

TREBOSC Pauline

26 juin 2012

Stagiaire chargée d'étude

Etudiante en M2 GRH et Sociologie au CNAM de Paris

Contact : *pauline.trebosc@gmail.com*

RAPPORT FINAL :

« ETUDE SUR L'ASSIDUITE ET LA PONCTUALITE DES APPRENTIS DU CFA ECOLE DE TRAVAIL ORT »



TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	3
<u>I - ETAT DES LIEUX SUR LES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES SUR LES THEMES : APPRENTIS, DECROCHAGE, ABSENTEISME, IDENTITE PROFESSIONNELLE DES APPRENTIS</u>	6
1) « LES APPRENTIS : CARACTERISTIQUES, RECRUTEMENT, ET TRAJECTOIRES », G. MOREAU	6
A) UNE NOUVELLE CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE EMERGEANTE	6
B) LES CONDITIONS DE RUPTURE DE CONTRATS, ET UNE REUSSITE CROISSANTE DES DIPLOMES.....	9
2) « COMPRENDRE LA RECLUSION SCOLAIRE », J. GAILLARD	10
A) DEFINITION DE LA RECLUSION SCOLAIRE	10
B) L'ALTERNANCE COMME OUTIL POUR TENTER DE PALIER A L'ECHEC SCOLAIRE ?.....	11
C) DEFINITIONS DE L'ASSIDUITE ET DE L'ABSENTEISME	11
D) DEFINITIONS DE L'ADOLESCENT, ET DE LA PERIODE ADOLESCENTE	12
E) L' « EFFET DE SYSTEME ».....	12
3) « LA PREVENTION DE L'ABSENTEISME ET DU DECROCHAGE SCOLAIRE : L'ECOLE SOUS TENSIONS » M. ESTERLE ET E. DOUAT	14
A) L'ABSENTEISME ET SES DIVERSES FORMES	14
B) LES ACQUISITIONS SCOLAIRES DOIVENT « PRENDRE SENS » CHEZ LE JEUNE.....	14
C) LES DIFFERENTS « CLIMATS » DANS LE MILIEU SCOLAIRE, ET LES RELATIONS CONFLICTUELLES DANS L'EQUIPE PEDAGOGIQUE.....	15
D) LA GESTION DES ABSENCES, LEUR TRAITEMENT ET LES SANCTIONS.....	16
E) LA CONCEPTION DE L'ASSIDUITE DANS LES ETABLISSEMENTS, ET LES PRATIQUES D'AUTORITE	17
F) LES JEUNES SONT SOUMIS A DES MODES DE VIE CONTRADICTOIRES.....	18
G) LE LIEN, COMME OUTIL AFIN DE DIMINUER L'ABSENTEISME ?	18
4) « APPRENTISSAGE, PARTICIPATION ET IDENTITE PROFESSIONNELLE », B. DUC	18
A) L'APPRENTISSAGE COMME PROCESSUS SITUE, COLLECTIF ET SEMIOTIQUE	19
B) LA PARTICIPATION ET L'IDENTITE PROFESSIONNELLE.....	21
C) CONSTRUCTION LOCALE D'UNE PARTICIPATION RATIFIEE A L'ACTIVITE COLLECTIVE	23
5) « LE ROLES DES COMPOSANTES DE LA PERSONNALITE DANS LE PROCESSUS DE TRANSITION DE L'ECOLE AU TRAVAIL », V. COHEN-SCALI	25
<u>II – PROBLEMATIQUE ET ANALYSE DES PREMIERES DONNEES</u>	26
1) A PARTIR DE GESTCFA	27
2) A PARTIR DE L'ECHANTILLON EXPLORATOIRE (54 APPRENTIS « ABSENTS RECURRENTS »)	33
3) BILAN DES PREMIERES ANALYSES	40

<u>III – ECHANTILLON REPRESENTATIF</u>	41
<u>IV – CONCLUSION DE L'ANALYSE</u>	48
<u>V – PRECONISATIONS</u>	50

www.ecoledetravail.fr

INTRODUCTION

L'absentéisme existe dans toute sorte de structure scolaire et professionnelle. Dans le cadre du CFA, et de la formation en apprentissage ainsi qu'en alternance, les apprentis bénéficient d'un statut particulier celui d'apprenti. A la fois considéré comme un salarié de l'entreprise d'une part, il est également le jeune de 16 à 25 ans qui suit des cours théoriques, et très techniques dans un Centre de Formation, d'autre part.

Dans le cadre de cette étude, je définirais *l'absentéisme* « comme la non-présence volontaire ou involontaire d'un apprenti à un moment où il devrait se trouver en cours ou en atelier dans la structure du CFA ». L'absentéisme résulte de trois conduites : *sécher les cours, arriver en retard, être absent une journée ou plus, au cours des douze derniers mois*. Nous pouvons discuter d'une seconde définition, à partir de *l'absentéisme scolaire* « comme une manifestation comportementale du désengagement de l'élève, comme un symptôme ou une conséquence ou un indice de manque de motivation » (Janosz, M., Archambault, I., et Chouinard, R., 2005). Il peut effectivement être le signe d'un problème de comportement, d'une détresse ou être causé par une maladie ou un événement circonstanciel. Mais pour la plupart, l'impact semble être le même, il fragilise l'apprentissage, et constitue un premier pas vers le décrochage.

Pour cette étude, *les absences* englobent les retards : passé le délai des 15 minutes autorisant l'apprenti à monter en cours, jusqu'à 2 heures de retard. A partir de 3-4 heures de retard, le logiciel GestCFA comptabilise une journée d'absence si le retard est injustifié, et une demi-journée lorsque le retard ou l'absence est justifiée. Par ailleurs, il faut distinguer les divers absences et retards : les ponctuels, les occasionnels, les récurrents, et les persistants.

D'après B. Toulemonde, dans « L'Absentéisme des lycéens » (1998), il existe plusieurs « visages » de l'absentéisme. Il a recensé entre autre :

1) l'absentéisme par défaut de motivation (prolongation massive des études vers le lycée et incertitude des débouchés professionnels sur le marché du travail se traduisent par une augmentation du nombre des élèves concernés).

2) l'absentéisme de confort (samedi matin, veille ou lendemain de vacances, jour trop peu rempli...) qui révèle l'érosion de la règle de droit ou de la règle tout court.

3) l'absentéisme de consumérisme scolaire (gouverné par les stratégies de productivité et de rentabilité ; les élèves utilisent l'enseignement à la carte et les options constituent un nid d'absentéisme).

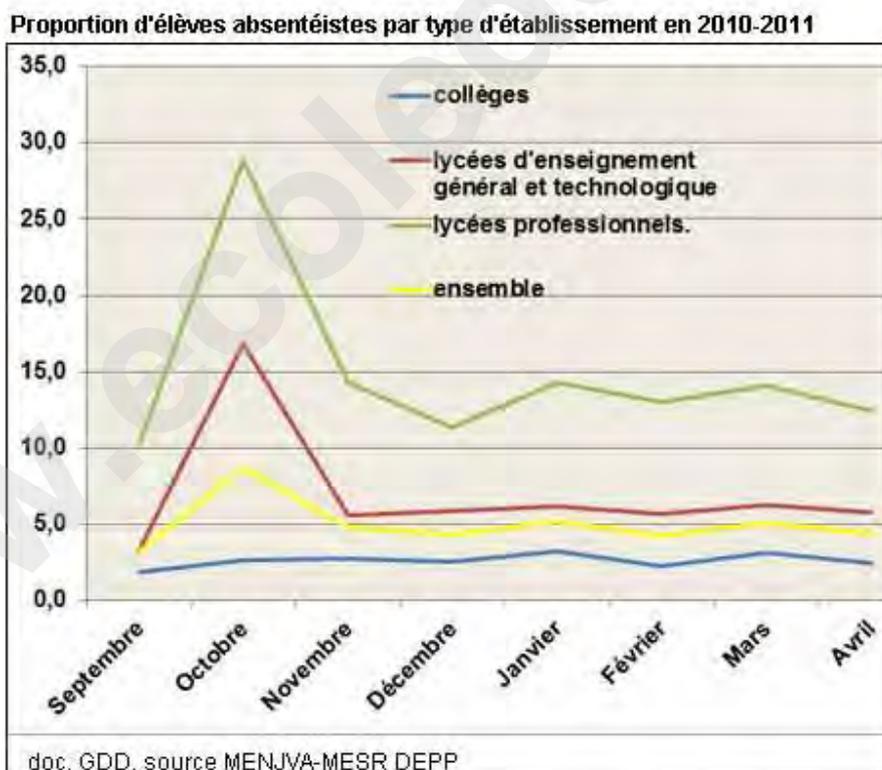
4) l'absentéisme par nécessité économique.

5) l'absentéisme contraint (qui résulte d'une décision de l'institution -exclusion provisoire de la classe ou exclusion temporaire ou définitive de l'établissement.

6) le vrai-faux absentéisme (l'élève est présent dans le lycée, en dehors de la classe).

L'absentéisme par défaut de motivation demeure celui qui prédomine. Face à celui-ci, les structures scolaires ont le plus de mal à réagir.

A ce jour, nous trouvons très peu de données concernant l'absentéisme dans les CFA, pour la simple raison, que ces informations ne sont pas communiquées. C'est pourquoi, j'ai dû me reporter sur les données des structures scolaires. Comme nous le verrons sur le graphique suivant, qui représente la propension d'élèves absentéistes dans les divers types d'établissement lors de l'année 2010-2011, les lycées professionnels sont les plus touchés.



Soit en 2010-2011, les collèges connaissent deux fois moins d'absentéisme que les lycées d'enseignement général et technologique, et cinq fois moins que les lycées professionnels.

Le but de cette étude était d'essayer de comprendre les phénomènes d'absentéisme, et de retard au sein du CFA Ecole de Travail ORT. Pour cela, le fait de l'absentéisme n'a pas été considéré de façon isolée, dans le cadre de cette étude, il a été préférablement considéré comme la démonstration de phénomènes ou de vécus sous-jacents pouvant expliquer ce comportement déviant. Cette recherche va tenter d'éclairer les possibles conditions et facteurs explicatifs pouvant ou non amener à l'absentéisme. C'est pourquoi la combinaison des méthodes quantitatives et qualitatives est plus adéquate à l'analyse de ce phénomène : partir de données objectives quantitatives, puis dans un second temps, mener des entretiens approfondis avec les jeunes, de façon à confronter les données à la réalité vécue. A partir de tout ce travail, des éléments explicatifs pourront être soulevés, et ce sont ces derniers qui permettront de prévoir de nouvelles préconisations dans l'optique de diminuer ces comportements.

Je vais détailler ci-dessous les différentes phases de l'étude que j'ai choisi de mettre en place pour cette problématique sur l'assiduité et la ponctualité au sein de la structure.

METHODOLOGIE DE L'ETUDE :

Phase 1 : Présentation de l'étude au personnel et aux apprentis. Observation et intégration dans l'établissement auprès du personnel, des formateurs, des professeurs, mais également auprès des jeunes.

Phase 2 : Lecture d'ouvrages sociologiques ayant traité le sujet de l'apprentissage chez les jeunes, les CFA, le décrochage scolaire, et autres thèmes en rapport direct. Recueil de données sur les absences (et absences injustifiées), selon filières, etc... Conception de tableaux et de graphiques représentatifs dans le but de faire un état des lieux de la situation. Formulations d'hypothèses sociologiques concernant cette situation. Rendu d'un 1^{er} rapport.

Phase 3 : Entretiens avec une dizaine d'apprentis ciblés, pour confronter l'état des lieux, à leurs propres vécus. Réponses aux hypothèses ou nouvelles hypothèses émergentes.

Phase 4 : Rendu du rapport final exposant les principales causes de l'absentéisme dans le CFA, et préconisations afin de prévenir et réduire ce phénomène.

I - Etat des lieux sur les connaissances scientifiques sur les thèmes : apprentis, décrochage, absentéisme, identité professionnelle des apprentis

Il existe très peu de travaux, à ce jour, concernant spécifiquement l'absentéisme et les retards dans le contexte de l'apprentissage de niveau VI et V (équivalant au CAP, et Bac professionnel). Or, il me paraissait important de tenir compte de plusieurs éléments concernant cette population, à savoir : ce sont des jeunes (de 16 à 25 ans), qui alternent entre un Centre de Formation, et une entreprise (ils ont un contrat de travail). Je parlais du constat qu'ils possèdent une sorte de double d'identité : d'une part une identité scolaire (au sein du CFA), et d'autre part, une identité professionnelle (dans leur entreprise).

Je me suis intéressée dans un premier temps aux ouvrages abordant l'apprentissage. Puis dans ceux traitant de l'absentéisme scolaire, notamment dans les lycées professionnels, qui sont les établissements se rapprochant le plus du fonctionnement des CFA. D'autre part, je me suis renseignée sur les ouvrages abordant les trajectoires scolaires des jeunes, afin de visualiser le parcours des jeunes en général, en portant une attention sur ceux inscrits en CFA avec notamment l'ouvrage de G. Jousse « *Plus fort que l'échec : 39 jeunes racontent* ». Dans un autre temps, j'ai orienté mes lectures vers la conception de l'alternance, et l'identité professionnelle qui y est rattachée. Je vais donc présenter l'étude de quelques thèmes, qui m'ont permis d'en apprendre plus sur la population des apprentis.

1) « **Les apprentis : caractéristiques, recrutement, et trajectoires** », G. MOREAU

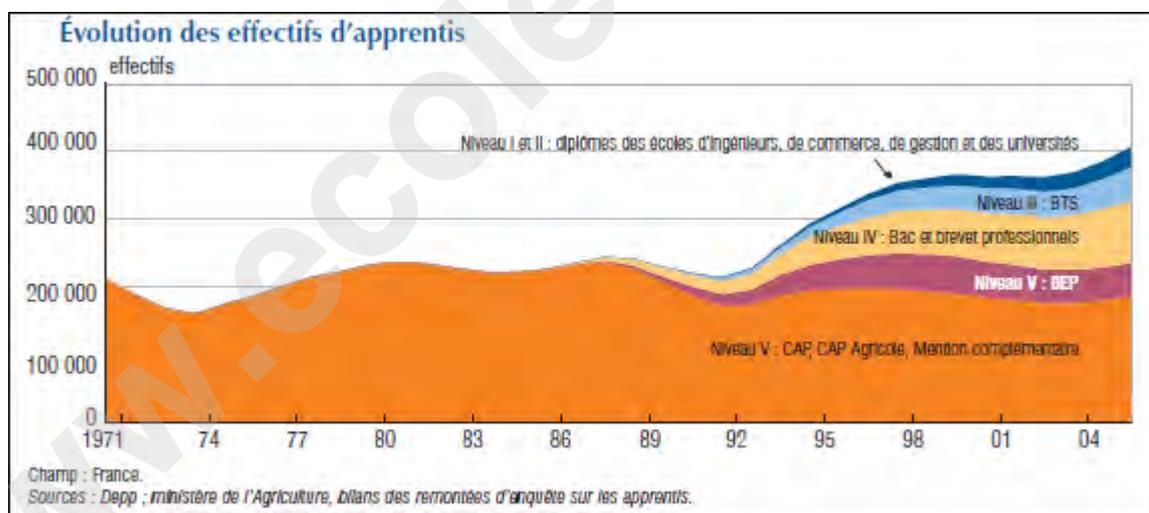
a) Une nouvelle conception de l'apprentissage émergente

Cet article m'a permis d'avoir un premier aperçu, sur les différents publics qui empruntaient les voies de l'apprentissage. Il m'a permis de comprendre les similitudes et les différences de fonctionnement et de conception entre les lycées professionnels, et les CFA. G. Moreau est professeur de Sociologie à l'Université de Poitiers, et ses travaux portent majoritairement sur la formation professionnelle, l'apprentissage et la jeunesse populaire. Il s'est donc intéressé de façon ciblée sur la figure de l'apprenti.

Les apprentis sont en effet, mal connus. On connaît leur nombre, mais pas leur contexte familial, ou leur trajectoire scolaire. Selon une étude de la DEPP (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance), réalisée dans la région Pays de Loire, les

apprentis seraient cependant assez proches des élèves des lycées professionnels, malgré quelques différences : les apprentis seraient davantage issus du milieu rural, ils auraient rencontré plus de difficultés en primaire que les lycéens professionnels, les parents des apprentis accorderaient moins d'importance à l'école et aux études longues que les parents des lycéens professionnels, technologiques ou généraux, et enfin le fait que les apprentis n'aiment pas l'école. Il est important de rappeler que la comparaison entre lycée professionnel et CFA est difficile, mais certains éléments nous permettent de comprendre le profil des apprentis.

Par rapport aux années 90, il y a eu une élévation de niveaux de formation vers les niveaux IV, qui a entraîné une modification importante de l'apprentissage en terme social, et au niveau du profil général des apprentis. Les jeunes empruntant les voies de l'apprentissage seraient plus vieux aujourd'hui, et ils possèdent davantage le brevet des collèges avant d'entrer en CAP. Certains proviennent également des classes SEGPA. Enfin dans les apprentis, il y aurait près de 20% de bacheliers, qui poursuivraient un apprentissage de niveau V ou IV. Une grande majorité préparerait un BTS ou un diplôme du supérieur. Du fait du développement de l'apprentissage jusqu'au supérieur, le profil des apprentis change.



Cependant il nous importe, pour cette étude, de cibler l'apprentissage sur les niveaux III, IV, et V, qui correspondent aux niveaux de diplômes préparés à l'Ecole de Travail. Dans ce même article de G. Moreau, il ressort que le choix de l'apprentissage est de moins en moins négatif. C'est-à-dire que les jeunes ayant choisi ce mode de formation, l'ont justement choisi par attirance envers ce modèle de formation (73% l'affirment aujourd'hui, contre 30%

en 1984). Par ailleurs, près de 80% estiment avoir choisi de nos jours, tandis que 63% des apprentis prétendaient l'avoir choisi dans les années 90. Il a donc une nouvelle conception de l'apprentissage qui a émergé.

Par ailleurs G. Moreau développe le concept d'« apprenti polymorphe », dans le sens où un apprenti peut revêtir plusieurs formes. Il ne s'agit plus d'une seule catégorie regroupant tous les apprentis, mais bien de plusieurs types d'apprentis...

Le sociologue souligne l'existence d'une hiérarchisation des points de vue sur l'apprentissage, en fonction du niveau de diplômes préparés. L'apprentissage n'est pas vu de la même manière aujourd'hui, selon l'histoire sociale et scolaire, ainsi que selon la vision de la famille de l'apprenti. G. Moreau va élaborer trois enjeux sociaux, à partir de trois types d'apprentissage :

Apprentissage d'intégration	<p>- Correspond au profil des jeunes n'ayant pas trouvé leur place ou identité sociale à l'école, à cause de redoublements ou de difficultés scolaires, ils optent pour l'apprentissage en pensant qu'il représente la « face inversée de l'école ». L'intégration va s'effectuer en apprentissage à travers le métier, et le collectif de travailleurs.</p> <p>→ <i>L'apprentissage comme substitut à l'école.</i></p>
Apprentissage de conversion	<p>- Correspond au profil des jeunes n'ayant jamais redoublé, et n'éprouvant pas de désintérêt scolaire. Ils optent pour l'apprentissage pour mettre leurs savoir-faire dans les entreprises.</p> <p>→ <i>Choix de l'apprentissage pour trouver un emploi, et convertir ses capitaux scolaires sur le marché du travail.</i></p>
Apprentissage de formation	<p>- Entre les deux modèles précédents. Correspond au profil des jeunes dont la trajectoire scolaire est moyenne. Ils font des efforts et font preuve de bonne volonté, un peu malheureux à l'école, ils ne sont pas totalement horripilés.</p> <p>→ <i>L'apprentissage comme une alternative à l'école.</i></p>

G. Moreau, s'est intéressé aux représentations que les jeunes se font de l'apprentissage, pour tenter de comprendre leurs motivations à se diriger vers cette voie de formation. Il a ainsi pensé à trois modèles d'adhésion, qui seraient à l'origine du choix de l'apprentissage chez les jeunes :

Le milieu des indépendants (artisans, commerçants, agriculteurs)	<p>- Les enfants des indépendants sont surreprésentés dans l'apprentissage. Ils ont un meilleur taux de réussite au diplôme le plus élevé, et trouve plus rapidement un maître d'apprentissage.</p> <p>- Ils possèdent un « <i>habitus favorable</i> » : c'est-à-dire qu'ils ont intégré les normes, et les valeurs de l'apprentissage de part leur environnement familial et social qui a favorisé une perception satisfaisante et positive de l'apprentissage. Cet habitus, favorise leur inscription et leur réussite dans les voies de l'apprentissage.</p>
--	---

<p>L'anti-intellectualisme populaire</p>	<p>- L'ensemble des valeurs et de visions du monde du milieu populaire, peut générer une volonté de se tourner vers l'apprentissage (notamment avec l'autonomie financière)</p> <p>- L'anti-intellectualisme peut avoir plusieurs formes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Désamour scolaire, 2) Dévalorisation de la théorie au profit de la pratique, 3) Survalorisation de l'expérience qui offre une forme de réhabilitation de soi.
<p>Réappropriation du modèle lycéen ou étudiant</p>	<p>- « Les Nouveaux Apprentis » : phénomène de ces 30 dernières années, définit par trois mouvements :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Privatisation d'une vie juvénile</i> : vie privée au sein de l'espace privé qu'est la famille (chambre individuelle, moyen de transport, téléphone) 2) <i>Allongement de la jeunesse</i> : avec l'allongement scolaire et les difficultés d'insertion sur le marché du travail. 3) <i>Modèle du lycéen/étudiant</i> : comme modèle normatif. L'image du jeune travailleur a disparu des représentations, et aujourd'hui, il ne reste qu'à travers les Médias : le jeune étudiant ou le jeune délinquant.

Les apprentis sont légalement considérés comme des salariés, mais ce sont également des jeunes qui considèrent la semaine comme étant le moment de formation, et le week-end comme étant un moment ludique, festif, et de sociabilité.

Les jeunes, et plus spécifiquement des milieux populaires seraient dans cet entre-deux : à savoir d'un côté, le **modèle lycéen/étudiant** auquel ils veulent ressembler, et s'identifier, et de l'autre côté, la **forte tradition d'autonomie financière et d'émancipation** qui est caractéristique du milieu populaire. Ils éprouveraient alors des difficultés à être des jeunes comme les autres.

b) Les conditions de rupture de contrats, et une réussite croissante des diplômes

Selon une étude menée dans le Pas-de-Calais, par la CEREQ, il est constaté qu'en 2007, un tiers des contrats n'arrive pas à terme. Un tiers est rompu dans les deux premiers mois (correspondant à la période d'essai), et la moitié dans les six premiers mois.

Les plus touchés par les ruptures de contrats sont **les jeunes, de niveau V, ayant un contrat dans des petites entreprises**, lorsqu'ils ont vécu le chômage ou bénéficié du dispositif d'insertion. Pour la moitié des cas, la rupture est à l'initiative de l'apprenti, tandis que l'initiative de l'employeur est plus fréquente dans le BTP.

Les motifs de rupture de contrats les plus cités sont :

- 35% Environnement de travail (Manque de respect, travail pas formateur, travail sans rapport avec la formation, refus des exigences de production, heures sup' non payées,

horaires excessifs...).

- 12% Raisons personnelles.
- 12% Mécontentes ou difficultés économiques de l'entreprise.
- 8% Erreurs d'orientation.
- 6% Démotivation.

Depuis 1987, il y a eu un essor des poursuites d'apprentissage. Un tiers des apprentis continue après un CAP ou BEP, en classe de 1^{ère} professionnelle, par exemple, pour préparer un baccalauréat professionnel.

Le taux de réussite au diplôme est influencé par le niveau scolaire de l'apprenti lors de son entrée dans la formation en apprentissage. Plus le niveau scolaire est élevé, plus il réussit son diplôme. De la même façon, le taux de poursuite d'apprentissage est d'autant plus élevé lorsque le niveau scolaire d'entrée est élevé.

L'apprentissage a connu en 20 ans, un gain absolu et relatif impressionnant en taux de réussite au diplôme. Le baccalauréat professionnel est le diplôme de l'éducation nationale le plus réquisitionné pour une formation en alternance.

2) « Comprendre la réclusion scolaire », J. GAILLARD

a) Définition de la réclusion scolaire

Elle apporte davantage d'éléments sur l'état d'esprit des jeunes qui traversent ces difficultés scolaires : *« Etat dans lequel s'enferme (et est enfermé) de façon durable, un élève à la suite d'un parcours scolaire difficile. Elle se caractérise par des conduites d'évitement, et de repli, conduites (dont le décrochage) qui lui permettent de résister à la souffrance que provoque l'écart entre les attentes de l'école, et l'idée qu'il se fait de ses propres possibilités ».*

F. Dubet, O. Cousin, et J.-P. Guillemet définissent « l'espace scolaire comme la rencontre d'une culture sociale, d'une culture de classe, et d'une culture scolaire ». Ils montrent que les attitudes des élèves « dérivent de la distance entre ces cultures et les systèmes de disposition qu'elles engendrent et qu'elles requièrent ».

Il existe bien un **lien entre la socialisation primaire et l'apprentissage scolaire**. La socialisation se définit par un processus qui se poursuit tout au long de la vie d'un individu, par lequel sont transmises des valeurs et des normes dans le but de construire une identité sociale et d'intégrer l'individu à la société. La socialisation primaire concerne les

apprentissages acquis au cours de l'enfance au sein de la famille, de l'école, etc. La socialisation est interactive, c'est à dire que chaque individu est à la fois socialisé (on lui apprend) et socialisateur (il apprend à d'autres individus).

b) L'alternance comme outil pour tenter de palier à l'échec scolaire ?

Une partie de l'ouvrage de J. Gaillard traite de l'**alternance**, selon lui, elle permettrait à certains élèves une alternative à une école qui ne leur a renvoyé aucun signe positif, ce qui rejoint les propos de G. Moreau. J. Gaillard définit l'alternance, comme une double alternance : - 1) Enseignement général / Ateliers pratiques
- 2) Période en entreprise

Il définit l'alternance comme une formation initiale et continue des premiers niveaux de qualifications professionnelles jusqu'aux niveaux supérieurs. L'alternance est conçue pour des visées d'insertion, de qualification, et de socialisation professionnelle. Depuis quelques années, elle constituerait la réponse à la lutte contre l'échec scolaire, en alliant la sphère de l'éducation, et la sphère de travail. Elle donnerait la possibilité de répondre aux besoins des élèves en situation d'échec scolaire. Elle leur permettrait de construire de nouveaux rapports aux savoirs, tel que l'apprentissage à travers le métier, et le collectif de travailleurs, comme G. Moreau le présente dans son étude.

Si on se réfère aux CFA, on peut se rendre compte que de nombreux jeunes se sont inscrits et se trouvaient être en échec scolaire, sans toutefois associer automatiquement, l'échec scolaire au recours à l'alternance. Pour reprendre le terme de G. Moreau, « l'apprenti polymorphe », l'apprenti peut avoir plusieurs vécus, capitaux scolaires, et cela serait réducteur de penser que tous les jeunes en difficultés scolaires ont recours à l'alternance. D'autre part, des jeunes sans difficulté scolaire ont recours à l'alternance dans leur cursus.

c) Définitions de l'assiduité et de l'absentéisme

L'assiduité correspond selon J. Gaillard à : « *la présence régulière à un lieu donné* », ici en l'occurrence cela concerne le lycée. L'assiduité est le premier apprentissage de la contrainte sociale et professionnelle.

L'absentéisme peut se définir par : « *la réponse de l'élève pour tenter de résoudre d'autres problèmes* ». Les causes d'absentéisme semblent être liées aux moments critiques que l'adolescent rencontre, les difficultés affectives dans la relation ou absence de relation

avec ses parents, ses pairs (amis), l'école, et parfois lui-même.

d) Définitions de l'adolescent, et de la période adolescente

D'après l'étude réalisée dans l'ouvrage, la population concernée comprend l'ensemble des adolescents âgés de 11 à 18 ans, l'un correspondant à l'âge de la fin de l'enfance, et l'autre au début de l'âge adulte. Les élèves des CAP y sont également inclus.

Selon le pédopsychiatre français M. Rufo, l'adolescence est une période ultrasensible, où la violence comme mode d'expression est privilégiée au détriment d'autres. C'est également l'âge où les apprentissages scolaires commencent à être intégrés dans une motivation interne (propre à l'adolescent, à la différence de faire plaisir à leurs parents par exemple). Selon lui, la situation des individus résulterait de l'héritage familial mais également de leurs choix.

e) L' « Effet de système »

C'est le processus par lequel la somme d'actions individuelles concourt à un intérêt collectif visé, ou au contraire, et de façon inattendue, provoque des effets pervers lorsque leurs actions au lieu de se combiner peuvent s'opposer. Elles produisent alors des effets qui leur échappent, que l'on appelle, les effets pervers. Les jeunes sont soumis à des contraintes contradictoires :

- 1) Exigence scolaire → *Contraintes familiales*
- 2) Attentes scolaires à l'égard de l'élève → *Système d'obligation propre au groupe de pair*
- 3) Respect de l'autorité professorale → *Loyauté à l'égard des pairs*

De nombreux élèves du fait de leur condition sociale et culturelle, ou du fait de leur histoire particulière, ne se sentent pas « autorisés » à satisfaire aux exigences scolaires.

L'attitude vis-à-vis de l'apprentissage est déjà formée, et cela les conduit à renoncer aux exigences sans même essayer. Pour les élèves il est important :

- d'écouter
- de participer
- d'arriver à l'heure

Il est pénible de travailler après les cours, et les devoirs sont mal répartis, les élèves choisissent leur travail en fonction des critères d'utilité. Plusieurs facteurs sont à l'origine de cela :

1) Un rapport à la sanction qui n'engage pas	La sanction devrait être prise en prenant en compte la personnalité de l'élève. Il faudrait interroger les conditions et modalités proposées à l'apprentissage, et ne pas se centrer uniquement sur l'élève.
---	--

2) La logique scolaire de synchronisation annuelle	Le système éducatif selon A. Zapato, serait caractérisé par l'enchaînement de classes, dont l'unité de base est l'année. Tout élève dont les performances s'éloignent de cet idéal, va se voir créer une présomption d'inaptitude positive ou négative, influençant directement le déroulement du cursus scolaire.				
3) Règles de vie à l'école	Il existe plusieurs discours de la part des enseignants pour définir les attentes de l'école, ces discours impactent sur l'avenir scolaire : mauvais décodage de la part des élèves ou écart entre culture scolaire et le milieu social (la langue scolaire est perçue comme étrangère). Les élèves concernés ne voient pas l'instruction comme moyen d'accéder à un emploi et d'élévation sociale. Ils travaillent uniquement pour des raisons d'utilité.				
4) Le comportement des enseignants	Chaque professeur reçoit des informations sur la culture d'origine d'un élève : par son langage, et son attitude. Il y aurait un comportement différent selon la perception : élèves des milieux défavorisés seraient moins bien considérés que ceux des milieux aisés.				
5) Le rôle de la famille	Il joue un rôle très important dans le décrochage.				
6) L'école comme lieu de promotion sociale	L'orientation en classe de seconde montre des critères sociologiques liés à l'influence des familles. Il y a deux conceptions différentes : <table border="1" data-bbox="580 875 1394 1061"> <thead> <tr> <th data-bbox="580 875 1034 920">Milieux Favorisés</th> <th data-bbox="1034 875 1394 920">Milieux Défavorisés</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="580 920 1034 1061">Ecole comme moyen de promotion, et l'élève est anxieux et plus déçu lorsque le résultat ne fonctionne pas.</td> <td data-bbox="1034 920 1394 1061">Ecole comme moyen d'autonomisation auquel ils peuvent participer, ce qui les rend plus tranquilles.</td> </tr> </tbody> </table>	Milieux Favorisés	Milieux Défavorisés	Ecole comme moyen de promotion, et l'élève est anxieux et plus déçu lorsque le résultat ne fonctionne pas.	Ecole comme moyen d'autonomisation auquel ils peuvent participer, ce qui les rend plus tranquilles.
Milieux Favorisés	Milieux Défavorisés				
Ecole comme moyen de promotion, et l'élève est anxieux et plus déçu lorsque le résultat ne fonctionne pas.	Ecole comme moyen d'autonomisation auquel ils peuvent participer, ce qui les rend plus tranquilles.				
7) Comportement à l'intérieur du milieu familial	La famille a son propre mode de fonctionnement, quand les capacités cognitives sont stimulées, alors il y a de meilleures chances d'adaptation à toutes ces normes.				
8) Ecart entre la représentation des élèves et les savoirs à construire	Il y a une différence culturelle entre les attentes du système éducatif, et ce que l'élève vit au quotidien. L'usage du langage est différent selon les milieux sociaux. Cela renvoie à la notion de P. Bourdieu et J.-C. Passeron de « capital culturel » : soit l'ensemble des ressources culturelles détenues par une personne. Cela peut aussi expliquer l'inégale distribution du capital linguistique entre les classes sociales, et qui est porteur de rentabilité scolaire.				

Selon G. Avanzini, le premier déterminant de la réussite scolaire serait **l'attitude des familles et de l'élève vis-à-vis de la culture et de l'école** : plus elle est valorisée, plus l'enfant a des chances de réussir sa scolarité.

D'après R.J. Vallerand et E. E. Thill, la **motivation** prend son origine dans la perception et les attentes d'une personne à l'égard des événements qui lui arrivent. La motivation peut dès lors constituer un moteur d'implication sous toutes ses formes : comme le fait d'écouter en cours, de participer, et d'arriver à l'heure.

3) « La prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire : l'école sous tensions » M. ESTERLE et E. DOUAT

Cet article a été rédigé dans le projet d'une recherche-action sur la prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire. La recherche a été faite suite à la demande de commanditaires souhaitant intégrer le plus possible les personnels scolaires des établissements au travail des chercheurs.

METHODOLOGIE DE L'ETUDE :

- Réunion préparatoire avec les membres de l'équipe scolaire et direction.
- Entretiens avec le personnel scolaire.
- Entretiens avec les élèves, concernés par les absences régulières, voire lorsque le processus de décrochage scolaire est entamé.
- Relevé et analyse quantitatifs des absences en plus de données qualitatives.

a) L'absentéisme et ses diverses formes

L'absentéisme est une des manifestations du « **décrochage scolaire** » : « *processus plus ou moins long (de sortie du système scolaire) qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution. Il existe plusieurs types de décrochages, notamment le **décrochage de l'intérieur** : lorsque l'élève est présent dans l'établissement scolaire, mais ne se mobilise plus sur les apprentissages* ».

L'absentéiste va désigner l'élève qui « *a manqué la classe sans motif légitime ni excuses valable au moins 4 demi-journées dans le mois* ». L'élève absentéiste compte un nombre d'absences très nettement supérieur à cette norme, quelque soit le mode de comptage.

Ils vont distinguer plusieurs formes d'absences :

- Absences sur une période longue
- Multiplicité de courtes absences
- Absences sélectives à certains enseignements (ou leurs exercices au cours de l'année).
- Abandon total sans précision de la part de l'élève et/ou de ses parents.

b) Les acquisitions scolaires doivent « prendre sens » chez le jeune

En soi, les absences ne révèlent pas nécessairement d'un processus de décrochage. Lorsque le retour en classe s'effectue, et donc de ce fait, l'arrêt des absences, il est indispensable que les acquisitions scolaires prennent sens pour l'élève, seule condition afin qu'il s'y réinvestisse.

Bertrand et Valois ont souligné les priorités et les normes de comportement en milieu scolaire.

Le système scolaire oscille entre deux paradigmes :

<i>Paradigme dit « industriel »</i>	<i>Paradigme dit « existentiel »</i>
La soumission aux règles d'obéissance, indispensable pour acquérir les savoirs.	Le développement personnel de l'élève sur tous les plans (connaissance, affectivité, créativité, etc.)

c) Les différents « climats » dans le milieu scolaire, et les relations conflictuelles dans l'équipe pédagogique

Il est important de s'intéresser de plus près au milieu scolaire qui est composé de plusieurs « climats ». Pour cela, nous allons nous baser sur les catégories développées par G. Fortino :

<i>Climat de travail</i>	Perception de la motivation des élèves et enseignants, du dynamisme pédagogique, de gestion de l'administration, de la vie scolaire, des partenariats, etc.
<i>Climat relationnel et éducatif</i>	Perception des relations entre les différentes catégories d'acteurs en présence, de l'ambiance générale dans l'établissement, sentiment de sécurité, etc.
<i>Climat organisationnel et de justice</i>	Perception de l'organisation, cohérence des règles posées, clarté des sanctions, application de celles-ci plus ou moins, cadre et projet de l'établissement : ce qui est acceptable ou pas, notamment en matière de justification des absences...

M. Esterle et E. Douat se sont penchés sur les lycées professionnels, et ils ont pu établir des caractéristiques communes à tous les élèves qui y suivent des enseignements :

- Ils n'avaient pas une première intention de venir y étudier, mais plutôt suite à leur refus dans d'autres établissements.
- Ils ne connaissaient pas forcément le contenu des formations et des métiers préparés.
- Beaucoup espéraient ne pas retrouver de formes scolaires telles que les enseignements théoriques, et généraux, CM, classements et notes...

La forme scolaire qu'ils pensaient quitter mais qu'ils retrouvent en allant au lycée professionnel a tendance à les décourager, et parfois à engendrer par la suite, des absences nombreuses, ainsi que les amener au décrochage. Deux éléments pourraient permettre d'expliquer cela :

- 1) **Le niveau scolaire des absentéistes** ne leur permet pas de suivre des enseignements qu'ils ont tendance à fuir pour éviter la confrontation avec un sentiment d'échec, qui se trouve être quotidiennement renouvelé.
- 2) **La désaffection scolaire** va également accentuer les lacunes accumulées puis va rendre impossible un retour au sein des classes. Il est important que les enseignants prennent en compte ces éléments.

Dans l'étude de M. Esterle et E. Douat, il est également ressorti le fait que le travail d'équipe est inexistant, et que des conflits touchent plusieurs couches des acteurs scolaires. Un ensemble de pratiques dont la disqualification (tel que le recours régulier à l'exclusion, ou le refus d'admettre un élève en cours) demeure fréquent, ce qui provoque à terme un climat scolaire tendu entre adultes, d'un côté, et élèves de l'autre. Il existe aussi des conflits entre adultes et entre élèves. Cela accentue le manque de compréhension entre ces deux groupes.

Les élèves pensent que les professeurs sont démotivés, qu'ils ne s'intéressent pas à eux. Tandis que les professeurs pensent que les élèves ne s'intéressent pas à leurs études, ni à l'avenir, et que les jeunes leur manquent de respect.

d) La gestion des absences, leur traitement et les sanctions

Dans les lycées professionnels étudiés par les deux sociologues, ce sont des logiciels qui recueillent les données. Les comptabilisations des absences s'effectuent de la façon suivante :

- Lorsqu'ils arrivent en retard d'une heure, les jeunes ne se présentent pas, car l'absence est comptabilisée pour la journée.
- La famille reçoit les notifications d'absences à la journée.
- Dans les lycées professionnels : en atelier, les élèves viennent quand même en cours.
- L'attente se fait à l'extérieur de l'établissement : il n'y a pas de salle de permanence prévue, en cas de retards.

D'autre part, le traitement des absences se fait de façon uniforme. On applique à tous les élèves le même raisonnement, sans tenir compte de :

- la distance maison > école
- l'encadrement familial
- des responsabilités privées qu'ils assument

Le manque de traitement plus individualisé, ainsi que l'absence de discernement ne permet pas un mode de gestion équitable des absences. Cela augmente la distance « relationnelle » entre les élèves et l'administration des établissements. A cela s'ajoute, le caractère fautif général ; associé aux retards et aux absences, qui fait appel aux sanctions et aux punitions, plutôt que d'être potentiellement considérés comme des signes de **désintérêt scolaire** ou de **décalage** (liés aux modes de vie juvénile, ou aux exigences scolaires).

Les sanctions telles que, l'exclusion pour oubli de matériel, ou pour insulte favorisent

d'autant plus l'éloignement à la scolarité pour les élèves déjà absentéistes ou décrocheurs. Les élèves développent alors des comportements de résistance à l'obligation d'assiduité scolaire, alors l'absence va être banalisée. Un temps considérable est réquisitionné pour le travail de gestion de l'absentéisme par les surveillants et les CPE (repérages, enregistrements, comptabilisations, signalements, justificatifs, etc.). A partir de cela, il n'y a pas le temps de mettre en place un travail de recherche et d'identification des causes profondes des absences, ou de décrochage.

e) La conception de l'assiduité dans les établissements, et les pratiques d'autorité

L'assiduité telle qu'elle est appréhendée dans ces établissements, renvoie à la soumission des élèves au règlement, non en fonction de la compréhension, de l'intégration des règles de vie. De plus, les punitions ne sont pas toujours effectuées par manque de personnel, pour les retenues par exemple.

Les pratiques de l'autorité sont parfois changeantes ou contradictoires entre les enseignants, et le règlement intérieur, etc... Cela tend à décrédibiliser l'autorité qui est mise en place. Il est important de prendre en compte le fait qu'**il n'y a pas de lieux de sociabilité informelle** pour les élèves au sein du lycée, c'est-à-dire aucun lieu, espace, au sein de la structure qui permettrait aux apprentis de développer leur vie sociale entre eux, avec les corps enseignants, et les corps de personnel. Ainsi, la majeure partie de la vie sociale des élèves se déroule à l'extérieur.

La fréquentation irrégulière des cours n'est pas adaptée aux normes scolaires, qui sont à savoir : conditionner le suivi des études, et améliorer leur niveau. Les élèves ne font pas le lien entre assiduité et réussite. Dans leur étude, M. Esterle et E. Douat dressent une liste de facteurs explicatifs du rapport aux savoirs et à l'assiduité de la part de ces jeunes :

- Ils sont soucieux de leur avenir, confrontés à des difficultés importantes, et manquent d'un « mode d'emploi » de la scolarité au lycée.
- Leur rapport au temps indique qu'ils ne se projettent pas dans la durée.
- Les retards influencent la bourse ou le maintien des allocations familiales.
- Les élèves déplorent le faible intérêt pédagogique qui est porté à leur présence régulière.
- L'ennui, qui est un puissant facteur de démobilisation scolaire.

f) Les jeunes sont soumis à des modes de vie contradictoires

Les deux sociologues soulèvent également les modes de vie contradictoires auxquels les jeunes sont soumis, tantôt sous le **statut d'élève**, et tantôt sous le **statut d'adolescent**, selon le contexte :

- 1) On peut établir une corrélation entre le mode de vie des élèves hors temps scolaires, aux absences répétées de divers types (absence de contrôle parental autour de la scolarité, activités rémunérées, délinquance, etc...)
- 2) Le manque de sommeil + une alimentation déséquilibrée ou des problèmes de santé provoquent des problèmes de concentration, d'attention, d'irascibilité des élèves, de nervosité.
- 3) La faiblesse du contrôle parental a des répercussions sur le rythme de vie de certains adolescents, et influent sur les difficultés qu'ils rencontrent dans la poursuite de leurs études.
- 4) Les élèves absents organisent eux-mêmes leur départ et leur retour de l'école car leurs parents sont absents ou considèrent que leurs enfants sont « assez grands » pour se gérer eux-mêmes.

g) Le lien, comme outil afin de diminuer l'absentéisme ?

Les deux chercheurs avancent une théorie qui pourrait bien être une piste afin de réduire l'effet l'absentéisme et de décrochage : celle du lien. En effet, une forte interconnaissance entre élèves et adultes, favorise une présence active. De plus, les principaux moteurs de la présence et la poursuite d'études sont : la relation avec le condisciple (enseignant, adulte), et la conviction dans la filière de formation qui va permettre de trouver un emploi ensuite.

Selon leur étude, la poursuite ou l'arrêt d'étude est liée aux relations établies avec les enseignants, et autre personnel scolaire. C'est pourquoi il serait bon de modifier certaines « habitudes pratiques » dans les équipes éducatives, afin de susciter plus d'attention et d'investissement de la part des élèves.

4) « Apprentissage, participation et identité professionnelle », B. DUC

B. Duc est une chercheuse suisse spécialisée dans les études concernant la formation professionnelle. Dans son étude, elle émet l'hypothèse que la participation de l'apprenant à l'activité réelle influence directement la construction de son identité professionnelle. Elle s'est notamment intéressée à étudier les processus interactionnels dans les dimensions verbales et

non verbales comme indicateur de la participation. Selon elle, observer et analyser ces processus d'interaction permet de soulever la question de la construction identitaire. Elle suppose en effet, que la construction de l'identité professionnelle va de pair avec l'apprentissage des pratiques d'une profession par la participation de celles-ci. L'étude des interactions verbales et non-verbales, constitueraient alors un matériau pertinent pour aborder les problématiques de formation, et cela pourrait permettre de mieux saisir les processus d'apprentissage et de construction identitaire.

a) L'apprentissage comme processus situé, collectif et sémiotique

D'après l'approche praxéologique, science visant à étudier les différentes manières d'agir, le processus de l'apprentissage serait un *processus situé*. L'apprentissage professionnel peut être étudié comme un processus qui prend place dans et à travers des *actions situées*. Ces dernières sont liées à des circonstances matérielles et sociales, elles-mêmes constituées historiquement, et culturellement. Le processus d'apprentissage est indéniablement lié à l'activité dans laquelle il prend place et se développe. C'est au cœur de ce processus d'apprentissage que vont émerger les interactions entre les acteurs et leur environnement social. Elle s'appuie sur les études de Jean Lave, une sociologue-anthropologue de formation dont le domaine d'étude est l'apprentissage et Etienne Wenger, un praticien des théories de l'éducation. En 1991, dans leur ouvrage commun « *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* », ils soulignent que l'apprentissage résulte de la participation à l'activité d'une communauté de pratique. Les 3 dimensions qui la structurent sont : l'engagement mutuel, l'entreprise commune, et le répertoire partagé.

B. Duc développe la notion de *processus collectif* en se basant sur les acquis de la psychologie de développement, dans la lignée de Vygotsky. Ces travaux admettent que l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, ne se conçoivent pas comme des mécanismes psychiques individuels, mais impliquent des processus sociaux, historiquement et culturellement ancrés. D'une part, la construction de connaissances et le développement de compétences sont individuels, mais d'autre part, les conditions et les ressources pour l'apprentissage sont collectives. Selon Lave et Wenger, l'apprentissage n'est pas une activité individuelle mais résulte de la participation ratifiée à des communautés de pratiques. Selon eux, une communauté de pratique peut être définie comme un ensemble de relations entre des personnes, des activités et le monde. Elle constitue une condition intrinsèque de la construction des savoirs. La participation à une communauté devient ainsi un principe

fondamental d'apprentissage. B. Rogoff dans son étude « *Developmental transitions in children's participation in sociocultural activities* » (1996) montre également que l'apprentissage est lié à une communauté et constitue un processus de transformation de la participation à des activités socioculturelles. Dans la conception de l'apprentissage comme participation à une communauté de pratique, une place importante est accordée à l'autre. Billet (2001) développe le champ du « workplace learning » et Mayen (2002), le champ didactique (pédagogique, éducatif) de l'apprentissage. Ils soulignent tout deux, le rôle central joué par l'autre dans le processus d'apprentissage. Ils insistent sur la nécessité d'étudier les ressources collectives accessibles aux travailleurs, qu'ils soient novices, ou expérimentés, sur leur lieu de travail. Billet, montre à quel point les membres plus experts d'une communauté professionnelle jouent un rôle de « guidage » dans la facilitation de l'accès du novice à ces ressources.

B. Duc conçoit ***également l'apprentissage comme un processus de construction et de transformation de signes, et de construction conjointe de significations entre apprenant et enseignant***. Dans ce processus de construction de signes et de significations : divers systèmes sémiotiques entrent en jeu : le langage, les actions, l'organisation spatiale et temporelle, la manipulation d'objets, les gestes, etc. Processus d'apprentissage, comme processus multimodal : l'apprenant doit avoir accès à un grand nombre de ces modes de construction du sens pour que l'apprentissage ait lieu. (Kress et al., 2001). Il s'agit d'un ***processus sémiotique***.

La démarche de B. Duc visant à analyser les interactions verbales et non-verbales en situation de formation professionnelle initiale est fondée sur des emprunts d'outils de linguistique interactionnelle : (Sacks 1992, Goodwin, 2000, Mondada, 2001) qui permet de considérer comment les participants interprètent mutuellement les contributions de chacun dans le déroulement de l'interaction en portant durant leur interaction, leur attention sur une variété de ressources : marqueurs linguistiques, prosodie, gestes, etc.

De plus, afin de dépasser le cadre de B. Duc, nous pouvons émettre l'idée que les interactions verbales peuvent être mal interprétées par les interlocuteurs, et de ce fait, elles peuvent être mal comprises. Si on prend l'exemple des jeunes apprentis en pleine construction de leur identité individuelle et professionnelle, ils peuvent être directement influencés par les propos énoncés en leur rencontre. A priori, ils possèdent déjà une sous-estime d'eux-mêmes, due à un ou des précédents échecs scolaires. Maintenant dans l'apprentissage où la plupart semble épanouie, il est important alors, qu'ils aient le sentiment qu'on leur parle d'égal à égal.

b) La participation et l'identité professionnelle

Cette conception de l'apprentissage est pensée comme une participation sociale à des communautés de pratique. Cette conception de l'apprentissage va de pair avec une certaine vision de l'identité et de la construction identitaire. B. Duc démontre comment la question de l'identité peut être traitée au niveau d'une analyse des interactions.

- La participation progressive et ratifiée à une communauté de pratique

Lave et Wenger (1991), conçoivent la participation à des communautés de pratique comme essentielle dans l'expérience sociale qu'ils définissent en termes d'appartenance et de participation à des communautés. Il existe deux dimensions distinctes : 1) la dimension sociale (appartenance à des communautés), et 2) la dimension personnelle (engagement de l'individu dans des pratiques). Ils ont développés le concept de *participation progressive de l'apprenant*, soit « *legitimate peripheral participation* » : ce concept décrit comment le novice, ou l'apprenant tend à progressivement, à devenir un membre à part entière d'une communauté de pratique. Sa participation aux pratiques de la communauté se transforme : dans un premier temps, l'individu est exposé de façon périphérique, il a une responsabilité limitée, puis dans un second temps, il participe pleinement à cette communauté de pratique. Pour que cette transformation ait lieu, il est nécessaire que la participation de l'apprenant et la progression de celle-ci soient ratifiées et perçues légitimes par la communauté de pratique.

La légitimation de la participation de l'apprenant dépend surtout de l'organisation de la communauté de pratique, ainsi que la nature de la rencontre entre novices et experts : relations interpersonnelles établies entre lui et ses membres experts de la communauté (son responsable de formation, ses collègues) que dépend son accès à la pratique. Cette légitimation dépend aussi des opportunités de participation : tel que l'accès à l'activité en cours, aux experts, aux autres membres de la communauté, et aux informations et aux ressources à disposition dans l'environnement de travail.

La participation progressive de l'apprenant soit la « *legitimate peripheral participation* » influence l'apprentissage, et elle a aussi une incidence sur l'identité et la construction identitaire de l'apprenant. Wenger (1998) montre que la participation à une communauté est accompagnée de la possibilité de développement d'une identité de participation.

Une identité de participation se constitue à travers les expériences de membre dans une communauté de pratique, à travers des relations de participation. Selon Lave et Wenger (1991), apprendre et participer à une communauté de pratique, c'est devenir une autre personne selon les possibilités permises par les systèmes de relations de la communauté.

B. Duc, va proposer une attention plus soutenue sur la problématique du langage et des interactions verbales. Pour cela, elle va analyser la façon plus précise dont l'apprenant participe à la communauté en s'engageant dans des différents rôles, ainsi qu'à mettre en évidence le caractère négocié de cet engagement. Ces analyses seront effectuées à partir d'une séquence d'activité filmée mettant en scène un apprenant participant à l'activité productive d'une entreprise, que nous exposerons plus tard.

- Des identités professionnelles aux identités situées

Les interactions entre les apprenants et les membres de la communauté paraissent essentielles pour saisir les processus de construction identitaire. B. Duc propose d'aborder l'identité professionnelle, sous l'angle de *l'identité située*, d'après les théories de l'interaction.

L'angle de la théorie située va consister à s'intéresser aux dimensions identitaires que l'apprenant construit et développe pour les besoins locaux des situations dans lesquelles il est engagé. Par exemple, la ligne de comportement que la situation exige qu'il adopte (manière d'agir, de s'exprimer, d'entrer en relation avec l'autre). Ces dimensions identitaires sont intrinsèquement liées à la position qu'il occupe dans les activités conjointes dans lequel il s'engage (Zimmermann 1998, Filliettaz 2004). Intérêt pour les rôles qu'ils adoptent dans les situations d'interaction, la notion de *rôle interactionnel*, Goffman (1973) :

Rôles sociaux	Ils sont liés aux positions, que l'acteur revêt, et qui régissent les conditions d'accès à l'activité (ex : être apprenti ou être formateur).
Rôles praxéologiques	Ils sont associés à l'organisation interne de l'activité et aux parcelles de responsabilités assumées par l'interactant dans cette activité (ex : observer, écouter, superviser)
Rôles communicationnels	Ils sont assimilés aux positions que l'acteur occupe dans le circuit de la communication (ex : questionner, répondre, expliquer)

Les apprenants tiennent ces trois rôles différents, mais il faut rendre compte du caractère dynamique, réciproque et négocié de ces prises de rôles, dans la dimension interactionnelle. De ce fait, B. Duc, va mettre en lien la notion de *rôle* et celle de *face* et de *place*. Introduite par Goffman la *face* se définit par « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (1974). La *face* est ce que l'acteur présente à l'autre et qu'il essaie de préserver tout en essayant de préserver la face d'autrui. La *place* comme le rôle, est une notion réciproque et fait l'objet de négociations entre les participants à l'interaction. Il s'agit de la négociation dynamique des rapports interpersonnels dans l'interaction (et du caractère négocié et réciproque de l'identité située). Les auteurs complètent les travaux de Lave et Wenger sur l'identité – participation – apprentissage, avec ceux de Goffman sur le rôle-face-place.

c) Construction locale d'une participation ratifiée à l'activité collective

L'article de B. Duc est composé de l'analyse d'une séquence d'activité filmée qui met en scène un apprenant participant à l'activité productive d'une entreprise. Il s'agit de l'analyse d'une séquence audio-vidéo mettant en scène un apprenti et employé qualifié en mécanique auto. Le but est de s'intéresser à la façon dont l'apprenant accède à la tâche ainsi que sur le régime de distribution de celle-ci. B. Duc montre que la ratification de la participation de l'apprenant est construite localement et collectivement, et qu'elle a des effets au niveau de son identité telle qu'elle est construite en situation. Nous allons donc faire un état des lieux des différents modes de participation de l'apprenant à l'activité d'une entreprise.

- Participation de l'apprenant en tant que spectateur

Dans un premier temps, la scène représente le moment de diagnostic et de choix de la marche à suivre qui prend place après le démontage de la pièce de châssis de voiture qui doit être réparée. ***L'apprenant adopte une posture de spectateur.***

Du côté de l'employé, c'est ce dernier qui fait le diagnostic de l'état de la pièce en l'examinant, en la manipulant, il fait l'énoncé de la marche à suivre. Il inclut néanmoins le novice dans la tâche de diagnostic et d'initiation de l'activité, à travers le recours régulier au pronom personnel « on », qui permet de marquer l'activité commune.

Du côté de l'apprenant, jouant le rôle du spectateur, le novice à accès à la tâche en cours à travers les actions de l'employé qu'il observe ainsi qu'à travers leur échange verbal. L'engagement de celui-ci est démontré par les approbations orales envers l'employé.

- Participation supervisée de l'apprenant en tant qu'acteur

Dans la séquence filmée, l'employé entreprend de souder la pièce avant de proposer à l'apprenant de le faire. Ce dernier sort alors du rôle de spectateur pour entrer dans celui d'acteur. La démonstration de cette transition, comment elle est localement et collectivement négociée est illustrée par la question de l'employé : « Tu veux essayer ? ». En invitant le novice à entrer dans l'activité en tant qu'acteur, l'apprenant revêt le rôle d'acteur par la participation à la tâche de soudure en cours. Nous allons résumer l'enchaînement de l'interaction ayant lieu entre l'apprenant et l'employé afin de pouvoir comprendre le passage du rôle de spectateur à celui d'acteur supervisé :

- Interrogation sur la compétence du novice à accomplir la tâche de soudure.
- Confirmation de sa compétence qui va légitimer sa participation. Le jeune participe en tant qu'apprenant à l'activité productive d'une entreprise.
- L'employé l'invite à « essayer » de souder, il diminue en la commentant verbalement. L'apprenant cherche à être reconnu en tant que participant légitime et compétent.
- L'apprenant revient sur sa compétence de soudure en montrant qu'il n'effectue pas cette tâche pour la première fois.
- L'employé souligne que l'apprenant participe à l'activité productive d'une entreprise et que l'erreur a un coût en temps et en moyens.

Nous pouvons remarquer que les conditions de participation sont ensuite négociées au niveau de la réalisation de la tâche elle-même. L'employé répond en supervisant l'action de l'apprenant : il se place à côté de lui, lui fait une recommandation avant le commencement, l'encourage dans l'action, et finalement évalue le travail à la fin de l'action.

L'apprenant change de rôle : il quitte la position de spectateur pour endosser celle d'acteur en se substituant à l'employé dans l'accomplissement d'une tâche de soudure. Cette transition est permise en grande partie par la proposition de l'employé, puis par son encadrement.

- *Participation autonome et complémentaire à celle de l'employé*

L'apprenant va prendre en charge une portion propre de l'activité de réparation dans un régime complexe de distribution de la tâche. En effet, à ce moment-là, l'employé propose à l'apprenant : de préparer une plaque métallique pendant que, lui-même continue de meuler le support sur lequel elle devra ensuite être soudée.

Les tâches et les rôles sont distribués par l'employé, et cela permet l'ouverture d'un espace d'autonomie pour l'apprenant dans la tâche qu'il a à effectuer. L'employé lui donne des directives complémentaires en lien à l'accomplissement de la tâche première confiée.

Dans ce contexte précis, l'employé orchestre la distribution des tâches et des rôles, il va donner les moyens à l'apprenant d'accomplir la tâche qui lui a été attribuée en lui donnant des consignes et en replaçant le contexte global de réparation.

La participation de l'apprenant ne se substitue pas à la participation de l'employé comme la phase précédente. Cette fois-ci, la participation du novice est complémentaire à celle de l'employé dans une mesure de distribution collective et un objectif commun.

5) « Le rôle des composantes de la personnalité dans le processus de transition de l'école au travail », V. COHEN-SCALI

V. Cohen-Scali, qui est maître de conférences en psychologie sociale à l'université de Montpellier III. Son article « *Le rôle des composantes de la personnalité dans le processus de transition de l'école au travail* », publié en 2001, m'a permis de découvrir d'éventuels déterminants concernant l'implication dans le monde du travail, une fois l'école quittée. V. Cohen-Scali part de deux hypothèses, et tente de les vérifier.

La première hypothèse consistait à penser que certaines composantes de la personnalité sont plus fortement associées aux attitudes mobilisées au cours de la transition. Telles que les attitudes positives à l'égard de l'insertion et du travail. Elle a pu constater que certaines dimensions de la personnalité sont plus impliquées que d'autres dans le processus de transition. Parmi ces composantes, trois interviennent plus particulièrement dans la transition

- L'énergie participe à la dynamique que l'individu investit dans la transition.
- L'ouverture d'esprit permet d'envisager une variété de possibles et d'expériences.

- La stabilité émotionnelle est associée à la gestion du stress concourant à la transition.

La seconde hypothèse concernant le rôle de l'estime de soi qui sera par la suite une hypothèse vérifiée. On supposerait que l'estime de soi constitue une composante de l'identité entretenant des liaisons fortes avec la personnalité d'une part et des attitudes d'autre part. L'estime de soi, est fortement corrélée à une composante de la personnalité (l'énergie) très importante dans la transition. L'estime de soi joue un rôle central dans le processus de transition. Il est possible de croire qu'elle occupe une position intermédiaire dans l'économie sociocognitive de l'individu, entre certaines dimensions de la personnalité d'un côté et les attitudes de l'autre.

II – Problématique et analyse des premières données

La problématique était : *Qu'est-ce qui est déterminant dans les conduites absenteïstes des apprentis du CFA Ecole de Travail ?* A partir de cette problématique, je me suis interrogée sur plusieurs éléments à savoir : la filière en soi, peut-elle avoir des influences sur les comportements de retards et d'absences ? Y'a-t-il des conduites différentes selon le niveau de diplômes ? L'âge et le lieu de résidence de l'apprenti ont-ils un impact sur les retards et les absences ? Existe-t-il un lien avec la taille de l'entreprise dans laquelle les apprentis possèdent un contrat d'apprentissage ?

Dès le départ de l'étude, je me suis uniquement concentrée sur les classes du CAP jusqu'au BTS. J'ai volontairement exclu les DIMA de l'étude, dans la mesure où ils ne possèdent pas de contrat de travail : ils sont inscrits au collège, mais sont confiés au CFA dans un dispositif d'insertion. Ils effectuent des stages en entreprises, et bénéficient des vacances du calendrier rectoral.

Je me suis focalisée sur les principaux axes de recherche, cités précédemment, pour commencer le travail d'analyse des données. J'ai pu m'appuyer dans un premier temps, sur les données répertoriées dans le logiciel GestCFA, et dans un second temps, j'ai pu réaliser un échantillon exploratoire de 54 apprentis « absents de façon récurrente ». Je me suis basée sur le listing mensuel des absences et retards daté d'avril 2012, qui est géré par le personnel administratif. J'ai sélectionné 54 apprentis toutes filières et classes confondues, faisant partie de la liste des avertissements de conduites en matière de retards et d'absences. Ils ont tous eu entre un et trois avertissements de conduites par rapport à leur comportement d'absences et/ou de retards.

En effet, j'ai été amenée à consulter GestCFA dans le but d'extraire les données concernant les retards et les absences des apprentis, mais également afin de posséder des informations personnelles concernant les apprentis (entre autre l'âge, la ville de résidence, et la taille de l'entreprise). Une fois toutes ces données extraites, j'ai pu construire des tableaux statistiques spécifiques représentant le plus objectivement possible la réalité des absences (et des retards). J'ai également pu concevoir des tableaux statistiques représentant les différents âges des apprentis, les lieux de résidence et les tailles des entreprises, pour avoir un aperçu plus concret sur les apprentis du CFA : de cette façon j'ai pu connaître des éléments concernant leur environnement social et professionnel.

Avant de présenter le travail d'analyse de données réalisées, je vais présenter brièvement, la façon dont sont répertoriés les absences et les retards dans le logiciel GestCFA.

1) A partir de GestCFA

Voici de façon brute, les motifs créés par le personnel administratif, et répertoriés dans le logiciel GestCFA, lors de la saisie des retards ou des absences :

« *Formateur absent, Renvoyé, Motif non valable, Malade sans certificat médical, Malade avec certificat médical, Absences excusées, Absences non justifiées, Retards justifiés, Retards injustifiés, Visite médicale, Garde employeur non autorisée, Garde employeur autorisée, Libéré chez l'employeur, Arrêt de Travail, Grèves de Transports, Convocations officielles (code, permis, journée appel...), Raisons personnelles ou familiales, Autres (ex. mise à pied, non admis suite à une absence, ou dispense de l'atelier) »*

A partir de cette base brute de motifs, j'ai créé des catégories qui permettent de regrouper les motifs selon trois origines différentes : **Les motifs liés au CFA, à l'entreprise, ou bien à des facteurs externes.**

Liés au CFA	Liés à l'entreprise	Liés aux facteurs externes
Absences excusées Absences non justifiées Retards justifiés Retards injustifiés Formateur absent Renvoyé Motif non valable Malade sans certificat médical Malade avec certificat médical Autres (ex. mise à pied, non admis suite à une absence, ou dispense de l'atelier)	Visite médicale Garde employeur non autorisée Garde employeur autorisée Libéré chez l'employeur Arrêt de Travail	Grèves de Transports Convocations officielles (code, permis, journée appel...) Raisons personnelles ou familiales

J'ai construit ce tableau ci-dessus, dans le but de classer les motifs d'absences et de retards bruts tel que nous pouvons les trouver sur GestCFA, en fonction de la catégorie de motifs qui est concernée.

A partir des données répertoriées de septembre jusque mi-avril 2012 sur les absences (incluant les retards) fournis par le personnel administratif, j'ai pu concevoir le diagramme ci-dessous. Il représente la répartition des absences (et dont les retards) selon les catégories de motifs.



Les présences et absences (en heures cumulées) selon les classes de formations

FORMATIONS	Présence (en heures)		Absences (en heures)		TAUX D'ABSENTEISME (Absences par rapport aux Présences réelles)	Détail des part d'absences injustifiées par rapport aux absences totales
	Théorique	Réelles	Total	dont injustifiées		
CAP AUTO 1	7115	6206	909	353	14,65%	38,83%
CAP AUTO 2	8469	6675	1794	438	26,88%	24,41%
BAC AUTO 2nde	3777	3426	351	178	10,25%	50,71%
BAC AUTO 1ère	5947	4721	1226	299	25,97%	24,39%
BAC AUTO Term.	11146	9834	1312	559	13,34%	42,61%
Total de la filière AUTO	36454	30862	5592	1827	18,12%	32,67%
CAP FC 1 (Froid Clim.)	3387	2808	579	139	20,62%	24,01%
TFCA 2nde	4274	3787	487	130	12,86%	26,69%
TFCA 1ère	9246	8407	839	431	9,98%	51,37%
TFCA Term.	11628	9285	2343	915	25,23%	39,05%
Total de la filière Froid et Climatisation	28535	24287	4248	1615	17,49%	38,02%
CAP IS 1	37054	31650	5404	1948	17,07%	36,05%
CAP IS 2	30778	24621	6157	1712	25,01%	27,81%
CAP IT (Inst. Thermique)	3760	2988	772	234	25,84%	30,31%
BAC TISEC 2nde	10230	9267	963	243	10,39%	25,23%
BAC TISEC 1ère	14117	13058	1059	202	8,11%	19,07%
BAC TISEC Term.	11499	9828	1671	424	17,00%	25,37%
Total de la filière Inst. San. et Syst. Energ.	107438	91412	16026	4763	17,53%	29,72%
CAP PROELEC 1	10852	9428	1424	398	15,10%	27,95%
CAP PROELEC 2	6546	5684	862	333	15,17%	38,63%
BAC ELEEC 2nde	4738	4235	503	124	11,88%	24,65%
BAC ELEEC 1ère	11730	10425	1305	437	12,52%	33,49%
BAC ELEEC Term.	10441	9000	1441	542	16,01%	37,61%
Total de la filière Electricité	44307	38772	5535	1834	14,28%	33,13%
BTS FEE 1	9269	8284	985	597	11,89%	60,61%
BTS FEE 2	9217	8164	1053	594	12,90%	56,41%
Total de la filière Fluides Energies	18486	16448	2038	1191	12,39%	58,44%
Totaux des filières	235220	201781	33439	11230		
Part de la présence et de l'absence (%)	100%	85,78%	100%	33,58%	16,57%	33,58%

Les données de ce tableau indiquent les heures arrondies cumulées d'absences (dont les retards) et de présence de chaque classe depuis le début de l'année en septembre 2011, jusqu'au 16 avril 2012. J'ai ainsi calculé la part d'absences par rapport aux présences réelles, soit le **taux d'absentéisme**, ainsi que les parts d'absences injustifiées par rapport aux absences totales.

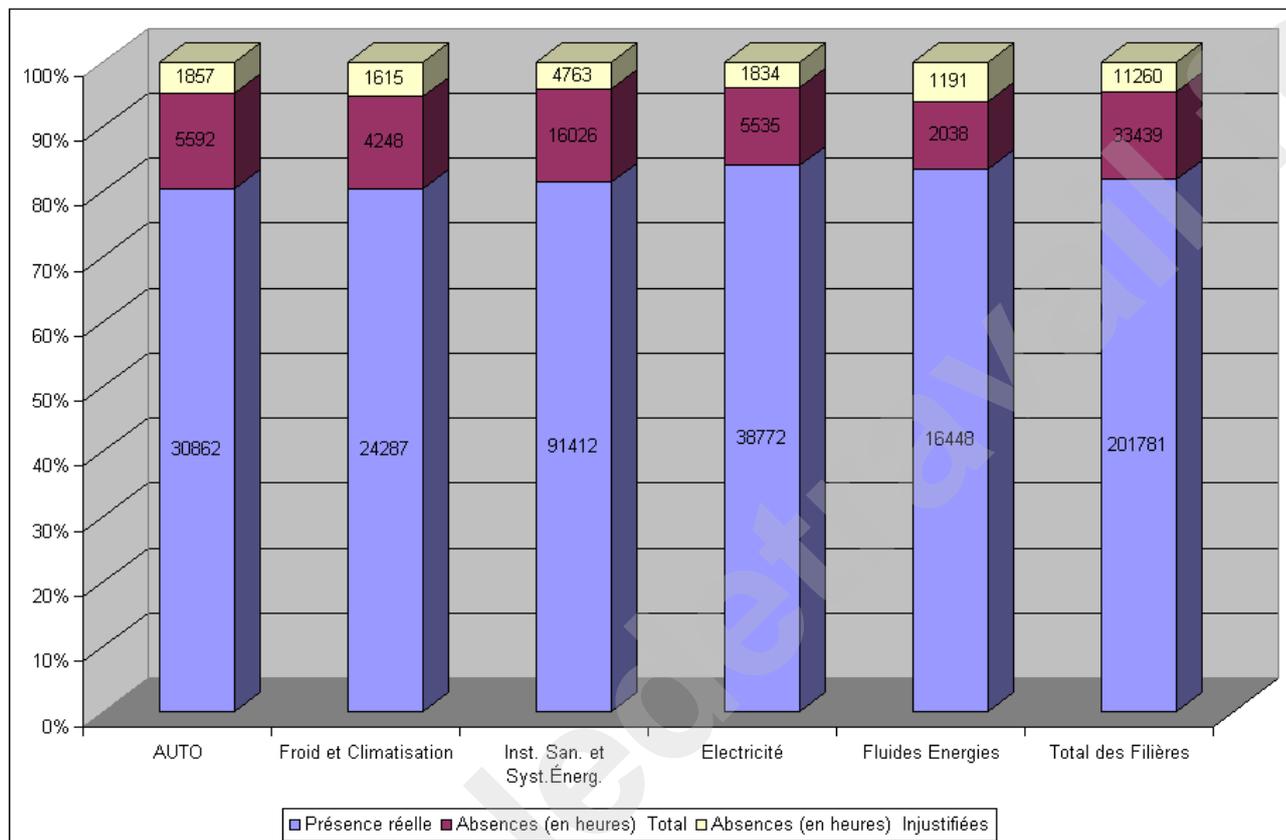
Ainsi dans le CFA, en moyenne, la part des absences (et des retards) par rapport à la présence réelle représente **16,57%**. Si nous voulons l'exprimer de façon différente, nous pourrions dire que **83,43 %** des apprentis en moyenne, ne sont pas touchés par le phénomène d'absences et de retards dans le CFA Ecole de Travail - ORT.

En se basant sur la moyenne de **16,57 %** d'absences, nous pouvons réaliser des comparaisons entre les différentes filières, les différents niveaux de diplômes, mais aussi entre les classes. A partir de cela, nous pouvons observer que les filières les plus touchées par les absences et les retards sont les filières **Auto** (18,12%), **Inst. San. et Syst. Energ.** (17,53%), et **Froid et Clim.** (17,49%).

A contrario, les filières, dont le taux d'absentéisme situé en dessous de cette valeur moyenne, sont les filières **Fluides Energies** (12,39%), et **Electricité** (14,28%).

Parallèlement à cela, la part des absences injustifiées représente en moyenne **33,58%**. Si on se concentre sur cette valeur-là, on peut s'apercevoir que deux filières se situent au-dessus de cette moyenne : **Froid et Clim.** (38,02%), et **Fluides Energies** (58,44%).

Inversement, les filières dont la part d'absences injustifiées se situe en dessous de la moyenne concernent les filières **Ins. San. et Syst. Energ.** (29,79%), **Auto** (32,67%), et **Electricité** (33,13%).



Il est important de considérer de façon distincte les absences globales, d'une part, et les absences injustifiées, d'autre part. Autrement dit, les filières qui comptabilisent le plus d'absences, ne sont pas forcément celles qui possèdent le plus grand nombre d'absences injustifiées. Si nous prenons pour exemple, la filière **Fluides Energies**, qui possède un taux d'absentéisme de 12,39%, nous pouvons remarquer que ce taux est inférieur à la moyenne (16,57 %), soit un écart de 4 points. Cependant, cette même filière possède la part la plus importante d'absences injustifiées avec 58,44%, soit un écart de 34 points environ, de plus que la moyenne (33,58%).

Le tableau suivant que j'ai réalisé, permet d'effectuer une comparaison des taux d'absentéisme, et des absences injustifiées de chaque filière.

Récapitulatif des écarts aux moyennes de taux d'absentéisme et d'absences injustifiées

AUTO	+	-
Froid et Clim.	+	+
Inst. San. et Syst. Energ.	+	-
Electricité	-	-
Fluides Energies	-	+
Moyennes	16,57%	33,58%

D'après le tableau, la filière qui se situe au dessus de ces deux moyennes est la filière **Froid et Clim.** avec 17,49% de taux d'absentéisme (soit près d'un point d'écart), et 38,02% (écart de 4,44 points) pour les absences et retards injustifiés. Ce qui signifie que les apprentis de cette filière ont en moyenne plus d'absences et de retards que les apprentis des autres filières. A l'inverse, la filière **Electricité** se situe en dessous de ces deux moyennes, soit un écart de 2,29 points pour le taux d'absentéisme, et 0,45 points d'écart pour les absences injustifiées.

Résultat analyse 1

a) Il existe des différences entre les filières.

Le tableau ci-dessous nous indique les écarts aux moyennes des taux d'absentéisme et des absences injustifiées selon les filières. Autrement dit, les écarts négatifs correspondent aux taux inférieurs à la moyenne, et les écarts positifs signifiant que les taux des filières concernées se trouvent au dessus des taux moyens. Il y a des apprentis de certaines filières qui arrivent plus en retard que d'autres, et dans la même logique, certaines filières ont plus d'absences injustifiées répertoriées que d'autres filières.

Ecarts aux moyennes des taux d'absentéisme et d'absences injustifiées selon les filières

AUTO	1,55	-0,91
Froid et Clim.	0,92	4,44
Inst. San. et Syst. Energ.	0,96	-3,86
Electricité	-2,29	-0,45
Fluides Energies	-4,18	24,86
Moyennes	16,57%	33,58%

b) Il existe des différences par niveau de diplôme.

En effet, la filière **Fluides Energies** (niveau III) est celle qui possède le plus bas taux d'absentéisme, cependant même si les apprentis de cette filière arrivent moins en retard et

sont moins absents, ils possèdent tout de même le plus haut taux d'absences injustifiées (58,44%), soit près de 24,86 points au dessus du taux moyen s'élevant à 33,58%.

c) Il existe des différences à l'intérieur des filières, par niveau de diplôme.

FORMATIONS	Présence (en heures)		Absences (en heures)		TAUX D'ABSENTEISME (Absences par rapport aux Présences réelles)	Détail des part d'absences injustifiées par rapport aux absences totales
	Théorique	Réelles	Total	dont injustifiées		
CAP IS 1	37054	31650	5404	1948	17,07%	36,05%
CAP IS 2	30778	24621	6157	1712	25,01%	27,81%
CAP IT (Inst. Thermique)	3760	2988	772	234	25,84%	30,31%
BAC TISEC 2nde	10230	9267	963	243	10,39%	25,23%
BAC TISEC 1ère	14117	13058	1059	202	8,11%	19,07%
BAC TISEC Term.	11499	9828	1671	424	17,00%	25,37%
Total de la filière Inst. San. et Syst. Energ.	107438	91412	16026	4763	17,53%	29,72%

Si nous prenons l'exemple de la filière **Inst. San. et Systèmes Energétiques** nous pouvons voir d'après le tableau ci-dessus, que les classes du cursus Bac Professionnel (Niveau IV), ont tendance à être moins en retard ou absents que les classes du cursus de CAP (Niveau V). Par ailleurs, les apprentis en cursus Bac Professionnel possèdent un taux d'absences injustifiées globalement inférieur à la moyenne de la filière (soit 29,72%), et en dessous de la moyenne totale équivalent à 33,58%.

Excepté pour la filière **Electricité**, dont les taux d'absentéisme toutes classes et niveaux confondus restent approximativement dans les mêmes abords.

d) Il existe des différences à l'intérieur des diplômes.

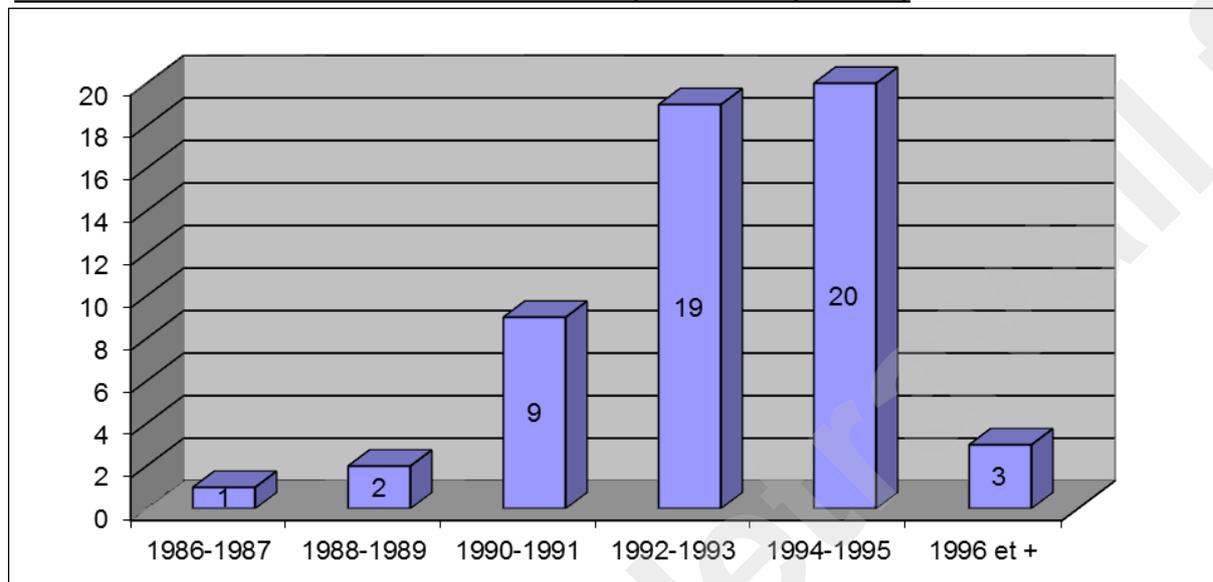
Si nous reprenons, l'exemple du tableau du dessus, représentant la filière **Ins. San. et Systèmes Energétiques**, nous pouvons remarquer que pour le même diplôme CAP préparé, le taux d'absentéisme est plus élevé chez les 2^{ème}s années que chez les 1^{ères} années. Phénomènes qui a tendance à se généraliser lorsque l'on regarde le détail de chaque filière, et que l'on se concentre plus précisément sur les classes de CAP.

Par ailleurs, pour les classes du Bac Professionnel, toutes filières confondues cela varie, avec tout de même une majeure tendance pour les classes de Terminale à avoir un taux d'absentéisme plus élevé, que les classes de 2^{nde} ou de 1^{ères}.

2) A partir de l'échantillon exploratoire (54 apprentis « absents récurrents »)

a) L'âge et le lieu de résidence de l'apprenti ont-ils un impact sur les retards et les absences ?

Années de naissance des absents-retardataire récurrents (Echantillon Exploratoire)



A partir des données récoltées sur les jeunes faisant partie de cet échantillon d'« absents récurrents », nous incluons les retards également ; nous apprenons qu'ils ont majoritairement entre 17 et 20 ans (nés entre 1992 et 1995) pour 39 d'entre eux, et donc plus de la moitié de l'échantillon.

Années de naissances des apprentis du CFA Ecole de Travail ORT (2011-2012)

FORMATIONS	Années de naissances des jeunes du CFA						Effectifs des classes
	1986-1987	1988-1989	1990-1991	1992-1993	1994-1995	1996 et +	
CAP AUTO 1	0	0	0	1	8	3	12
CAP AUTO 2	0	0	1	3	11	0	15
BAC AUTO 2nde	0	1	0	1	3	1	6
BAC AUTO 1ère	0	0	0	7	2	0	9
BAC AUTO Term.	1	1	11	5	0	0	18
Total de la filière AUTO	1	2	12	17	24	4	60
CAP FC 1 (Froid Clim.)	0	0	1	4	4	0	9
CAP IT (Inst. Thermique)	0	1	2	10	2	0	15
BAC TFCA 2nde	1	0	2	2	3	0	8
BAC TFCA 1ère	1	1	3	4	6	0	15
BAC TFCA Term.	0	3	6	9	0	0	18
Total de la filière Froid et Climatisation	2	5	14	29	15	0	65
CAP IS 1	0	0	5	8	49	5	67
CAP IS 2	1	2	6	17	30	0	56
BAC TISEC 2nde	0	0	1	3	11	2	17
BAC TISEC 1ère	1	1	5	9	7	0	23
BAC TISEC Term.	1	1	9	7	2	0	20
Total de la filière Inst. San. et Syst. Énerg.	3	4	26	44	99	7	183
CAP PROELEC 1	0	0	0	5	13	1	19
CAP PROELEC 2	0	0	1	2	8	0	11
BAC ELEEC 2nde	0	2	1	3	2	0	8
BAC ELEEC 1ère	0	0	3	11	4	0	18
BAC ELEEC Term.	0	3	6	7	1	0	17
Total de la filière Electricité	0	5	11	28	28	1	73
BTS FEE 1	2	2	4	5	0	0	13
BTS FEE 2	2	3	8	0	0	0	13
Total de la filière Fluides Energies	4	5	12	5	0	0	26
Total de l'ensemble des filières	10	21	75	123	166	12	407
<i>Part des années de naissances (%)</i>	2,46%	5,16%	18,43%	30,22%	40,79%	2,95%	100,00%

Si nous comparons avec l'ensemble des apprentis du CFA, toutes filières et niveaux confondus, nous pouvons nous rendre compte que les 17-20 ans (générations 1994-1995, 1992-1993) constituent les parts d'âge les plus représentées au sein du CFA. Autrement dit, en comparant les âges des apprentis de l'échantillon et en regardant du côté de l'ensemble global, l'âge ne constitue pas un critère déterminant dans les phénomènes de conduites déviantes d'absence et de retard.

Départements de résidence des absents-retardataires récurrents (Echantillon Exploratoire)

Départements de résidence								
Paris	Proche banlieue			Banlieue plus étendue				En dehors de l'IDF
75	92	93	94	77	91	78	95	
21	3	8	7	1	2	1	11	0
	18			15				

Si nous nous intéressons maintenant aux départements de résidence des « absents récurrents », nous pouvons nous apercevoir qu'ils proviennent de Paris (soit 21 d'entre eux), de Proche banlieue (18 parmi eux), et que près d'un absent/retardataire sur cinq vit dans le Val d'Oise, en Banlieue plus étendue de Paris.

Départements de résidence des apprentis du CFA Ecole de Travail ORT (2011-2012)

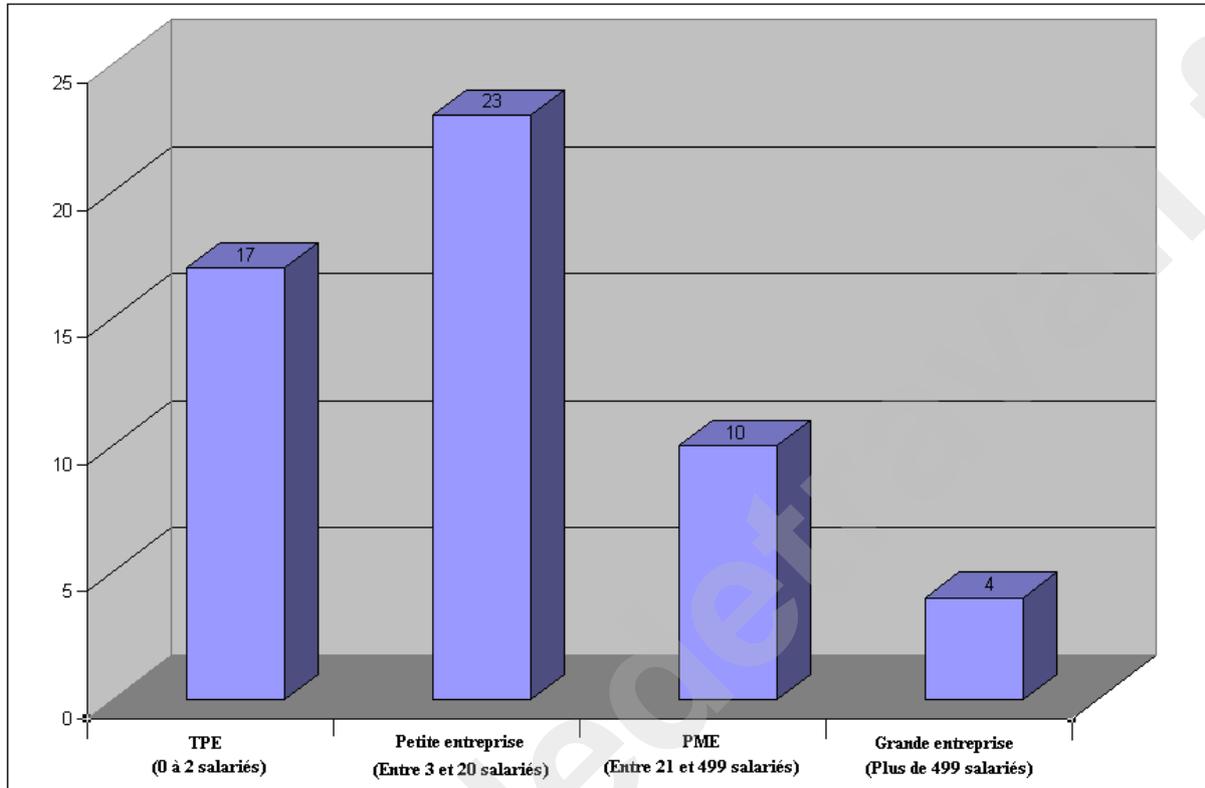
FORMATIONS	Départements de résidence								En dehors de l'IDF	Effectifs des classes
	Paris	Proche banlieue			Banlieue plus étendue					
	75	92	93	94	77	91	78	95		
CAP AUTO 1	5	1	5	0	1	0	0	0	0	12
CAP AUTO 2	7	1	3	1	0	2	0	1	0	15
BAC AUTO 2nde	4	0	1	1	0	0	0	0	0	6
BAC AUTO 1ère	2	3	0	3	0	1	0	0	0	9
BAC AUTO Term.	8	3	4	0	0	1	0	2	0	18
Total filière AUTO	26	7	8	5	1	4	0	3	0	60
		20			8					
CAP FC 1 (Froid Clim.)	0	0	3	2	0	4	0	0	0	9
CAP IT (Inst. Thermique)	6	0	6	3	0	0	0	0	0	15
BAC TFCA 2nde	4	0	0	2	1	0	1	0	0	8
BAC TFCA 1ère	2	0	5	1	2	0	0	5	0	15
BAC TFCA Term.	6	0	3	0	2	0	1	6	0	18
Total filière Froid et Climatisation	18	0	17	8	5	4	2	11	0	65
		25			22					
CAP IS 1	28	6	8	18	0	3	0	4	0	67
CAP IS 2	24	7	11	8	0	0	0	6	0	56
BAC TISEC 2nde	4	6	2	2	1	0	0	2	0	17
BAC TISEC 1ère	9	2	4	0	3	2	1	2	0	23
BAC TISEC Term.	4	4	1	1	2	0	1	5	1	20
Total filière IS et Syst. Énerg.	69	25	26	29	6	5	2	19	1	183
		80			32					
CAP PROELEC 1	9	1	6	3	0	0	0	0	0	19
CAP PROELEC 2	6	1	0	1	0	1	0	2	0	11
BAC ELEEC 2nde	2	1	3	1	0	0	0	1	0	8
BAC ELEEC 1ère	3	4	2	0	4	1	0	4	0	18
BAC ELEEC Term.	5	0	4	1	0	2	1	4	0	17
Total de la filière Electricité	25	7	15	6	4	4	1	11	0	73
		28			20					
BTS FEE 1	1	1	2	3	4	0	0	1	1	13
BTS FEE 2	1	2	2	1	2	2	0	3	0	13
Total de la filière Fluides Energies	2	3	4	4	6	2	0	4	1	26
		11			12					
Total de l'ensemble des filières	140	42	70	52	22	19	5	48	2	407
		164			94					
<i>Part selon les départements (%)</i>	34,40%	<i>10,32%</i>	<i>17,20%</i>	<i>12,78%</i>	<i>5,41%</i>	<i>4,67%</i>	<i>1,23%</i>	<i>11,79%</i>	0,49%	100,00%
		40,29%			23,10%					

Si nous allons regarder du côté du détail de l'ensemble des apprentis du CFA, la plus grande partie habite en Proche banlieue soit 40,29%. Ils sont 34,40% à habiter sur Paris même, et 23,10% à habiter dans la Banlieue plus étendue. Une de mes hypothèses liée à l'absentéisme, concernait potentiellement la commune de résidence, et la distance à parcourir pour arriver au CFA. Or, d'après l'analyse, les apprentis de l'échantillon exploratoire qui sont le plus absents ou qui comptabilisent le plus de retards habitent sur Paris même, ou en Banlieue proche. De ce fait, nous pouvons affirmer que le lieu de résidence a peu d'influence sur les comportements des jeunes vis-à-vis de l'heure.

Pour illustrer cela, nous pouvons prendre en exemple la filière **Fluides Energies**, qui compte le plus bas taux d'absentéisme (12,39%), et qui à côté de cela, possède le taux d'absences injustifiées le plus fort (58,44%). La plupart des apprentis de cette formation résident majoritairement en Banlieue éloignée (les départements 77, 91 et 95), et en Proche banlieue (92, 93 et 94).

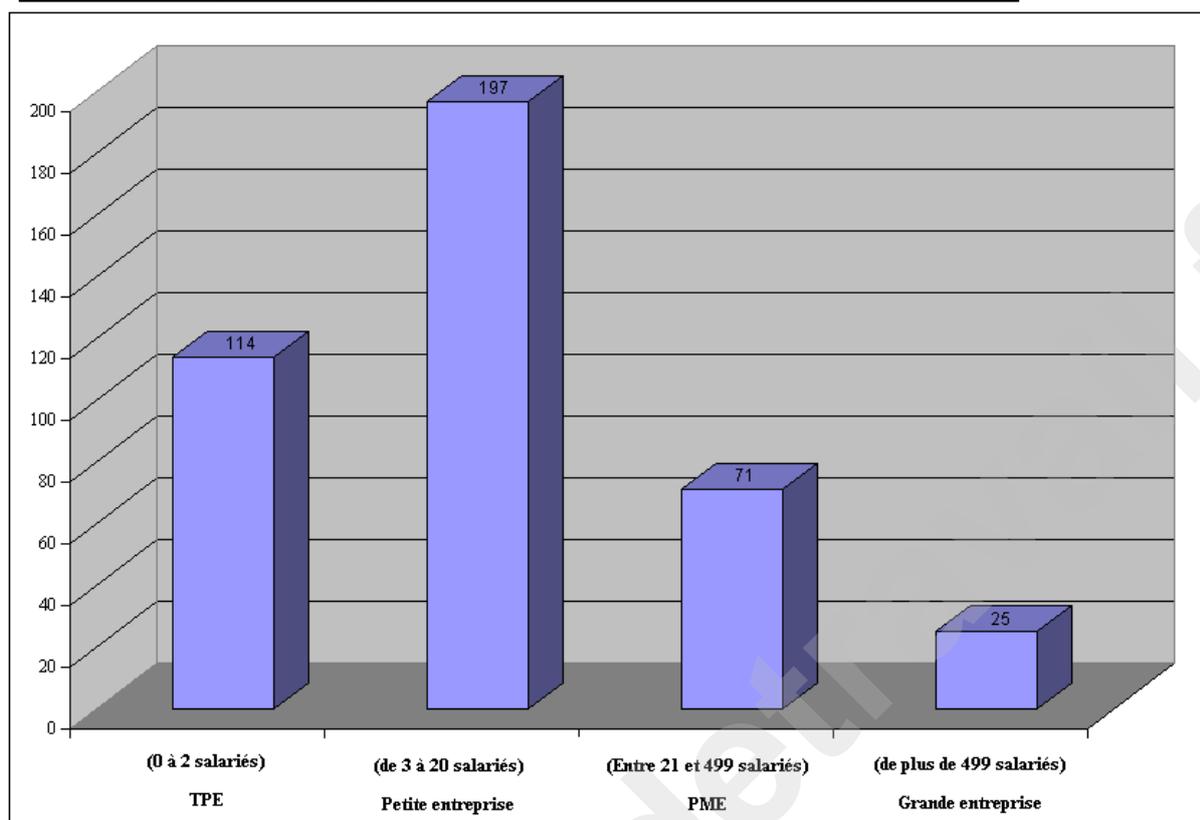
b) La taille de l'entreprise a-t-elle des conséquences sur les comportements déviants de ponctualité ?

Taille des entreprises des "absents-retardataires récurrents" (Echantillon Exploratoire)



Une autre hypothèse, m'amenait à m'interroger sur la taille de l'entreprise, afin de pouvoir me renseigner sur d'éventuels rapports de travail spécifique à tel ou tel type d'entreprise. Concernant l'échantillon exploratoire, une plus grande propension des apprentis est dans une Petite Entreprise (soit 23 d'entre eux). Les TPE concernent près d'un quart des apprentis retardataires (17), et nous pouvons considérer qu'un jeune sur cinq possède un contrat d'apprentissage auprès de PME (pour 10 d'entre eux). Seuls 4 jeunes de l'échantillon travaillent dans une Grande entreprise. Est-ce que cela est significatif au vu de l'ensemble des apprentis ?

Taille des entreprises des apprentis du CFA Ecole de Travail ORT (2011-2012)



Lorsque l'on regarde du côté de l'ensemble des apprentis de l'étude, soit 407 au total, nous pouvons nous rendre compte que près de la moitié des jeunes a un contrat dans une Petite entreprise (197), près d'un quart travaille au sein de TPE, et un autre quart des apprentis est répartie en PME (pour 71 d'entre eux), et en Grande entreprise (soit 25 d'entre eux). Nous retrouvons cette même répartition dans l'échantillon exploratoire. Cela n'est donc pas significatif : il n'y a aucun lien à priori entre la taille de l'entreprise, et les comportements déviants de ponctualité. Il serait intéressant pour le prochain échantillon, de se concentrer plus spécifiquement sur l'atmosphère, sur les conditions de travail, ainsi que sur les relations entretenues avec les collègues dans l'entreprise.

Le prochain tableau représente le détail des types d'entreprises dans lesquelles les apprentis du CFA possèdent un contrat d'apprentissage. Le but de ce tableau est de faire un panorama général des environnements professionnels dans lesquels les apprentis travaillent.

Détail des types d'entreprises des apprentis du CFA Ecole de Travail ORT (2011-2012)

FORMATIONS	Tailles des entreprises des apprentis				Effectifs des classes
	TPE (0 à 2 salariés)	Petite entreprise (de 3 à 20 salariés)	PME (Entre 21 et 499 salariés)	Grande entreprise (de plus de 499 salariés)	
CAP AUTO 1	6	6	0	0	12
CAP AUTO 2	6	8	0	1	15
BAC AUTO 2nde	1	2	2	1	6
BAC AUTO 1ère	2	3	4	0	9
BAC AUTO Term.	2	8	7	1	18
Total de la filière AUTO	17	27	13	3	60
CAP FC 1 (Froid Clim.)	2	3	2	2	9
TFCA 2nde	1	3	2	2	8
TFCA 1ère	2	10	3	0	15
TFCA Term.	1	10	4	3	18
Total de la filière Froid et Climatisation	6	26	11	7	50
CAP IS 1	25	35	5	2	67
CAP IS 2	22	26	6	2	56
CAP IT (Inst. Thermique)	4	6	3	2	15
BAC TISEC 2nde	4	8	5	0	17
BAC TISEC 1ère	5	12	4	2	23
BAC TISEC Term.	3	10	7	0	20
Total de la filière Inst. San. et Syst. Energ.	63	97	30	8	198
CAP PROELEC 1	9	6	3	1	19
CAP PROELEC 2	5	4	2	0	11
BAC ELEEC 2nde	2	5	1	0	8
BAC ELEEC 1ère	7	7	3	1	18
BAC ELEEC Term.	2	12	2	1	17
Total de la filière Electricité	25	34	11	3	73
BTS FEE 1	1	7	3	2	13
BTS FEE 2	2	6	3	2	13
Total de la filière Fluides Energies	3	13	6	4	26
Totaux des filières	114	197	71	25	407
<i>Part des types d'entreprises (%)</i>	28,01%	48,40%	17,44%	6,14%	100,00%

Résultat analyse 2

a) Pas de lien avec l'âge

D'après l'échantillon exploratoire, c'est un des faits qui ressort : il n'y a pas d'âge pour être ou pas être en retard. Il faudrait penser les retards comme des comportements individuels, qui en se cumulant à plusieurs individus deviendraient un phénomène collectif. Nous pourrions concevoir les comportements de retards comme des « *habitus* » (P. Bourdieu), soit l'apprentissage des normes et des valeurs acquises au cours des socialisations primaires et secondaires. La socialisation primaire concerne la période de l'enfance et de l'adolescence, elle s'effectue auprès de la famille, de l'école, etc. La socialisation secondaire s'effectue plutôt vers l'âge adulte, et se réalise au sein des groupes de pairs (amis), et dans le monde du

travail. Ces acquis sont incorporés au fur et à mesure par l'individu de façon inconsciente, et c'est ce qui contribue à former son capital social, culturel, etc. Autrement dit, les jeunes apprentis au comportement déviant en terme de retard et d'absence, auraient intégré malgré eux des habitudes de retard, contraire aux normes de la société. L'accent devrait être mis plus en profondeur, du côté des aspirations, du contexte familial etc...

b) Pas de lien avec le lieu de résidence

Le lieu de résidence n'a pas d'influence. Le trajet exige, en soi, une organisation de son temps. Chaque individu programme, conçoit de façon différente ses horaires, et les retardataires auraient une vision plus décalée du temps. Il faudrait alors tenter de chercher de ce côté-là. Quelle gestion du temps les jeunes ont-ils ? Tant au niveau du CFA que de l'entreprise. Sont-ils en retard ou absents dans les deux structures, ou bien, ont-ils plus de laisser aller pour l'un ou l'autre ?

Nous pourrions émettre l'hypothèse que les jeunes ont incorporé les codes et les normes du monde du travail dans lequel la ponctualité est une règle d'or. Dans le cas de l'apprentissage, nous pourrions penser que les apprentis appréhendent les semaines au CFA, comme des périodes « reposantes » face au rythme de l'entreprise.

c) Pas de lien avec la taille de l'entreprise

La taille de l'entreprise n'a pas d'influence sur les comportements de retards au CFA en tant que tel. Il est donc judicieux de séparer les faits suivants : retards/absences au CFA, et retards/absences en entreprise.

Cependant la taille de l'entreprise peut nous donner des informations sur la façon dont elle peut être gérée, ou bien le type de culture d'entreprise qui y siège. Nous pouvons supposer que chaque entreprise possède une culture du métier, une culture de l'entreprise (ensemble de règles et de valeurs partagées au sein d'une entreprise, ou organisation, ayant pour but de créer et de maintenir un sentiment d'appartenance à une entité organisationnelle) ainsi qu'une culture d'intégration, qui, selon moi, influencerait la motivation ou au contraire pourrait entraîner la démotivation de la part des apprentis.

3) BILAN DES PREMIERES ANALYSES :

- Il existe des différences entre les comportements de retard et d'absence, d'une filière à l'autre. Mais globalement, les taux d'absentéisme restent assez proches les uns des autres.
- A l'intérieur des filières, il existe divers comportements également, qui sont déjà plus importants que sur l'échelle des filières. Nous pouvons voir que l'écart se creuse un peu plus, et notamment lorsque l'on regarde du côté des niveaux de diplômes : les classes de CAP ont tendance à arriver plus en retard que les classes de Bac Professionnel.
- A l'intérieur des diplômes les différences sont plus évidentes encore.
- Il n'y a pas de lien entre l'âge de l'apprenti et son attitude vis-à-vis de la ponctualité.
- L'éloignement du lieu de résidence ne semble pas avoir une influence directe sur les retards et les absences.
- La taille de l'entreprise ne donne aucune piste concernant les comportements déviants.

D'après l'étude quantitative réalisée à partir des données de GestCFA, nous avons démontré que certains éléments avaient des impacts sur le comportement d'assiduité (la filière, le niveau de diplôme et l'année suivie), et que d'autres n'influençaient en rien cela (l'âge, l'éloignement, la taille de l'entreprise).

Il est maintenant nécessaire d'approfondir la recherche par l'approche qualitative à partir d'un échantillon représentatif d'apprentis. L'approche qualitative de l'étude, par le biais notamment des entretiens va permettre de pouvoir cibler et de faire ressortir les habitudes que les jeunes mettent en place pour suivre leur formation. C'est pourquoi nous ciblerons sur leur quotidien au CFA, mais également du côté de l'entreprise. De cette façon, nous pourrions connaître la façon dont ils agissent notamment en matière de ponctualité, dans les deux cas, qu'il soit en entreprise ou au CFA. D'autre part, il me paraît important de nous renseigner sur leur vécu de la formation, et les conditions dans lesquelles ils la vivent. Dans un autre temps, nous pourrions également nous intéresser à leur environnement familial et amical dans l'hypothèse des « habitus » (P. Bourdieu). Nous pourrions aussi explorer les projets qu'ils prévoient dans un futur plus ou moins proche. En d'autres termes, nous devons regarder de plus près ce qui provoque le fait d'être : « Plus ou moins absent ? ».

III – Echantillon représentatif

Pour créer cet échantillon, je me suis basée sur le tableau des présences et absences des apprentis répertoriés. A partir de ce dernier, j'ai sélectionné dans un premier temps, la classe qui avait le plus faible taux d'absentéisme : la 1^{ère} TISEC avec 8,11% ; puis la classe qui avait le plus fort taux : **CAP Auto 2** avec 26,88%. De cette façon, je pouvais faire une comparaison entre les apprentis de ces deux filières. Dans un second temps, j'ai ensuite sélectionné une seconde classe qui avait un fort taux d'absentéisme : **la BAC AUTO 1^{ère}** avec 25,97%. Cela me permettait de faire une éventuelle comparaison entre niveaux de diplômes différents, au sein d'une même filière.

Les présences et absences (en heures cumulées) selon les classes de formations

FORMATIONS	Présence (en heures)		Absences (en heures)		TAUX D'ABSENTEISME (Absences par rapport aux Présences réelles)	Détail des part d'absences injustifiées par rapport aux absences totales
	Théorique	Réelles	Total	dont injustifiées		
CAP AUTO 1	7115	6206	909	353	14,65%	38,83%
CAP AUTO 2	8469	6675	1794	438	26,88%	24,41%
BAC AUTO 2nde	3777	3426	351	178	10,25%	50,71%
BAC AUTO 1ère	5947	4721	1226	299	25,97%	24,39%
BAC AUTO Term.	11146	9834	1312	559	13,34%	42,61%
Total de la filière AUTO	36454	30862	5592	1827	18,12%	32,67%
CAP FC 1 (Froid Clim.)	3387	2808	579	139	20,62%	24,01%
TFCA 2nde	4274	3787	487	130	12,86%	26,69%
TFCA 1ère	9246	8407	839	431	9,98%	51,37%
TFCA Term.	11628	9285	2343	915	25,23%	39,05%
Total de la filière Froid et Climatisation	28535	24287	4248	1615	17,49%	38,02%
CAP IS 1	37054	31650	5404	1948	17,07%	36,05%
CAP IS 2	30778	24621	6157	1712	25,01%	27,81%
CAP IT (Inst. Thermique)	3760	2988	772	234	25,84%	30,31%
BAC TISEC 2nde	10230	9267	963	243	10,39%	25,23%
BAC TISEC 1ère	14117	13058	1059	202	8,11%	19,07%
BAC TISEC Term.	11499	9828	1671	424	17,00%	25,37%
Total de la filière Inst. San. et Syst. Energ.	107438	91412	16026	4763	17,53%	29,72%
CAP PROELEC 1	10852	9428	1424	398	15,10%	27,95%
CAP PROELEC 2	6546	5684	862	333	15,17%	38,63%
BAC ELEEC 2nde	4738	4235	503	124	11,88%	24,65%
BAC ELEEC 1ère	11730	10425	1305	437	12,52%	33,49%
BAC ELEEC Term.	10441	9000	1441	542	16,01%	37,61%
Total de la filière Electricité	44307	38772	5535	1834	14,28%	33,13%
BTS FEE 1	9269	8284	985	597	11,89%	60,61%
BTS FEE 2	9217	8164	1053	594	12,90%	56,41%
Total de la filière Fluides Energies	18486	16448	2038	1191	12,39%	58,44%
Totaux des filières	235220	201781	33439	11230		
Part de la présence et de l'absence (%)	100%	85,78%	100%	33,58%	16,57%	33,58%

Les données de ce tableau indiquent les heures arrondies cumulées d'absences (dont les retards) et de présence de chaque classe depuis le début de l'année en septembre 2011, jusqu'au 16 avril 2012. J'ai ainsi calculé la part d'absences par rapport aux présences réelles, soit le **taux d'absentéisme**, ainsi que les parts d'absences injustifiées par rapport aux absences totales.

Nous pouvons représenter les classes étudiées, en fonction du taux d'absentéisme moyen, sous la forme du tableau suivant :

Classes	Taux d'absentéisme
TISEC 1ère	--
CAP Auto 2	++
BAC Auto 1ère	++
Moyenne	16,57%

En me basant sur ce tableau, j'ai choisi des apprentis appartenant à ces classes-là. En me référant de nouveau au listing mensuel des absences et retards daté d'avril 2012, j'ai regardé du côté des apprentis, **les plus absents/en retards**, et du côté de **ceux qui ont le moins d'absences**, dans ces trois classes précises : TISEC 1^{ère}, CAP Auto 2, et Bac Auto 1^{ère}. Il s'agit d'un échantillon créé à partir des classes où se situaient les problèmes d'absentéisme les plus avancés, et ceux où l'absentéisme était le plus faible. Cela me permettait de comparer des attitudes différentes vis-à-vis de la ponctualité (du domaine de l'individuel), au sein d'une même classe, et d'un environnement de formation similaire (le collectif). Je trouvais intéressant de comparer la représentation que se font les jeunes du CFA, du monde de l'entreprise, de leurs projets du futur, de comprendre leurs motivations.

J'ai pris contact avec une douzaine d'entre eux qui correspondaient à des profils significatifs. J'ai réalisé des entretiens sur la base d'une grille d'entretien que j'avais préalablement conçue autour de plusieurs thèmes : des questions générales, des questions qui portaient sur le CFA, ainsi que sur leur entreprise. J'aborde aussi avec eux les satisfactions de leur formation, ainsi que les insatisfactions. Une partie de mes questions portait sur leur vie privée, et les loisirs qu'ils affectionnent.

Voici la grille d'entretien ci-dessous qui m'a permis de guider mes entretiens avec les apprentis sélectionnés en fonction de leur faible nombre d'heures d'absences ou bien au contraire, en fonction de leur nombre important.

GRILLE D'ENTRETIEN

Questions générales :

Quel est votre âge ? La ville de naissance ? La ville actuelle de résidence ?

Avez-vous des frères et sœurs ?

Quelles sont les professions de vos parents ? Les professions de vos frères et sœurs ?

PRESENTATION

Que faites-vous comme formation ?

Pouvez-vous me parler de votre parcours antérieur ? (Ecole primaire, collège, lycée...) Comment est-ce que ça se passait, pour vous ?

Qu'est-ce que vous considérez comme un retard ?

Qu'est-ce que serait une absence selon vous ?

FORMATION

Comment ça se passe avec la classe ? Les formateurs ? L'école en général ? (Personnel...)

Combien de temps dure le trajet domicile-CFA ?

Par quels moyens de transport vous rendez-vous au CFA ?

Comment avez-vous trouvé le CFA Ecole de Travail ORT ? (Salon, Internet, Contacts...)

Etes-vous venu vous renseigner ou visiter le CFA à la journée Porte Ouverte ?

Etiez-vous accompagné ou non ?

Que pensez-vous du CFA ?

Qu'est-ce qui vous motive dans le CFA ?

Comment s'est passé le début de la formation en alternance ? (Rythme de travail, rythme de vie...)

ENTREPRISE

Comment ça se passe en entreprise ? Avec le patron ? Avec le maître d'apprentissage ?

Comment décririez-vous votre maître d'apprentissage ? (Personnalité, tempérament, pédagogie...)

Avez-vous d'autres expériences avec d'autres maîtres d'apprentissage ?

Qu'est-ce qui vous motive dans le CFA ?

SATISFACTIONS / INSATISFACTIONS

Etes-vous content de la formation que vous suivez ? Content du CFA ? Content de votre entreprise ?

Qu'est-ce que l'apprentissage vous apporte professionnellement, et personnellement ?

Etes-vous satisfait du rythme de travail ?

AUTRES

Pratiquez-vous des activités dans la semaine ?

Avez-vous des passions, des intérêts dans la vie ?

Quels sont vos projets pour le futur ?

Y'a-t-il dans votre famille ou dans votre groupe d'amis, des personnes autour de vous qui sont connues pour être en retard, ou pour toujours arriver en retard ?

Suite à ces entretiens que j'ai retranscrit puis ensuite analysé, j'ai pu faire ressortir des éléments intéressants que je vais maintenant exposer :

- **Environnement familial**

Généralement, ils ont déjà un pied dans le **milieu artisan**, pour certains, ils ont des membres de leur famille qui travaillent dans le même secteur d'activité ou la même branche professionnelle (électricité, plomberie, chauffagiste, serrurerie, etc.). Nous pouvons supposer de ce fait, qu'il y a eu une socialisation à ce milieu, et qu'un « *habitus favorable* » (G. Moreau) a été développé par les apprentis. Pour d'autres, ils ont découvert le métier à travers des stages ou bien le préapprentissage, en classe de CPA, maintenant appelé DIMA (Dispositifs d'Insertion au Métiers en Alternance).

- **Pourquoi se sont-ils orientés en apprentissage ?**

Ils ont tous un point commun, ils n'aimaient pas l'école (G. Moreau), ou bien s'ennuyaient pendant les cours. L'apprentissage leur permettait de voir quelque chose de différent, et d'avoir un premier rapport au monde du travail. Beaucoup ont été encouragé par leurs parents après s'être décidés à choisir l'apprentissage. Pour une infime partie, il s'agissait d'un ultimatum, à savoir que le jeune devait prendre sa vie en main, sinon il s'exposait à être expulsé du domicile familial. Certains avaient déjà des membres de leur famille qui leur avaient parlé de l'apprentissage.

- **La conception des absences et des retards**

La plupart présente la même conception, passé 15 minutes après la sonnerie, c'est un retard ; et une absence concerne une demi-journée ou une journée, ce qui prouve bien qu'ils ont assimilé les contraintes horaires du CFA en terme de retards et d'absences. Pour quelques uns par contre, pour lesquels la ponctualité est d'or, selon l'éducation reçue par la famille, 5 minutes de retard constituent un retard. Pour une partie d'entre eux, ils avouent partir tous les jours à la même heure, et s'en remettent aux aléas des transports. Pour ceux qui sont très ponctuels, ils précisent ne pas venir au CFA en cas de force majeure : grand problème de santé, urgence familiale, etc...

- En cas de retard, ou d'absence, **les cours « séchés » sont généralement ciblés** en fonction de la fatigue accumulée à une période donnée, évènements familiaux ou raisons personnelles, mais également en fonction des matières, ou bien des professeurs et formateurs qui dispensent leurs matières. Nous pouvons remarquer qu'il y a un lien entre l'affectivité envers le professeur ou le formateur et l'intérêt que le jeune va accorder aux cours enseignés. Il s'agit ici de la notion d'identification, comme la construction d'un modèle que l'on va pouvoir suivre. Un apprenti en particulier de l'échantillon, a dû subir une rupture de contrat, il a cherché pendant plusieurs mois avant d'en retrouver une. Il me confia qu'il se permettait d'arriver en retard ou d'être absent, car « sans contrat, il n'avait aucun risque de retenue de paye ».

- **L'image du CFA Ecole de Travail ORT aux yeux des apprentis**

Tous les jeunes interrogés du CFA ont fait référence à une bonne ambiance dans le CFA. Une sorte de petite famille, amicale, accueillante, et chaleureuse. Les apprentis ont l'impression de pouvoir plus parler à leurs formateurs, leurs professeurs, et aux personnes chargées de l'encadrement, contrairement à leur ressenti et leur vécu du collège ou lycée général. De la même façon, ils peuvent s'identifier à des adultes, en qui ils peuvent se reconnaître. Ils apprécient grandement cette proximité, d'autant que pour certains jeunes, ils ne possèdent pas cette proximité avec leurs parents ou leur famille. Toutefois, pour quelque uns, l'ambiance en classe est parfois trop orientée vers l'amusement. Ces jeunes-là voudraient se divertir un peu moins en classe et apprendre un peu plus. Par ailleurs, ils sont satisfaits des horaires du CFA.

- **Qu'est-ce que l'apprentissage leur apporte, selon eux ?**

Sans exception, ils m'ont tous confié que **l'apprentissage leur a apporté une certaine maturité** (du fait d'être dans le monde du travail), **une confiance en soi** (être capable de remplir une mission, ainsi que le fait d'avoir la confiance du patron), **une autonomie financière** (ils n'ont plus à demander de l'argent à leurs parents, pour une infirme partie, ils aident financièrement leurs parents lorsque ces derniers en ont besoin), **un rythme de vie** (se lever tôt, profiter plus de leurs week-ends), **des responsabilités**.

- **Travailler en entreprise donne du sens concret à leur vie**, contrairement au collège ou dans le lycée général qui ne leur permettaient pas de se projeter dans un métier. La formation en alternance et en apprentissage leur apporte confiance en eux en tant qu'« apprenant »,

statut qu'ils avaient abandonné précédemment. Pour la plupart, ils possédaient de mauvais résultats scolaires autrefois, ils ont trouvé dans les cours techniques et généraux au sein des CFA, des intérêts particuliers dans le sens où ils rejoignent et complètent ce qu'ils voient et pratiquent en entreprise.

- **La relation avec le maître d'apprentissage**

Elle joue un rôle privilégié dans la transmission des savoirs, dans la construction de leur identité professionnelle et dans la représentation qu'ils se font des relations professionnelles, ainsi que plus largement, le monde du travail. Pour la plupart, leurs relations se passent bien, et certains sont même amis avec leurs maîtres d'apprentissage en dehors du travail, et ont régulièrement des contacts avec eux. Les maîtres d'apprentissage constituent des figures de référence sur lesquelles les jeunes s'appuient pour se reconnaître et se sentir faire partie du corps du métier. Les maîtres d'apprentissage constituent la liaison avec la *communauté de pratique* (B. Duc)

- **Recherche d'entreprise**

Dans leurs démarches pour trouver une entreprise, certains ont eu recours à leur réseau familial, amical, ou de voisinage, et ce qui a pour conséquence qu'ils travaillent parfois avec un membre de leur famille. Pour d'autres, la recherche a duré plus longtemps. Ils se sont directement déplacés sur les sites aux alentours de chez eux et plus loin également.

- **Le changement de rythme : de l'enseignement général à l'alternance**

Tous les jeunes interrogés m'ont évoqué le fait que l'entrée dans le monde du travail par l'alternance, était un rythme difficile, mais une fois habitué le rythme était plus « gérable », selon leurs termes. La rémunération est un facteur de motivation, qui permet de relativiser le rythme de travail, et qui permet de mieux accepter le fait de ne plus profiter des grandes vacances scolaires.

- **Retenue de salaire pour cause de retards, absences au CFA ?**

Ceux que j'ai interrogé là-dessus, m'ont confié que lorsque les relations se passaient très bien avec le patron, ils s'arrangeaient entre eux, pour qu'il n'y ait pas de déduction de salaire ; par exemple, en réalisant durant la semaine en entreprise, les heures manquées au CFA. Ainsi le patron n'effectue pas de retenue de salaire, mais garde l'apprenti plus longtemps que les

horaires initialement prévus. Quelques jeunes m'ont laissé entendre qu'ils préféreraient être en entreprise, en sachant cela, les patrons n'hésitent pas à les réquisitionner pendant leur temps de formation au CFA.

- **Activités et intérêts en parallèle, puis les projets pour le futur**

Dans les jeunes de l'échantillon, beaucoup de ceux qui pratiquaient du sport, ont du arrêter suite au rythme de travail. Ou bien ils ont modulé cela en fonction de leur semaine au CFA, qu'ils ressentent et vivent comme « reposante comparée à la semaine en entreprise ». Quelque uns continuent leur activité artistique, telle que la guitare en tant que loisir. Pour la moitié, il est important de sortir quand même les soirs après le CFA, pour ne pas tomber dans la routine « métro, boulot, dodo ». Pour les projets du futur, une bonne partie se voit travailler à son compte dans une dizaine d'année, après avoir acquis tous les savoirs nécessaires. D'autres, se voient embauchés par la suite dans leur entreprise actuelle, ou s'imaginent très bien prolonger leur formation au CFA, si possible dans leur entreprise actuelle.

REMARQUES :

En consultant le détail des absences de chaque apprenti de l'échantillon, et en regroupant les données, je me suis rendue compte que ce qui était le plus représenté en premier lieu était les **retards injustifiés** (inférieur ou égal à 2h), en second lieu, **les absences non justifiées** (à la demi-journée ou à la journée), en troisième lieu les « **libéré chez l'employeur** », suivi des « **garde par l'employeur autorisée, et non autorisée** », arrivent ensuite les autres motifs tels que les retards justifiés, absences justifiées, raisons familiales et personnelles, etc...

Sur les journées d'absences, et de retards, j'ai remarqué qu'il y avait :

- plus de retards le lundi matin.
- plus de retards et d'absences pendant les journées où il n'y a que des matières générales (Français, Histoire-Géographie, Mathématiques, etc.).
- plus d'absences les jours où l'emploi du temps ne comporte que peu d'heures de cours.
- plus d'absences le vendredi matin, car l'après-midi le CFA est fermé.

Il ne faut pas oublier la complicité des familles qui joue également un rôle dans la justification des retards et absences.

IV – Conclusion de l'étude

Au CFA Ecole de Travail ORT, le taux d'absentéisme est de **16,57%** (basé sur les données de septembre 2011 à mi-avril 2012), en raison d'aucune autre information communiquée par les autres CFA, je ne suis actuellement pas en mesure de pouvoir comparer ce taux. Cependant si nous faisons le parallèle avec l'enseignement secondaire, nous pouvons voir que les lycées professionnels peuvent atteindre entre 25 et 30 % de taux d'absentéisme. L'« absentéisme » concerne les retards, mais aussi les absences. Dans le CFA Ecole de Travail ORT, il y a de l'absentéisme, comme dans toute structure, mais du côté des entreprises ce phénomène est beaucoup plus rare ; j'entends par là que les jeunes arrivent rarement en retard ou sont absents en entreprise. Ces jeunes sont déjà dans le monde du travail et ils ont intégré les normes en terme de ponctualité. Cela prouve bien qu'ils ont compris l'enjeu de la ponctualité au travail, mais il semblerait par contre qu'une partie d'entre eux s'approprient un petit laxisme vis-à-vis du CFA. Comme si ces derniers possédaient un petit sentiment de liberté, une petite marge de manœuvre en allant au CFA. Il y a donc des apprentis qui « s'autorisent » à arriver en retard ou à être absents, et d'autres évidemment qui ne se l'autorisent pas.

Nous avons vu dans la partie II, qu'il existait des comportements d'absences et de retard différents selon des degrés : par filière, par niveau de diplôme à l'intérieur des filières, et à l'intérieur des diplômes. Nous avons également démontré qu'il n'y avait aucun lien entre l'âge, le lieu de résidence, et la taille dans l'entreprise dans les comportements déviants de ponctualité. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés de plus près à la figure du jeune.

Dans la partie III, suite aux entretiens significatifs réalisés, auprès d'apprentis ciblés, nous avons constaté que peu importe la filière qu'ils suivent, ils sont satisfaits d'être dans le monde du travail, même si les conditions ne sont pas toujours faciles. L'atmosphère chaleureuse et accueillante générale du CFA leur convient (formateurs, professeurs, personnel éducatif). La formation en apprentissage permet de donner du sens à ce qu'ils font aujourd'hui. Ils sont dans le monde du travail, ils connaissent les codes, les normes et les valeurs du métier qu'ils apprennent. Certains se relâchent un peu, au niveau de la ponctualité lorsqu'ils sont au CFA, parce que le monde du travail est tout de même difficile, et que le CFA leur permet de souffler un peu. Le CFA est à même d'apporter et d'encourager une socialisation aux métiers préparés, que les jeunes étaient prêts à recevoir. Le CFA a su également apporté à ceux qui n'étaient accoutumés à ces métiers, et au milieu artisan, une

socialisation qui leur permet de s'intégrer dans leur entreprise, et de développer des relations professionnelles.

Finalement les principaux buts du CFA sont de préparer à des métiers en alternance de l'entreprise, et de socialiser les jeunes apprentis à ce milieu, à ces secteurs d'activités. Par ailleurs, dans le CFA, dans les interactions avec les autres jeunes, et au sein de leur classe, les apprentis restent dans une atmosphère plaisante de travail et à la fois de bonne camaraderie.

L'absentéisme, ne concerne pas tous les jeunes, et il est important de dissocier les divers types d'absents, et de retardataires : de façon ponctuelle, occasionnelle, récurrente, ou persistante. Cependant lors des cas plus ou moins graves d'absentéisme, nous pouvons nous rendre compte qu'il y a un lien avec les ruptures de contrat, le rythme d'alternance qui est mal supporté par le jeune, les problèmes qu'il peut rencontrer en entreprise ou dans le cadre de sa famille. Les ruptures de contrat vont supposer des recherches supplémentaires, qui vont prendre de la place sur le temps de formation au CFA. Les apprentis en recherche d'entreprise vont donc s'accorder des absences et des retards au CFA pour mener à bien leurs recherches.

Je me suis uniquement concentrée sur les apprentis en soi, à travers la problématique générale : ***Qu'est-ce qui est déterminant dans les conduites absentéistes des apprentis du CFA Ecole de Travail ?*** Il pourrait être intéressant de poser cela en question sociale interne au CFA : Pourquoi les apprentis « s'autorisent » à arriver en retard au CFA ? Nous serions alors amenés à regarder du côté de l'organisation du CFA, du rituel de rappel à l'ordre, du processus de contrôle des retards, des sanctions en conséquence, etc... Dans la prolongation de cette étude, il serait également intéressant d'aller voir du côté de l'entreprise, et auprès des familles des apprentis.

V – Préconisations

- **Mettre en place un règlement intérieur en fonction du projet d'apprentissage** qui vise à faire acquérir les codes et les normes du monde du travail.
- **Centrer les enseignements sur les apprentissages**, plutôt que sur le règlement, ou le contrôle des retards. Prendre en compte les « échecs » de l'orientation.
- **Développer une mise en relation entre adultes et les apprentis**, ce qui favorise une présence active (par exemple, des sorties éducatives, ou des voyages en lien avec leur filière). Les relations avec les adultes, dont les enseignants sont les moteurs de la présence des apprentis et d'une éventuelle poursuite d'études.
- **Prise en compte de la situation individuelle des apprentis** (proximité géographique, école-maison, responsabilités familiales, travail)
- **Rapprocher les familles des apprentis de l'établissement**, pour maintenir le contact, afin d'éviter les effets de « complicité des parents » dans les absences et les retards.
- **Structurer le travail d'équipe**, la répartition des tâches, pour prévenir les apprentis des changements horaires, cours annulés, etc.
- **Permettre à l'établissement d'avoir des lieux de vie, en dehors des rapports hiérarchiques apprentis-formateur/professeurs** pour la socialisation des apprentis et du personnel (pour favoriser le sentiment d'appartenance, moteur de la présence et de l'investissement de tous). Développer ce lien autour de projets, voyages, sorties en lien avec leur filière. Organiser un financement pour ces projets : tels que des repas dans le but de récolter des fonds pour ces projets.
- **Améliorer le contrôle des absences**, en regroupant des catégories de motifs précis, en spécifiant pour chacun s'il est justifié ou injustifié. Développer un système de diffusion des retards plus commode aux CFA pour les parents, d'une part (via sms, e-mails, par exemple), et pour les professeurs et formateurs, afin de prévenir le personnel chargé de la gestion des retards. Cela suppose de présenter ce projet aux professeurs et formateurs dès le début de l'année.
- **Développer un système de transmission des retards pour les professeurs**, sous forme de cahiers d'appel, afin de prévenir rapidement les personnes chargées de gérer les retards et les absences.
- **Modifier les emplois du temps**, dans le but de ne pas avoir des journées réservées aux cours généraux (Français, Histoire-Géographie, Mathématiques), qui sont susceptibles

d'être plus « séchés » que les cours techniques. Par exemple, essayer d'alterner entre un cours en atelier le matin, puis des cours généraux l'après-midi, ou bien l'inverse.

- **Mettre en place une permanence pour les retardataires**, de plus de 15 minutes, afin qu'ils n'attendent pas deux heures pour entrer en cours. Il serait judicieux par exemple, de pouvoir préparer des sujets d'examen blanc, afin de leur faire se rendre compte des épreuves qui les attendent. Ou bien, que chaque professeur donne des consignes d'exercices précis, pendant que l'apprenti est absent de son cours. Si la note est correcte, prévoir éventuellement de l'ajouter sur le bulletin.
- **Distribuer les badges aux apprentis dès la rentrée**, afin de mettre en place dès le début de l'année de formation, le rituel de la badgeuse. Cela facilitera l'intégration de cette habitude à prendre, et cela permettra de diminuer les « oublis de pointage ».
- **Réduire le temps de formation** pour certains diplômes. En ayant l'impression d'avoir appris toutes les bases, les apprentis peuvent se tourner davantage vers les entreprises, en y passant plus de temps ou de semaines, et de ce fait, ils délaissent les cours dispensés au CFA.
- **Parler aux apprentis de façon juste**. Les jeunes sont en pleine construction de leur identité personnelle, et professionnelle. Ils peuvent déjà posséder une sous-estime d'eux-mêmes, due à un ou des précédents échecs scolaires. Maintenant dans l'apprentissage où la plupart semble épanouie, il est important alors qu'ils aient le sentiment qu'on leur parle d'égal à égal, cela va participer aux bonnes relations au sein du CFA.