

L'apprentissage, occasion de dialogue pédagogique, de dialogue professionnel et de dia- logue social

Par Olivia Foli (Sorbonne Université, Céreq), Laurent Mahieu (CFDT Cadres), Carine Chavarochette (Centre Inffo), Anne-Florence Quintin (OdC) et Matteo Ciffroy (OdC-Ens Ulm).

Le président de la République avait annoncé en janvier 2024 un objectif d'un million d'apprentis par an en 2027 (860 000 en 2023 dont plus de 300 000 en bac+3 et supérieur). Il paraît donc urgent de ne plus penser la question de l'apprentissage dans les termes exclusivement institutionnels de « la prime », de « l'exonération des cotisations patronales », ou des différents « mécanismes d'incitation ». Au contraire, il semble essentiel de considérer que l'intérêt d'une entreprise à développer l'apprentissage ne se réduit pas à des avantages de production (faible coût d'un apprenti par rapport à sa productivité) ou d'investissement (rétention de l'apprenti après la diplomation), mais doit être pensé aussi à partir des mutations que la présence d'un apprenti impose au sein de l'entreprise : dialogue professionnel et social, formation de maîtres, transmission d'une culture d'entreprise, mise en discussion d'une activité, etc. L'Observatoire des cadres et du management (OdC) à travers ses travaux « Apprentis : la fabrique du

*Créé en 1996,
l'OdC est un lieu de
dialogue, de veille et
d'études sur le travail
des cadres et les outils
de management.*

recrutement au défi de la fabrique des compétences » avait ainsi souligné que la question de l'apprentissage en entreprise est tout autant (sinon surtout) sociale qu'institutionnelle, et qu'elle pousse à différents niveaux de dialogue.

Un dialogue, d'abord, entre le monde de la formation et celui de l'entreprise

La représentation commune voudrait que les formations s'informent et s'adaptent unilatéralement aux besoins en compétences des entreprises (Cereq, Bref 436) : face à ce modèle « séquentiel », on constate, dans certains cas, l'émergence d'un modèle « partenarial » dans lequel sont co-construits non seulement le processus de professionnalisation, mais aussi la définition des compétences et des tâches au sein des entreprises. Dans cette optique, ce n'est pas seulement la diplomation qui (en attestant d'une compétence à travers un diplôme) est professionnalisante, mais au contraire la professionnalisation (par l'apprentissage) qui est « diplômante ». Cette co-construction est le fait non seulement des entreprises (qui, en fonction de leurs besoins, peuvent elles-mêmes ouvrir des CFA (Centre de Formation d'Apprentis), comme par exemple Décathlon avec l'entretien et la réparation de vélos), mais aussi d'acteurs d'interface et, en premier lieu, des « maîtres d'apprentissage », dont un grand nombre désormais occupent des emplois cadres.

En tant qu'acteur d'interface (Crozier, Friedberg, 1977), le « maître d'apprentissage » dialogue avec plusieurs échelles : l'établissement d'enseignement supérieur, l'apprenti, les autres acteurs de l'entreprise. Par conséquent, il semble essentiel que les entreprises se préoccupent davantage des maîtres d'apprentissage, en déployant leurs formations, en reconnaissant leurs compétences (par exemple en l'incluant dans une certification de type CléA Management), voire en professionnalisant leur activité : l'émergence, au sein de l'entreprise et du collectif de travail, de référents spécialisés dans l'accompagnement et la pédagogie des maîtres d'apprentissage (par la formation et

l'animation de leur communauté) est ainsi souhaitable.

Le maître d'apprentissage doit pouvoir servir d'intermédiaire efficace entre l'apprenti et l'entreprise, d'un côté en écoutant le ressenti et les questionnements du premier (dans le cadre par exemple de courts entretiens de types professionnels, hebdomadaires ou mensuels), et de l'autre en insérant ce dernier au sein de l'entreprise (par la participation de l'apprenti aux réunions collectives, et par l'établissement de relations et d'activités entre les différents apprentis).

Le dialogue professionnel n'est pas unilatéral (de l'entreprise vers l'apprenti) : la présence d'un apprenti au sein d'un groupe de travail permet – voire oblige – aux acteurs de l'entreprise de questionner leur propre activité, de trouver les mots pour la raconter, d'en formuler une critique, de repérer les situations dans lesquelles peut s'insérer l'élève : bref, l'apprenti permet de fait la création d'une réflexivité au sein de l'entreprise, une mise en discours de son activité, une stabilisation de sa « culture » et, potentiellement, une évaluation interne de son fonctionnement. L'apprentissage favorise ainsi le dialogue sur les situations de travail poussant à une réflexivité critique et parfois à une perplexité apprenante : loin d'évaluer unilatéralement les acquis d'un élève, il permet de mettre à l'épreuve l'entreprise elle-même.

« L'apprentissage favorise ainsi le dialogue sur les situations de travail poussant à une réflexivité critique et parfois à une perplexité apprenante : loin d'évaluer unilatéralement les acquis d'un élève, il permet de mettre à l'épreuve l'entreprise elle-même. »

Le travail du tuteur pédagogique introduit un questionnement de l'entreprise par un tiers extérieur. On ne peut que souhaiter que le dialogue ne soit pas cantonné aux indispensables lieux spécialisés (conseil de perfectionnement des CFA), mais qu'un retour d'expérience (sous forme de rapport ou entretien permettant l'évaluation de la part de l'apprenti de la mise en œuvre par l'entreprise de l'apprentissage) soit créé : entre l'apprenti, l'entreprise et l'établissement d'enseignement, mais aussi et surtout entre les apprentis eux-mêmes (dialogue entres pairs permettant la confrontation de différentes expériences de pratiques d'entreprise). La « Charte pour un accompagnement

responsable et de qualité des apprentis des établissements d'enseignement supérieur » (2023) insiste à raison sur la création de tels espaces d'autoréflexion, et on peut espérer que les établissements d'enseignement supérieur et les entreprises se saisissent de celle-ci.

Le dialogue de nature professionnelle débouche sur un dialogue social, à différents niveaux : à un premier niveau, la question de l'apprentissage est et doit être un champ d'innovation sociale, en particulier en la plaçant au cœur des CSE (dans leur composante « transformation, formation et évolution des compétences »), mais aussi des négociations des accords de branche et d'entreprise. Au niveau local et territorial, le dialogue social concerne l'ensemble des acteurs du territoire, pour créer les conditions d'une bonne insertion des apprentis (logement, transports, accès à la culture, etc.). Au niveau national et interprofessionnel, il faut souhaiter que les lieux de constitution des labels et référentiels soient, a minima, tripartites (représentants de centres de formation, représentants d'entreprises et représentants des salariés) : l'ensemble des parties prenantes – syndicats compris – devraient faire partie de telles constructions synergiques (par exemple dans le cas récent du label EDUFORM). Enfin, l'apprentissage devrait continuer de faire l'objet de dialogues et d'évaluations, par exemple dans le cadre d'un suivi de l'ANI Cadres de 2020 ou, peut-on espérer, d'un « ANI Apprentissage » à venir.

Si l'apprentissage est – depuis le Moyen Âge ! – la voie privilégiée pour introduire les jeunes au monde de l'entreprise et reconnecter ces derniers à celui de la formation, il s'agit de ne pas en faire, dans le contexte actuel, une occasion manquée : occasion de dialogue formatif, de dialogue professionnel, de dialogue social. Le cycle de séminaires de l'Observatoire des cadres et du management avait ainsi centré son approche sur les acteurs concernés, plutôt que sur les formes institutionnelles déployées.