PENSER LA FONCTION DU MAITRE D'APPRENTISSAGE DANS LES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES

Anne Olivier

▶ **To cite this version:**

Anne Olivier. PENSER LA FONCTION DU MAITRE D'APPRENTISSAGE DANS LES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES. Pratiques sociales et apprentissages , Jun 2017, Saint-Denis, France. hal-01619875

HAL Id: hal-01619875

https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-01619875

Submitted on 19 Oct 2017

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

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

PENSER LA FONCTION DU MAITRE D'APPRENTISSAGE DANS LES COLLECTIVITES TERRITORIALES[1]

Anne OLIVIER
Laboratoire EXPERICE, Université Paris 8

L'apprentissage dispose d'un statut particulier parmi les dispositifs de formation alternée. Aujourd'hui annoncée comme une voie de formation initiale à part entière, le maître apprentissage est considéré comme un personnage central du dispositif. La loi n° 92-675 du 17 juillet 1992 a ouvert l'apprentissage au secteur public, à titre expérimental, lequel a été pérennisé en 1997. Un des principes essentiels qui préside à la nomination du maître d'apprentissage reste encore aujourd'hui son expérience professionnelle. Toutefois cette reconnaissance « sauvage », implicite de l'expérience par l'autorité hiérarchique n'est pas interrogée. De ce fait aucun moyen n'est donné au maître d'apprentissage pour saisir son expérience, lui donner du sens dans une perspective d'exercice de ses fonctions de manière optimum.
Un véritable développement de l'apprentissage dans les collectivités territoriales passe par une reconnaissance et une mobilisation de tous les niveaux hiérarchiques de la collectivité : ouvrir des espaces de possibles pour les agents intéressés par cette fonction, une reconnaissance des moyens à mettre en œuvre pour un accompagnement de qualité par les différentes strates hiérarchiques.
Après un bref éclairage sur le dispositif d'apprentissage et sur la personne du maître d'apprentissage dans les collectivités territoriales, nous présenterons notre approche méthodologique.

I – Présentation du dispositif d'apprentissage

L'apprentissage (CNFPT, 2010 :10) est, je cite « *une voie de formation initiale permettant d'apprendre un métier qui a pour but de donner à des jeunes une formation générale, théorique et pratique, en vue d'obtenir un diplôme* », qui s'adresse à des jeunes de 16 à 25 ans. Selon l'article L6211-2 du Code du Travail, l'apprentissage est « *une forme d'éducation alternée* » qui conjugue temps de travail au sein d'une entreprise et temps de formation dans un établissement d'enseignement. Ce dispositif fait l'objet d'un contrat de travail conclu entre les co-contractants : l'apprenti et un employeur. Ce dernier, qualifié de « *contrat de travail de type particulier* », est un contrat de droit privé. Pour autant la loi du 17 juillet 1992 institue des dispositions propres au secteur public, excluant l'application de certains articles du Code du travail. Par ailleurs l'apprentissage a pour objectif la préparation d'un diplôme professionnel.
Tout employeur se doit de désigner, au sein de la collectivité, un responsable de la formation de l'apprenti, présent dans la collectivité, dont le Code du Travail nous fournit la définition institutionnelle suivante, dans son article L. 6223-5 : « *La personne […] assumant la fonction de tuteur […] dénommée maître d'apprentissage.*» Il « *a pour mission de contribuer à l'acquisition par l'apprenti dans l'entreprise des compétences correspondant à la qualification recherchée et au titre ou diplôme préparé, en liaison avec le centre de formation d'apprentis.* ».
Le maître d'apprentissage est donc un employé de l'établissement, qui exerce un métier autre que celui de formateur, d'éducateur ou d'enseignant. Les conditions requises pour sa

[1] Les collectivités territoriales sont des **personnes morales de droit public distinctes de l'État**, bénéficiant d'une **autonomie juridique et patrimoniale**. En font partie à ce jour les **communes**, les **départements** et les **régions** (art. 72 al. 1er de la Constitution) et les EPCI, c'est-à-dire les Etablissements Publics de Coopération Intercommunale que sont les Communautés de communes, les Communautés d'Agglomération, les Communautés Urbaines et les Métropoles.

nomination sont de deux ordres : soit un diplôme au moins égal à celui que prépare l'apprenti et une expérience professionnelle de trois années en relation avec la qualification visée par ce diplôme ou ce titre ; soit une expérience de 5 années d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé et d'un niveau minimal de qualification déterminé.

II – Brève présentation de notre approche méthodologique

Le premier moment de recherche a porté sur le journal comme outil de médiation entre apprenti et maître d'apprentissage, objet de notre mémoire de master 2.
Dans un second temps, notre travail s'appuie sur la tenue de notre journal de maître d'apprentissage pendant plusieurs années. Ce journal constitue la première base de notre recherche, mais ce n'est pas là l'objet retenu pour notre intervention.
Dans un troisième temps, nous avons opté pour des entretiens de type biographique avec des maîtres d'apprentissage. Pourquoi le récit biographique ? Dès le départ, nous avions pris le parti d'un regard de l'intérieur par le choix de l'écriture diaire. Nous avons voulu élargir le champ d'investigation de notre recherche tout en conservant cette optique, ce qui nous semblait être en cohérence avec le début de notre recherche.
Penser la fonction du maître d'apprentissage dans les collectivités territoriales revient à s'interroger sur le processus qui conduit un agent à devenir maître d'apprentissage.
En quoi le processus de biographisation peut-il contribuer à s'approprier son expérience et à construire son identité de maître d'apprentissage ?
Nous émettons deux hypothèses : premièrement elle permet un retour sur soi, donnant corps aux différents savoirs mis en œuvre par la personne et participe de sa construction pour un réinvestissement dans un champ plus large, comme processus en devenir; et deuxièmement une biographisation de l'expérience peut permettre un discernement préalable des futurs maîtres d'apprentissage susceptible de susciter des vocations.

III – Présentation d'une recherche en cours

Notre recherche en cours arrive à une synthèse avec des éléments repérables, suite aux recensions sur l'expérience à travers les écrits des philosophes des Lumières jusqu'à ceux des contemporains qui pensent sa conceptualisation et sa formalisation et aux récits recueillis auprès des maîtres d'apprentissage. Nous n'en n'avons retenu que quelques-uns, qui ont pris une place particulière dans notre cheminement. Pour la circonstance, il nous a fallu effectuer des choix nous amenant à mettre de côté certains membres du laboratoire Experice qui nous ont par ailleurs introduits à ces auteurs. Qu'ils veuillent bien nous en excuser.

Parallèlement nous explorons la réalité de l'exercice de la fonction du maître d'apprentissage dans la Fonction Publique Territoriale par l'écriture d'un journal du moment de l'apprentissage du maître d'apprentissage (point qui n'est pas l'objet de notre communication du jour) et par la réalisation de récits de maître d'apprentissage, le récit étant comme le souligne Ricoeur (1983) le support de l'expérience.
Ainsi dans un premier temps nous invitons notre lecteur à nous suivre dans nos pérégrinations intellectuelles avec quelques auteurs.

3-1/ De quelques repères théoriques…

Nous revenons ici sur trois auteurs qui nourrissent notre réflexion dans le cours de notre recherche. Montaigne, avec ses « Essais », nous introduit dans une forme d'écriture impliquée

qui nous paraît tenir à la fois du journal et de l'histoire de vie. Elle s'inscrit dans la perspective d'une aventure d'un homme nouveau, qui se forme et se transforme, dans une aventure sans cesse renouvelée mais qui reste individuelle. Avec Humboldt et la Bildung, l'homme se forme, s'accomplit en lien avec l'entité monde dans laquelle il s'inscrit. Et enfin Dilthey qui par sa nouvelle approche fonde les sciences de l'esprit mais également en quelque sorte scientifiquement les histoires de vie.

Montaigne et la question de l'expérience.

Montaigne est un humaniste, qui s'inscrit dans la lignée des Humanités du XVIème. Il place l'homme au-dessus de tout et montre un intérêt pour toutes les formes de connaissance. Opérant un retour à certaines valeurs antiques, il en inaugure pourtant de nouvelles telles que la liberté de penser, l'indépendance d'esprit à l'égard des préjugés et des enseignements, l'humilité, un esprit d'ouverture et de tolérance.
Montaigne et le courant humaniste ne prétendent pas former un homme savant, un érudit au savoir universel mais un homme de bon sens. La science est mise au service de la formation de l'homme, il s'agit d'amener l'homme à développer ses capacités non dans une finalité de la forme mais bien dans une perspective éthique fondée sur une conception de l'homme et d'une société idéale. L'érudition est mise au service des valeurs d'une vie en société et d'un épanouissement personnel. Montaigne est ouvert à toutes formes d'accès à la connaissance, y compris celle de l'expérience.
Dans ses écrits, il nous introduit d'emblée au lien qu'il établit entre expérience et connaissance. Il nous invite à le suivre dans ses pérégrinations réflexives sur les chemins inexplorés de l'expérience à partir de son propre vécu.
En observateur attentif de l'homme (2012 : 428) et du monde qui l'entoure, il ne se laisse pas aveugler par sa foi, par ses croyances. Il décrit en quelque sorte l'aventure d'une recherche intellectuelle et invite à la confiance en soi, dans un processus inhérent à la vie, qui est mouvement et permanent.
Il invite chacun à se mettre à l'écoute (2012 : 416) de ses besoins, à s'observer soi-même dans le quotidien. La connaissance de soi (2012 : 419) et de ses propres fonctionnements permet d'entrer dans une intelligibilité du monde. La mise en œuvre et l'entrainement de ses propres capacités, dont témoigne Montaigne, qui part de lui-même, de son vécu singulier, déborde largement le cadre de sa personne et participe d'une connaissance de la condition humaine.

Derrière la question centrale de Montaigne « Que sais-je ? », se dessine une réflexion où il est davantage question d'apprendre à vivre l'instant présent et l'exercice de ses capacités personnelles au travers d'une attention toujours en éveil ouvrant sur ce qui se présente, ouvrant à l'étonnement et à la découverte. Cette ouverture, qui invite à se laisser affecter par ce qui advient permet d'être en lien avec le réel, de se relier aux autres et au monde.
L'attention préserve l'humanité propre à l'être humain et ouvre à la question du sens.
Partant de lui, Montaigne nous parle de la condition humaine en général et ses essais sont une invitation à la formation d'un homme sain de corps et d'esprit, auquel est donné le goût et la volonté de connaître.

Humboldt et les origines de la Bildung…

Wilhelm von Humboldt n'est pas un praticien de l'éducation. Mais de février 1809 à juin 1810, il exerce les fonctions de président de la Section des enseignements et des cultes dans le cadre de laquelle il propose une réforme approfondie du système scolaire prussien. La durée de son mandat ne lui permet pas de concrétiser son projet. Pourtant ses idées sur l'école et

l'éducation vont influencer durablement le cadre de réflexion sur le système scolaire de l'école à l'université.
Humboldt est connu comme le théoricien de la Bildung. Il produit trois écrits importants témoignant de son intérêt majeur pour l'éducation et la formation. « Theorie der Bildung[2]» est un de ces trois écrits dans lequel il développe l'essentiel de sa conception. Pour notre part nous entendons la notion de Bildung comme processus de formation de la personne toute entière, c'est-à-dire d'un processus par lequel la personne se déploie dans toutes ses dimensions et dans les différents domaines de sa vie, ce qui nous semble être la définition la plus proche, même si elle est imparfaite.
Cette notion de Bildung trouve ses fondements dans les domaines religieux et philosophique.
Le terme Bildung provient de « *Bild »* signifiant création, fabrication, fait de donner une forme. Le concept de Bildung prenant appui sur ce fondement spirituel évolue et se transforme, dès la fin du XVIIIe, chez les penseurs des Lumières en Allemagne. Il perd progressivement ses références à la spiritualité tout en conservant la visée d'un accomplissement de l'être individuel au sein d'une totalité. La Bildung désigne alors le mouvement de formation chaque être fait advenir les dispositions qui sont les siennes, dans sa singularité, tout en participant à l'accomplissement de l'être humain comme valeur universelle.
Empruntant au modèle des sciences de la vie, cette théorie ne sépare pas, n'oppose pas l'homme et le monde, au même titre qu'elle n'accorde pas de place prioritaire à l'homme dans l'échelle des espèces. Elle les conçoit comme étant indissociables, les inscrits dans des jeux d'interactions permanents générant sans cesse de nouvelles formes d'être. Pour la Bildung, les êtres n'existent que dans leurs rapports au monde, non seulement celui qui les entoure, dans une proximité physique, mais le monde dans sa globalité au sein duquel ils évoluent et se transforment. Le moi de l'homme entre en interaction avec le non-moi, c'est-à-dire qu'il ne peut se former qu'en intégrant le monde en lui-même. En contrepartie il acquiert une capacité à organiser le monde qui l'entoure. L'homme est dans le monde. Il participe de sa transformation et se transforme lui-même à la mesure des changements qu'il y apporte : le rapport entre l'homme et le monde est un rapport mutuel de formation. Ce processus de formation, de Bildung n'est donc pas centré exclusivement sur l'être humain, il est un processus total intégrant l'ensemble de l'univers.
Précisons toutefois que l'homme peut rester bloqué dans le cours de ce processus d'appropriation du monde. Il peut ne parcourir qu'une partie du chemin. Il peut ainsi acquérir des connaissances, être capable de les reproduire, sans les intégrer. Or s'il ne parvient pas à intégrer ses savoirs à sa manière de penser, d'agir, cela signifie qu'il s'est arrêté ou égaré en chemin. Dans la perspective d'Humboldt, cet homme ne saurait être qu'un homme informé, non un homme cultivé.
La Bildung, telle que l'envisage Humboldt, a le projet de faire advenir une personne dans sa totalité à partir d'une diversité d'actions et de e connaissances non reliées à l'origine.

De la compréhension de l'homme par l'homme avec Dilthey

Wilhelm Dilthey, connu pour avoir fondé une science de l'esprit, développe une épistémologie fondée sur la reconnaissance de l'humain par l'humain, c'est-à-dire sur l'expérience vécue et la compréhension du monde de l'homme, de ses idées, de ses sentiments, de ses actes, de son histoire, de ses oeuvres, monde qui ne nous est pas étranger. Il est nous-mêmes, parce que nous faisons partie intégrante de ce monde et que nous pouvons le

[2] Ce concept de Bildung fait partie de ce que Christine Delory-Momberger, nomme les « intraduisibles » dans son ouvrage « De la recherche biographique en éducation » (2014 : 57). Il s'agit de termes qui appartiennent en propre à une langue à une culture et qu'il est difficile d'exporter dans une autre langue et/ou culture.

comprendre par notre propre expérience, par la conscience que nous avons de notre propre historicité. Dès lors que nous avons vécu cette entrée dans une intelligibilité de notre expérience, nous pouvons revivre et reconstruire les significations que d'autres ont données ou donnent à leurs actions et à leurs créations.

La compréhension déployée à partir de sa propre vie ouvre la personne à la capacité d'accepter, de consentir aux sens autres que les siens. Une part de la réflexion de Dilthey se porte sur la manière dont l'homme se saisit de sa propre vie pour lui donner une forme et un sens. Cette saisie signifiante passe par des processus de mise en relation par lesquels l'individu fait de la vie vécue le cours de la vie. « *Le cours de la vie se compose d'expériences qui entretiennent les unes avec les autres une articulation interne. […] Ce n'est que parce que la vie elle-même constitue un ensemble structuré, dans lequel les expériences vécues peuvent être mises en relation les unes avec les autres, que la structure de la vie nous est donnée.*» (Dilthey, 1997 : 240 – 241)

Le processus de structuration de la vie est soumis à deux catégories essentielles : la temporalité et la signification.

D'une part chaque instant, chaque moment présent de la vie est relié à un passé et à un futur. Il n'a pas d'existence propre. Ainsi chaque expérience, chaque évènement trouve sa place et prend son sens au sein de la forme construite sous laquelle l'homme se représente le cours de sa vie. « *Chaque vie a un sens qui lui est propre. Il réside dans un ensemble de relations signifiantes, au sein duquel chaque moment présent susceptible d'être remémoré possède sa valeur particulière, mais en même temps, dans son rapport au souvenir, une relation au sens de la totalité.* » (Dilthey, 1997 : 245 – 246)

D'autre part la signification prend la forme de valeurs qui peuvent être positives ou négatives, à partir desquelles nous éprouvons non seulement le moment présent mais également les fins dans lesquelles nous nous projetons et qui déterminent notre appréciation du passé et du présent.

La saisie de soi-même n'est jamais définitive et la compréhension jamais close. Ainsi l'histoire de la vie ne se fige pas dans une forme. Le sens qu'elle construit est le siège de circulations permanentes et de remous perpétuels. A chaque moment, les évènements passés sont soumis à des interprétations rétrospectives, qui sont elles-mêmes déterminées par l'anticipation du futur, de même que les attentes ou les aspirations qui sont projetés dans l'avenir sont dépendants de la remémoration du passé. L'unité de la vie se constitue par des accumulations successives de significations sans cesse recomposées, qui réinterprètent implicitement l'ensemble de son cours, y compris dans ses interprétations antérieures. L'histoire de vie est ainsi marquée par un perpétuel inachèvement, parce qu'elle échappe sans cesse à la forme provisoire dans laquelle le langage tente de l'assigner et parce que le développement du sujet est porteur d'aspirations d'un être soi-même jamais atteint.

Ainsi nous pouvons dire que la conception de la Bildung, trouve dans l'œuvre de Dilthey une méthode et des instruments de réflexifs et pratiques qui s'avèrent également précieux pour le courant biographique. Dilthey nous a enseigne que l'unité construite de la vie est sans cesse révisable, que l'histoire de la vie est une forme susceptible de continuelles reprises. Ce devenir ouvre sur la possibilité d'un dépassement constant des faits et souligne le potentiel de formation inhérent à la personne humaine sous les conditions de son inscription socio-historique.

3-2/ A la rencontre de notre terrain….

Pourquoi et en quoi la recherche biographique présente-t-elle un intérêt par rapport à notre objet ?

L'apprentissage est un dispositif de formation sociétal et le maître d'apprentissage est un professionnel, un être singulier qui travaille dans une organisation particulière. Ce dernier rend compte de la relation qu'il entretient non seulement avec l'apprentissage, mais avec l'ensemble des éléments de ce dispositif social, dans le temps et l'espace.
Le travail biographique vise d'une part à éclairer en quoi cette activité de maître d'apprentissage s'inscrit dans une histoire singulière de la personne et d'autre part à mettre à jour l'activité et le rôle du maître d'apprentissage devenant acteur, auteur au sens donné par Christine Delory-Momberger qui écrit : « *Tout apprentissage, structuré ou non, est un acte socialement situé et socialement construit, mais il n'y a d'apprentissage qu'inscrit dans la singularité d'une biographie : c'est dans le complexe de relations et de représentations réciproques qui lient d'une part les existences, les déterminations, les projections individuelles et d'autre part les instances, les formes et les objets socialement institués dans la formation que se joue le procès d'éducation* ». Le récit de vie donne à voir la construction de l'expérience à partir des empilements de situations vécues, des appropriations et intégrations successives acquises tout au long du chemin de vie. Ce que Christine Delory-Momberger formule en ces termes : « *L'expérience est toujours celle que « je »fais en tant qu'instance et foyer de mon existence qui ne peut être assimilée ou identifiée à aucune autre ; mais l'expérience aussi toujours se fait et se refait, se compose et se recompose, selon les configurations multiples et cumulatives dont se tisse mon existence en relation et interaction avec les autres* » (2014 : 113). Le récit rend compte de l'expérience globale de la personne, dans sa totalité, « *articulée à la fois sur le plan structurel et sur le plan dynamique* » (Hess, Weigand, 2008 : 12), l'expérientiel.
L'histoire de vie ouvre à la compréhension de son cheminement sous la forme d'une narration, permettant la mise à jour des mécanismes de la personne (représentations, choix, culture…), c'est-à-dire des logiques et des stratégies qui la meuvent. Elle. Ainsi le récit de vie permet d'entrer dans son histoire singulière face à l'autre. Dans une relation de face à face, l'interlocuteur est présent à la manière dont le narrateur se construit et donne du sens à ce qu'il est devenu au travers de son discours? (Egloff, Mutuale, 2010)
Faire le récit implique la reconnaissance d'un vécu, d'un existant. Le narrateur raconte comment il habite son quotidien dans le monde, comment il est confronté à des évènements difficiles ou non qui provoquent des réactions. Certains faits biographiques de la personne « *se distinguent dans la masse des émotions et des instants, comme s'ils éclairaient un long cheminement du temps*». (Hess, 2009).
Le récit de vie est une description des faits sociaux qui entrent en résonance avec le cheminement de vie de la personne. Il permet de repérer, d'éclairer et d'interpréter l'origine et le processus singulier qui ont présidé à la construction de sa personne.

Quelques repères contextuels.

A l'origine le dispositif d'apprentissage relativement simple. Une relation contractuelle unit le maître d'apprentissage et l'apprenti, le premier ayant charge de pourvoir à l'éducation du second. Au fil du temps, la dimension d'enseignement va prendre le pas sur la dimension d'éducation et de formation en entreprise. Aujourd'hui, dans le secteur public, nous avons affaire à un dispositif complexe où se mêlent les objectifs, les représentations, les imaginaires, les attendus des institutions (employeur, formation et famille), de leurs organisations et de leurs membres dans les différentes dimensions politiques, éducatives et pédagogiques, économiques, sociales et éthiques.
Les collectivités territoriales sont au nombre de 7 mais précisons d'emblée que nous avons limité notre champ d'investigation aux communes et EPCI. Le nombre limité de maîtres

d'apprentissage par collectivité joint aux conditions de conduite de cette recherche nous ont amené à effectuer le choix de ces deux types de terrains qui nous sont aisément accessibles.
Chaque collectivité territoriale étant autonome, fait des choix d'organisation qui lui sont propres. Ainsi la palette des possibles et des réels s'avère très large.
Le choix des maîtres d'apprentissages s'est fait de manière aléatoire, en fonction des opportunités et des recherches, sans exclusion. Le nombre de maître d'apprentissage par collectivité territoriale varie considérablement allant de 1 et ne dépassant jamais 4 personnes pour les collectivités de taille plus conséquentes.
Des entretiens de type biographique ont été réalisés, avec une dizaine de personnes, majoritairement sur leur lieu de travail. Ils ont eu lieu dans des espaces neutres préalablement définis avec le maître d'apprentissage (salle de repos, salle de réunion…). Enregistrés et transcrits, ils constituent des supports à partir desquels peuvent être poursuivis les échanges.
Quelles sont les difficultés rencontrées ? Les premières sont liées au contexte extrêmement mouvant des collectivités territoriales de ces dernières années, avec de nombreuses mutations ; les secondes sont me semble-t-il davantage liées aux personnes, à leurs représentations… qui amènent des refus, des fuites, en lien avec mon statut de Directrice Générale Adjointe ou de chercheur.
Autre type de résistance, la poursuite du travail à partir des supports. Le rapport à leur parole écrite est quelquefois difficile. Le facteur temps est une composante importante à prendre en compte.

De l'accès à la fonction de maître d'apprentissage.

Contrairement à l'artisan-patron qui choisit de recruter un apprenti, dans les collectivités territoriales, l'apprenti est engagé par l'institution dont le représentant légal est l'élu (maire ou président de la collectivité territoriale).
La création de postes pour l'accueil d'apprentis dénote une volonté politique de formation et d'insertion des jeunes. Malgré tout derrière cet affichage les enjeux peuvent être multiples.
Mais qui va être maître d'apprentissage ?
Globalement deux cas de figure, soit une proposition est faite à un employé, du fait de ses compétences, d'assurer cette fonction ; soit l'apprenti est affecté à un employé sans autre forme de cérémonie, c'est-à-dire sans véritable concertation.
Le recrutement quant à lui peut s'effectuer à différents niveaux, quand procédure de recrutement il y a, car parfois elle se résume à un entretien avec les services Ressources humaines pour accomplir les formalités administratives préalables à la prise de fonction. Le maître d'apprentissage participe plutôt rarement au processus de recrutement.

De la difficulté du maître d'apprentissage à se situer

Nos premières observations nous ont conduites très rapidement à dégager quelques éléments :
- les maîtres d'apprentissages sont majoritairement des agents de catégories B et C[3]
- deux types de profils ressortent majoritairement:

. les maîtres d'apprentissage aux parcours professionnels atypiques, non linéaires qui sont plus âgés ;
. les maîtres d'apprentissage qui ont été apprentis, ont un diplôme au moins équivalent à celui préparé par le jeune et qui sont plus jeunes.

[3] L'organisation statutaire de la FPT est composée de 8 filières, 3 catégories et 52 cadres d'emplois.
Les catégories représentent la répartition hiérarchique des cadres d'emplois autour de 3 fonctions : les fonctions de conception et direction, les fonctions d'application et d'encadrement intermédiaire et les fonctions d'exécution.
Exécution : mettre en application un ordre, un règlement, un plan, un programme, une procédure… suivre à la lettre.
Application : mise en œuvre, mise en pratique… introduit une idée de marge de manœuvre.

- une infime minorité a choisi d'être maître d'apprentissage
- une minorité a reçu une information préalable.

Nous l'avons vu le fonctionnaire territorial ne se fait pas que rarement maître d'apprentissage, dans le sens où ce n'est pas une démarche qu'il initie mais qui lui est imposé de l'extérieur.
La plupart du temps, exclu du processus de recrutement, tout juste l'apprenti lui a –t-il été présenté lors d'une visite des équipements ou le jour de son arrivée, il se retrouve face à une personne qu'il ne connaît pas. Le dispositif de formation lui a été présenté de manière succincte et en général il ne connaît guère que le nom du jeune et du diplôme qu'il prépare.
Nombre de maîtres d'apprentissage nous ont fait part de leurs angoisses, de leurs appréhensions : « *je ne sais pas ce que je dois lui faire faire, ce que je ne peux pas lui faire faire », « je ne sais pas ce qu'on attend de moi », « je ne sais pas si je suis capable »*.
Derrière le simple accompagnement de l'apprenti, se font jour une multiplicité d'attentes et de questions chez les maîtres d'apprentissage restant bien souvent sans réponse.
Les questions renvoient surtout à la complexité du dispositif dont nous parlions précédemment, à la difficulté à se situer dans son rôle et dans ses responsabilités. Des appréhensions sont liées à la méconnaissance du public concerné.

De la difficulté du maître d'apprentissage à être auteur.

Nous l'avons dit, les maîtres d'apprentissages se situent majoritairement dans les catégories C et B, catégories où les agents assurent des fonctions d'exécution pour la première et d'application et/ou d'encadrement intermédiaire pour la seconde.
Ainsi le maître d'apprentissage qui est un agent de la collectivité, ne dispose pas de pouvoir de décision et sa marge d'initiatives est extrêmement cadrée.
Comment dans cette situation, dans un souci de prise en compte du maître d'apprentissage et du jeune dans ce rapport pratique à devenir compétent, a-t-on pu reprendre les mêmes termes et la même manière de faire, dans un dispositif dont les tenants échappent au maître d'apprentissage qui est un agent exécutant et qui plus est, la plupart du temps n'est pas valorisé ?
Pour bien comprendre la situation prenons un exemple – Nous avons un maître d'apprentissage qui doit faire un rapport à son supérieur hiérarchique concernant une faute de son apprenti. Et c'est ce même supérieur hiérarchique qui va juger, qui va décider qui il va sanctionner du maître d'apprentissage ou de l'apprenti, ou des deux. Ainsi le maître d'apprentissage peut donc se retrouver sanctionné tout autant que son apprenti, pour une erreur qu'il n'a pas commise.
Le maître d'apprentissage de catégorie C renvoie à une conception mécaniste où la personne est définie par ses fonctions d'exécution, se référant à un espace. Elle reste essentiellement agie par la finalisation ou la détermination de l'ensemble et bien souvent, sans que cet ensemble ne lui soit expliqué. Or la fonction du maître d'apprentissage est d'une autre nature, la personne n'a pas affaire à un objet, à du matériel mais à un être humain susceptible de déjouer ses plans et qui rend le succès final aléatoire. Non seulement « *au départ, il y a de l'inconnaissable dans la rencontre* » comme l'écrit Mireille Cifali (1984) mais il est confronté à l'irréductibilité de cet autre.
Quand bien même il existerait une procédure pour le maître d'apprentissage pour la prise en charge de l'apprenti, il y a du hors champ, du hors cadre, il y a aussi la stratégie de cet autre en face de lui, qui le renvoie assez souvent à une situation d'échec.
La relation à l'autre place le maître d'apprentissage, tout autant que l'apprenti, face à de l'inconnu, de l'imprévisible. Faire connaissance suppose une ouverture, une écoute en vue d'une adaptation, d'un apprivoisement réciproque.

Les stratégies développées pour amener l'apprenti vers la découverte de son futur métier et de son milieu professionnel, l'apprentissage de compétences, de tours de mains… suppose de faire preuve d'intentionnalité, de capacité d'initiative, de tâtonnements, de bricolages tout en tenant compte de cet autre qu'est l'apprenti et qui ne sauraient garantir un résultat positif à tout coup. Le maître d'apprentissage, bien que restant lié aux effets d'un déterminisme de champ et au poids de la macro-structure, devient peu à peu co-producteur de sens, sans en avoir toujours une conscience explicite. Le maître d'apprentissage peut-il se sentir **acteur** dans ces situations où il assume plus ou moins explicitement son rôle ?
Même s'il reste d'une certaine manière agi, le maître d'apprentissage joue sa partition à sa manière mais en devient-il pour autant auteur ? Et comment l'amener à devenir auteur ?
L'auteur selon Jacques Ardoino, est le fondateur, le créateur, celui qui se situe et qui est explicitement reconnu par d'autres comme étant à l'origine des possibles.
Si nous reprenons le fait que la plupart du temps, le maître d'apprentissage ne fait pas acte délibéré de volonté à exercer ses fonctions de maître d'apprentissage, comment pouvons-nous l'amener à devenir auteur ? Comment se saisir de la singularité de cette expérience de maître d'apprentissage ? En quoi la recherche biographique nous est-elle apparue pertinente pour penser la fonction de maître d'apprentissage ?
Cet entretien ouvre un espace où nous adressant à l'autre, nous le reconnaissons comme interlocuteur avec lequel nous sommes susceptibles de travailler à part égale , de l'estimer en tant que tel. Cela peut prendre un peu de temps, peut nécessiter ce que j'appelle un temps d'apprivoisement.
Parler de la manière dont le maître d'apprentissage vit son quotidien, l'amener à décrire les situations le rend plus conscient de son vécu. Il s'approprie peu à peu ce temps de l'apprentissage en relation avec l'apprenti, ce qu'il fait, ce qu'il découvre, ce qu'il rencontre comme difficultés et comment il les dépasse… Dans ce moment de son existence, le maître d'apprentissage livre le processus par lequel il donne du sens à ses expériences quotidiennes.
L'entretien biographique permet de construire un savoir vivant, un savoir singulier qui prenne en compte la complexité, l'incertitude, le hasard en pensant le vécu dans un moment singulier.

Conclusion

Le processus de biographisation engagé par la personne pour entrer dans une intelligibilité de son parcours qui la mène à exercer les fonctions de maître d'apprentissage et de l'exercice de cette fonction au quotidien permet à la personne de se construire par son expérience.
Il ne s'agit nullement de former les maîtres d'apprentissages comme nous formons les enseignants ou des éducateurs en tous genres. Mais plutôt d'étudier en quoi les outils dont nous disposons, telles que les écritures impliquées, peuvent être aidantes et formatrices pour ces derniers.

Références bibliographiques

ARDOINO J. (1999). *Education et politique*, Paris, Anthropos, 2ème éd.
CIFALI M. (1984). Entretien avec Michel DE CERTEAU. *Le Bloc-notes de la psychanalyse*, Genève.
CIFALI M., « Métier « impossible » ? une boutade inépuisable », *Le Portique*, 4 | 1999, URL : http://leportique.revues.org/271
DELORY-MOMBERGER C. (2014). *La recherche biographique en éducation. Fondements, Méthodes – Pratiques*, Sainte Gemme, Presses Universitaires de Sainte-Gemme.

EGLOFF B. et MUTUALE A. (2010). Postface « Discours sur soi pour l'autre : le récit de vie comme démarche formative ». In André TOULOUSE, *De Puymaurin à Roissy-en-France. Enfin ensemble !*, Récit de vie recueilli par Caroline AICHELLE et Augustin MUTUALE, Paris, Kairos.
HESS R. (2009). *Henri Lefebvre et la pensée du possible. Théorie des moments et construction de la personne*, Paris, Anthropos
HESS R. et WEIGAND G. (2008), *L'éducation tout au long de la vie*, L. Colin et J.L. Le Grand (dir.), Paris, Anthropos.
MONTAIGNE M. de (2012). *Essais*, Paris, Gallimard, L.I,ch. XXVI et L.III, ch. XIII
RICOEUR P. (1983). *Temps et Récit I. L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil.
Guide du Maître d'apprentissage dans les collectivités territoriales, éd. CNFPT, 2010