

Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

62 | 2021

Apprendre en situation de travail : développements théoriques, approches méthodologiques et enjeux praxéologiques – Varia

Dossier

Les apprentissages en situation de travail

L'accompagnement de l'apprentissage en entreprise et développement de l'agentivité. Le cas des apprenti-e-s en automatisation en Suisse

ALEXANDRA FELDER, ISABELLE CAPRANI ET KERSTIN DUEMMLER
<https://doi.org/10.4000/edso.17010>

Résumés

Français English

Basé sur une recherche qualitative sur l'expérience de formation en entreprise des apprenti-e-s automaticiens en Suisse, l'objectif de cet article est d'étudier la relation entre l'accompagnement en entreprise et le développement de l'agentivité. Quatre cas d'entreprises montrent l'influence de l'accompagnement sur la forme d'agentivité développée. Les apprenti-e-s insérés dans un contexte d'accompagnement avec une relation d'apprentissage forte avec la personne formatrice, une participation expansive à l'activité et des interventions structurantes adaptées, développent l'agentivité directement centrée sur l'optimisation des apprentissages et la prise de responsabilités. Les apprenti-e-s dans un contexte d'accompagnement mal adapté ou insuffisant ont l'impression de ne pas bien apprendre leur métier. Ils et elles développent également une pensée orientée vers l'optimisation des apprentissages, mais leur action reste centrée sur l'amélioration des conditions d'apprentissage.



Based on qualitative research on training experience of automation technology apprentices in Switzerland, this paper analyses the relationship between workplace guidance and the development of agency. The case study of four industrial companies shows that guidance has an influence on the form of agency that young people in VET develop on the workplace. In a context of guidance

characterized by a strong relationship with the training person, expansive participation in company's activities and adapted structuring interventions, apprentices engage directly in the optimization of learning processes and take on responsibilities within the community of practices. Apprentices who experience poorly adapted or insufficient guidance feel that they are not learning their trade well and fear failure in exams. Nevertheless, these young people also develop intentionality and reflection towards the optimization of learning, whereas their action is focused on improving learning conditions.

Entrées d'index

Mots-clés : Formation professionnelle, apprentissage en entreprise, automatisation, accompagnement, agentivité, étude de cas

Keywords: Vocational education and training, workplace learning, automation technology, guidance, agency, case study

Texte intégral

Introduction

- 1 Si la formation professionnelle vise principalement l'acquisition de savoir théorique et pratique, ces processus d'apprentissage dépendent aussi de la possibilité des apprentis-e-s de s'investir activement dans leur formation (Billett, 2001b). L'apprentissage demande un engagement de la part du jeune en formation qui est influencé entre autres par le contexte de la formation (Evans, 2007) et particulièrement par l'accompagnement mis en place au sein de l'entreprise (Swager *et al.*, 2015). Ainsi, l'objectif de cet article est d'étudier la relation entre l'accompagnement de la formation en entreprise et le développement de l'agentivité des apprentis-e-s dans le but de faire évoluer leur pratique et savoir professionnels.
- 2 En se basant sur une recherche qualitative, cet article s'appuie sur les témoignages de l'expérience de formation en entreprise d'apprentis-e-s automaticiens en Suisse. Dans un premier temps, nous situons notre approche théorique dans la littérature de l'apprentissage sur le lieu de travail ou « *workplace learning* » anglophone qui nous permet de penser ensemble l'accompagnement et l'agentivité et discuterons les liens entre ces deux concepts. Dans un deuxième temps, nous saisissons le contexte de l'apprentissage en automatisation et expliciterons les méthodes d'enquête et d'analyse retenues. Enfin, nous présenterons quatre cas empiriques d'accompagnement dans la perspective des apprentis-e-s automaticiens, pour dégager le lien entre accompagnement et agentivité. Nous discuterons ces résultats dans la conclusion.

Contexte d'apprentissage, accompagnement et agentivité : l'approche de l'apprentissage sur le lieu de travail

- 3 Les spécificités de l'apprentissage sur le lieu de travail sont discutées de manières très variées dans la littérature (Filliettaz, 2010; Filliettaz *et al.*, 2015; Malloch, 2011). Plusieurs travaux qui s'opposent à une vision de l'apprentissage restreint à un développement cognitif individuel, défendent l'idée d'un processus continu et social (Billett *et al.*, 2006;



Goller et Billett, 2014 ; Hager, 2013; Hodkinson *et al.*, 2008). Dans ces approches, deux facteurs sont essentiels, à savoir le contexte d'apprentissage mis en place par l'entreprise et la « co-participation » c'est-à-dire l'interaction entre le contexte de travail et l'engagement de l'individu (Billett, 2001a, 2001b; Bishop, 2017; Hodkinson *et al.*, 2008; Swager *et al.*, 2015).

- 4 Le *contexte d'apprentissage* n'est pas limité à l'espace des entreprises, car elles sont elles-mêmes insérées dans le tissu socio-historique et économique et en subissent les pressions. Unwin *et al.* (2007) constatent que les contextes économique, politique et social influencent de façon significative l'organisation de l'apprentissage en entreprise (Unwin *et al.*, 2007, p. 334). Au sein d'une entreprise qui constitue un *environnement dynamique et changeant*, l'accompagnement pédagogique et les opportunités d'apprentissage sont très variés et changent avec le temps et le contexte (Unwin *et al.*, 2007, p. 345). Cette dynamique est influencée par des contraintes externes et internes à l'entreprise. Elle dépend des produits ou services, du type d'économie du marché, de la propriété et la culture d'organisation, de l'état général de l'entreprise et de son statut sur le marché et de l'état de l'économie plus en général. Au niveau interne, ce sont aussi des *relations de pouvoir* liées à la relation d'emploi qui façonnent l'apprentissage. Ces structures internes sont aussi appelées *affordances*, soit des préconditions pour l'engagement des individus dans les activités et pratiques (Goller et Billett, 2014), sachant que l'engagement de l'individu dépend également de sa perception des affordances et de sa propre motivation. Les affordances sont donc comme des « invitations » plus ou moins propices à l'engagement et la participation des individus, en fonction de leur perception (Billett, 2009). *Comme les entreprises ne sont pas des lieux neutres*, les affordances dépendent d'une histoire spécifique, de la hiérarchie, des représentations de l'activité ou encore des compétences des individus qui les façonnent : « En conséquence, c'est de façon souvent inégale que sont réparties au sein des organisations du travail les opportunités de participer à des activités susceptibles d'alimenter les apprentissages. » (Billett, 2009, p. 46) .
- 5 Le lien que l'apprenti-e construit avec l'apprentissage, son rapport au savoir et sa vision de l'avenir, sont au cœur de notre deuxième facteur d'analyse pour comprendre le processus d'apprentissage, à savoir *l'agentivité*. Celle-ci désigne « *la composante active et orientée de la pensée et du comportement d'un individu*, qui peut se manifester aussi bien par la confrontation et l'opposition, que par l'adhésion marquée aux réalités sociales. » (Billett, 2009, p. 43). L'agentivité se déploie aussi en réponse aux affordances. Cette mobilisation est importante aussi bien pour le processus d'apprentissage que pour devenir membre de la communauté de pratiques (Ferm *et al.*, 2018 ; Wenger, 1998) et développer une identité professionnelle (Ferm *et al.*, 2018). Pour Ferm *et al.* (2018) l'agentivité s'exprime entre autres par le fait de prendre des responsabilités pour chercher des opportunités d'apprentissage, de poser des questions pour obtenir plus d'informations et pour mieux comprendre les processus de travail. Cependant, elle n'est pas limitée au processus d'apprentissage au sens restreint du terme, mais concerne aussi l'action sur le contexte d'apprentissage.
- 6 Ici, nous nous intéressons plus particulièrement au concept de « *guidance* » ou *accompagnement* qui fait partie du contexte et permet de développer l'agentivité de l'apprenti-e. L'accompagnement est défini comme « toute forme de soutien pour la socialisation des apprenants [...] et pour l'acquisition des compétences professionnelles. » (notre traduction) (Swager *et al.*, 2015, p. 361). L'accompagnement s'adapte aux besoins des jeunes en formation et constitue un ensemble d'actions qui soutiennent l'apprentissage au travail et permettent aux apprenti-e-s de se sentir appartenir à une communauté de pratiques. Le *soutien psycho-social* consiste à instaurer une relation de formation avec l'apprenti-e et devrait prendre en compte comment ce dernier est préparé à l'apprentissage, au niveau de sa scolarité, sa volonté, sa curiosité d'acquérir des



nouvelles connaissances et aussi des compétences que lui-même peut apporter à l'entreprise (Swager *et al.*, 2015, p. 363). Ce point souligne l'importance de la prise en compte de l'agentivité. Les *interventions structurantes* aident les jeunes en formation à développer leur sentiment d'appartenance à la communauté de pratiques en devenant plus autonomes dans leurs actions. Il s'agit par exemple de l'organisation de séances d'introduction, d'une activité d'apprentissage conjointe entre les différents employé-e-s ou encore de moments réguliers de supervision et d'évaluation. Les *interventions didactiques* consistent précisément à aider les jeunes à atteindre les objectifs de formation (Swager *et al.*, 2015), tels que définir des objectifs, choisir des tâches et leurs divisions en fonction des compétences déjà acquises, et les soutenir par la démonstration, l'explication, la réflexion commune.

- 7 L'accompagnement est donc essentiel non seulement pour l'apprentissage des compétences professionnelles elles-mêmes, mais aussi pour créer un contexte permettant à l'apprenti-e d'être dans une bonne position au sein de l'entreprise et de se sentir soutenu et intégré à la communauté. Mikkonen *et al.* (2017) distinguent entre accompagnement « *direct* » et « *indirect* ». Le second consiste en des arrangements sur le lieu de travail qui permettent à l'apprenti-e d'avoir accès à l'observation et à l'écoute de collègues plus expérimentés. Il s'agit ici aussi de la participation au travail de plus en plus complète (Lave et Wenger, 1991). L'accompagnement direct implique souvent une interaction directe sur le lieu de travail avec les collègues plus expérimentés, une personne formatrice désignée ou encore d'autres jeunes en formation. Il s'agit concrètement de l'aide, l'instruction, les ordres, l'évaluation, l'explication, la réflexion, la démonstration, l'observation, jusqu'à l'expérimentation et le travail indépendant (Mikkonen *et al.*, 2017, p. 7). Les auteurs constatent que l'instruction donnée par d'autres apprenti-e-s, dans un dialogue horizontal ou symétrique, incite davantage les novices à développer une pensée indépendante et un esprit critique. Cela par opposition avec l'instruction plus asymétrique où le novice est plus dans une posture d'imitation.
- 8 Le contexte d'apprentissage, notamment l'accompagnement et l'agentivité sont donc imbriqués et s'influencent réciproquement. La recherche sur les processus d'apprentissage doit en rendre compte (Bishop, 2017, p. 527) et se focaliser conjointement sur ces deux éléments. En revanche, les individus ne réagissent pas tous de la même manière aux différents contextes d'apprentissage. Une forte structuration peut soutenir un besoin d'accompagnement, ou inversement freiner un élan d'autonomie et de créativité. De même, le manque d'accompagnement peut favoriser la créativité d'un-e apprenti-e habitué à apprendre de façon autonome (Bishop, 2017, p. 526).

Le contexte de l'apprentissage en automatisations et méthodologie de recherche

- 9 Les contextes économiques et de la formation professionnelle font partie du cadre qui façonne l'apprentissage de jeunes en formation, et en définissent les structures et les moyens à disposition, particulièrement pour la formation en entreprise. Le secteur de l'industrie suisse des machines, des équipements électriques et des métaux (MEM) est confronté depuis plusieurs années à une conjoncture plutôt défavorable. L'Ortra SwissMEM constate qu'après presque deux ans de relance, l'année 2019 a été marquée par des conflits commerciaux et des incertitudes politiques – liés entre autres aux renégociations des accords bilatéraux de la Suisse avec l'Union européenne et les contrats de libre-échange avec d'autres pays – ainsi que par une baisse des commandes liée au franc suisse élevé qui mettent les entreprises du secteur sous une forte pression.



- 10 L'apprentissage d'automaticien-ne en Suisse forme à l'installation, le montage, la mise en service et l'entretien de machines et mécanismes automatisés¹. En font également partie la planification, la documentation et la programmation des machines. C'est donc un apprentissage qui demande le développement de compétences multiples en électricité, électronique, mécanique, informatique, ainsi que pneumatique et hydraulique. Cependant, au niveau de la pratique en entreprise, elle dépend fortement des domaines d'activités de celle-ci.
- 11 Nous nous intéressons ici à la formation professionnelle en automatisation suivie en alternance qui est appelée aussi « duale ». Les apprenti-e-s se forment trois à quatre jours par semaine dans une entreprise, et un jour et demi à deux jours à l'école professionnelle. Elles et ils suivent également 40 à 64 heures de cours interentreprises en atelier organisés par les organisations du monde du travail concernées. Il s'agit d'un apprentissage de quatre ans, et les exigences sur les résultats scolaires en fin de scolarité obligatoire sont élevées notamment en mathématiques.
- 12 Cette analyse s'appuie sur des données qualitatives récoltées entre 2018 et 2020 dans le cadre d'une recherche sur l'impact des expériences de formation sur le développement de l'identité professionnelle d'apprenti-e-s automaticiens en Suisse². Dans ce cadre, nous avons assisté en tant qu'observatrices, aux ateliers pratiques en école professionnelle, à des cours théoriques, ainsi qu'à des cours interentreprises dans deux cantons suisses, afin de saisir les expériences de formation dans le cadre des échanges entre apprenti-e-s et enseignant-e-s ou formateurs/-rices. En nous basant sur ces premières observations, des entretiens compréhensifs ont été menés avec au total 32 apprenti-e-s automaticiens de la deuxième à la quatrième année d'apprentissage. Le guide d'entretien semi-directif était destiné à saisir les différentes catégories d'influence sur le développement de l'identité professionnelle. Il contenait des questions larges et ouvertes sur les trajectoires de formation, les choix professionnels, le prestige du métier, les expériences au sein de l'entreprise comme la participation aux activités, les conditions de travail, les soutiens et les relations avec les autres employé-e-s ainsi que les personnes formatrices, et les projets d'avenir.
- 13 Les entretiens ont été retranscrits, codés et analysés dans un premier temps de façon globale en suivant les grandes catégories thématiques du guide d'entretien. Les premiers résultats ont été discutés avec des apprenti-e-s de deux classes de dernière année, afin de les confronter à leur avis. En suivant une démarche inductive (Miles *et al.*, 2003), les catégories d'analyse ont été par la suite affinées et discutées au sein de l'équipe de recherche. Le lien entre contexte d'apprentissage en entreprise, accompagnement et développement de l'agentivité des apprenti-e-s en faveur de leurs apprentissages s'est avéré significatif. La catégorie de l'« agentivité » plus précisément reflète les réflexions des apprenti-e-s par rapport à leurs apprentissages en entreprise, ainsi que leurs actions concrètes pour saisir des opportunités pour apprendre plus et prendre part à une multitude de tâches, prendre des responsabilités, ou encore s'opposer à des conditions inacceptables ou les améliorer.
- 14 Pour mettre en évidence les liens entre accompagnement et agentivité, nous avons opté pour une analyse de cas : une étude de cas sert à explorer ou décrire un phénomène dans son contexte (Baxter et Jack, 2010). Elle est donc particulièrement adaptée pour saisir les contextes de formation en entreprise et mieux comprendre comment les apprenti-e-s automaticiens développent l'agentivité dans ces différents contextes. L'analyse de nos données a révélé quatre contextes d'apprentissage distincts et nous avons choisi quatre entreprises représentant le mieux la diversité des contextes et accompagnements des apprenti-e-s. Nous avons fait des entretiens avec tous les apprenti-e-s automaticiens, c'est-à-dire entre deux et quatre personnes en cours d'apprentissage par entreprise.



Toutefois, les cas exposés dans le prochain chapitre représentent des entreprises industrielles de tailles différentes et de domaines aussi divers que l'industrie de précision,

des transformateurs électriques, la domotique, les systèmes d'aération et la compression d'air, l'horlogerie et les services de distribution électrique. Pour des raisons de confidentialité, nous ne mentionnerons pas le domaine d'activité précis de chaque entreprise présentée ni la région de leur implantation³. Toutes ces entreprises ont en commun de former des apprenti-e-s automaticiens depuis de nombreuses années. Nous avons également mené des entretiens d'expert-e-s avec deux formateurs en entreprise et des représentants de la formation professionnelle. Cependant, cette source complémentaire sert ici uniquement à titre informatif pour la description du contexte, tandis que les témoignages des apprenti-e-s constituent la base des données d'analyse.

Présentation de quatre cas de contextes d'apprentissage

Premier cas : force de l'accompagnement direct et incitation à la responsabilité

16 La première entreprise est une petite entreprise familiale, dont la propriété vient de passer de père en fils. Ce nouveau directeur et formateur a lui-même suivi une formation d'automaticien-ne. Les apprentis⁴ témoignent de l'importance des réunions quotidiennes où sont discutés les projets actuels de l'entreprise, ainsi que leur état d'avancement et d'éventuelles difficultés. Le travail des apprentis comme de toute l'équipe est organisé en « projets », et les petits projets moins compliqués sont laissés entièrement à la gestion des apprentis : ils racontent la conception, la commande des pièces et la mise en œuvre technique, cette dernière étape est généralement accompagnée par un technicien. Pour les projets plus complexes, le patron discute leur planification avec les apprenti-e-s, avant que ces derniers les mettent en œuvre avec un technicien.

17 Leur quotidien de travail est fortement structuré avec les réunions quotidiennes et les rapports sur l'avancement de leurs projets. Mais les jeunes sont responsables de mener à bien leurs propres projets qui s'inscrivent dans les tâches de production de l'entreprise. Ils prennent des décisions, cherchent la bonne solution, mais peuvent aussi poser des questions en cas de blocage. Au lieu de donner simplement la solution, le patron les incite généralement à trouver la réponse par eux-mêmes. Ainsi, ils disent, ils peuvent « se débrouiller » par eux-mêmes, être leur « *propre chef* » le temps du projet.

*« Donc là j'avais un projet où je démarre de rien et j'avais juste la carte électronique et j'ai lu ce qu'il y avait pour la carte électronique et tout ça. Puis après selon ce que j'avais lu j'ai dû choisir chaque composant que j'allais mettre dans mon boîtier et c'est à moi de savoir si je veux faire un boîtier énorme ou un truc très compact. »
(Kadem, 3^{ème} année d'apprentissage).*

18 Donc pour les apprentis, l'accompagnement aussi bien direct, par les espaces d'explication et de réflexion, qu'indirect par la possibilité offerte de participer à une grande variété d'activités au sein de l'équipe, est soutenu par une relation étroite que le directeur d'entreprise instaure avec eux.

« Pour moi au début c'était assez difficile de prendre des décisions parce que j'avais peur de faire une erreur et puis peu à peu mon patron m'a mis en confiance, il m'a dit : « Il faut pas que t'aies peur, peut-être que tu vas commander une pièce qui n'est pas la bonne mais c'est une pièce qui va servir pour un autre client qui en aura besoin » » (Kadem, 3^{ème})



- 19 Leur agentivité se développe surtout autour de leur engagement pour le travail, la compréhension des processus et le sens des responsabilités. Ils s'engagent pour trouver activement des solutions aux problèmes posés et apprennent ainsi progressivement leur métier en se sentant légitime à prendre des décisions :

*« Mais par exemple pour des choses qui sont totalement électriques je vais pas forcément voir mon patron et dire : « est-ce que ça c'est un bon truc », je vais lire les commentaires, réfléchir à tout ce qu'il faut que la machine aie et après si j'ai besoin de plusieurs pièces chez un fournisseur je vais tout commander d'un coup. »
(Kadem, 3ème)*

- 20 Le cas de cette première entreprise montre l'importance d'un accompagnement avec une diversité d'interventions – structurantes, soutien psychosocial et didactiques (Swager *et al.*, 2015), qui permettent aux apprentis de développer l'apprentissage de façon engagée et prendre des responsabilités au sein de la communauté de pratiques.

Deuxième cas : force de la structuration et de la collaboration « horizontale »

- 21 La deuxième entreprise se distingue de la précédente au niveau de sa taille, structure et histoire. Elle a une longue tradition de formation professionnelle de base et continue dans plusieurs métiers. Ils s'agit d'une grande entreprise avec plusieurs milliers d'employé-e-s. Elle engage actuellement plus de 150 jeunes en formation en Suisse dont également chaque année un-e apprenti-e automaticien dans la région de notre recherche. Nous avons rencontré trois apprentis automaticiens qui œuvrent surtout dans le secteur de maintenance des machines de production. La formation de la relève est un objectif important pour l'entreprise qui met à disposition des ressources notables : emploi de responsables de formation, centres de formation, apprentissage structuré en suivant un protocole formel de la première à la quatrième année, projets propres aux apprenti-e-s destinés uniquement à leur formation. Un contexte d'apprentissage avec de bonnes conditions qui fait de cet employeur l'un des plus appréciés parmi les apprenti-e-s. Si dans le premier cas le côté relationnel et l'accompagnement direct est particulièrement important, ici la structuration forte avec une mise à disposition de moyens conséquents est un élément essentiel. Le formateur responsable des apprenti-e-s automaticiens est soutenu par un formateur sur le terrain de chaque site de production, qui suit les jeunes au jour le jour. Le responsable de formation organise des réunions hebdomadaires individuelles, lors desquelles il regarde leur cahier de stages, leur pose des questions de compréhension, leur donne des nouvelles notions et pose des questions sur leur bien-être. Cette intervention est à la fois structurante (régularité), soutenante (intérêt pour le bien-être de l'apprenti) et didactique (répétition du savoir acquis).

- 22 La gestion de projets est ici aussi un élément important, demandant aux apprentis de gérer leur temps, planifier, commander, collaborer avec autrui. L'un des jeunes en formation a géré un projet important – une machine automatisée exposée dans un salon des métiers – en collaboration avec des apprenti-e-s d'autres métiers, donc dans une démarche entièrement horizontale et interdisciplinaire.

« C'est tous des apprentis. Donc chaque deux semaines, chaque une semaine ou deux semaines, ça dépendait des délais qu'on s'était mis. On faisait une séance tous ensemble, on ramenait toutes les pièces, on regarde tout ce qu'il faut faire, tout ce qui a été fait. Dans combien de temps il faut qu'on arrive à avoir tel ou tel résultat. Donc c'était assez, c'était vraiment sympa. » (Milo, 3ème année d'apprentissage).



Dans ce cadre, leur engagement est allé au-delà de la demande de l'entreprise, les apprentis ont accumulé des heures supplémentaires et étaient fiers de présenter leur

œuvre au salon des métiers. Notons également que ce projet est fait pour le plaisir de la découverte et l'approfondissement des apprentissages des apprentis, et qu'il n'est pas associé aux tâches productives de l'entreprise.

- 24 L'un des apprentis rapporte comment il exécute des dépannages sur des machines de production en 3^{ème} année d'apprentissage, sans l'accompagnement d'un formateur/-trice. Ces dépannages peuvent être des moments où il doit aussi s'affirmer contre la méfiance de la part de certains techniciens de production, ce qui le rend fier car il se sent comme un vrai professionnel. Ayant accès à toute la diversité des tâches, cet apprenti se sent devenir un expert de son métier en fin d'apprentissage :

« Parce qu'ici on fait vraiment de tout, on touche à tout. On va aussi souvent dépanner avec les techniciens de maintenance, du coup ça nous aide pour notre CFC, parce que souvent il y a des pannes c'est la même chose partout. Du coup, si on a la même qu'on avait, c'est beaucoup plus simple, on fait vraiment tout pour le métier. » (Joël, 4^{ème} année)

- 25 Ici, c'est surtout la structuration de l'apprentissage au sein de l'entreprise qui permet aux apprentis de saisir les opportunités d'apprentissage tout en se sentant encadrés et soutenus. L'agentivité se retrouve dans l'entrain à travailler d'un côté de façon autonome, mais à ne pas hésiter, de l'autre côté, à chercher de l'aide et du soutien. L'exemple du projet d'exposition montre l'engagement des apprentis pour leur apprentissage dans un projet collaboratif avec des pairs. Et on voit dans cet exemple, que l'agentivité consiste aussi à s'affirmer ou à se confronter à la méfiance des spécialistes, pour élargir sa participation et pour prendre sa place dans la communauté de pratiques.

Troisième cas : l'accompagnement en effritement

- 26 Le troisième cas présente également une grande entreprise avec plusieurs milliers d'employé-e-s en Suisse. Au moment de notre recherche, elle se trouve dans un lourd processus de restructuration, avec notamment une menace de délocalisation à l'étranger, des licenciements et une nette diminution du nombre d'employé-e-s. L'ambiance générale décrite par les apprentis est plutôt mauvaise :

« Déjà, il y a pas mal d'employés qui sont partis de leur plein gré donc ils ont réengagé des intérimaires, c'était plus les mêmes personnes donc faut refaire des liens, et puis après les employés ils ont une pression. » (Nils, 3^{ème} année d'apprentissage).

- 27 La pression semble influencer les relations au travail, mais aussi et surtout les conditions de formation :

« Maintenant le nouveau directeur il est plus production, production, production, puis les apprentis on laisse de côté quoi. Donc maintenant ils nous donnent des choses à faire et puis voilà quoi. Ils nous laissent nous démerder quoi... » (Daniel, 2^{ème}).

- 28 Les apprentis témoignent même d'un sentiment d'être laissés à l'abandon. Souvent ils doivent attendre sans rien faire l'arrivée du responsable de formation qui leur attribuera des tâches. L'accompagnement direct par ce responsable est très limité et restreint à cette attribution. L'ancienne structure d'organisation de la formation, qui selon les apprentis était très étayée, reste encore partiellement en place : les apprentis tournent dans différents services avec un technicien attitré à raison de trois mois, afin de connaître leur métier et l'entreprise sous différentes facettes. Cependant, cette rotation étant mal adaptée aux rythmes d'apprentissage, elle a pour conséquence que les apprentis doivent souvent interrompre un travail en cours, et l'un des secteurs les emploie uniquement à des travaux de déménagement, des tâches très éloignées de leur métier. Les relations de travail avec ce



responsable de secteur se passent mal. Ainsi, cette rotation entre différentes communautés de pratique a un effet plutôt négatif car elle empêche les jeunes de participer à des projets jusqu'à leur terme.

- 29 Même si avec l'un des responsables l'accompagnement est mieux adapté, les jeunes ont un sentiment de ne pas suffisamment apprendre leur métier.

« Le problème c'est que pour l'examen partiel qu'on va avoir là cette année, on est beaucoup moins prêts que si on avait fait du travail d'automaticien dans l'entreprise. » (Marc, 2ème)

- 30 Les apprentis développent l'idée d'un processus d'apprentissage qui devrait se faire, mais ne peuvent pas maximiser leurs opportunités d'apprentissage au sein de l'entreprise. Ils tentent alors de s'engager ensemble pour un changement de leurs conditions d'apprentissage lors d'une consultation entre formateurs, apprentis et commissaire de surveillance des apprentissages :

« On a eu un rendez-vous avec le commissaire d'apprentissage. On en a parlé mais le truc c'est que parler ça résout pas les choses en fait. Enfin, c'est ce qu'on croit beaucoup, c'est-à-dire qu'on croit qu'on va dire la chose et que du coup des choses vont se mettre en place, vont se mettre en œuvre pour changer ça mais en fait, on te dit la chose et ils nous ont dit que c'est comme ça parce qu'on n'a pas le choix en fait. » (Gabriel, 3ème).

- 31 Faute de pouvoir améliorer les conditions au sein de l'entreprise, deux des apprentis témoignent d'un investissement plus important dans les cours et stages en école professionnelle pour compenser le manque de formation dans l'entreprise. L'école professionnelle revêt pour eux une importance particulière qui semble répondre à leur aspiration et se présente dès lors comme leur véritable lieu d'apprentissage du métier.

Quatrième cas : un accompagnement minimal

- 32 Si le troisième cas se caractérise par une intervention structurante mal adaptée, dans le quatrième cas l'accompagnement direct est pratiquement inexistant. Il s'agit d'une entreprise de taille moyenne (50-100 employé-e-s), active dans les systèmes domotiques et électrique. Les deux jeunes en formation décrivent, là encore, une entreprise en processus de restructuration. La société a été rachetée et le management, ainsi que le responsable de la formation des apprentis ont été remplacés. Durant la période de changement, l'un des apprentis a souffert de l'absence d'un responsable de formation pendant six mois.

« Une fois que mon formateur s'est fait virer j'étais seul, enfin j'avais mes collègues avec qui je bossais sur quelques affaires, enfin des fois il y avait des affaires que je faisais moi-même. Donc on apprend avec eux de toute façon, c'est comme ça que ça se fait de manière générale, mais j'avais pas vraiment de référent avec qui je pouvais discuter de « qu'est-ce que j'ai fait, qu'est-ce que j'ai appris », et pendant longtemps, j'ai été seul comme ça, au moins 6 mois. » (Célien, 3ème année d'apprentissage)

- 33 Les deux apprentis relatent que le nouveau formateur est peu présent auprès d'eux, car la pression sur lui est trop forte. Ils sont alors contraints de travailler avec d'autres employés qui « n'ont pas confiance » en eux et qui « ne les écoutent pas » forcément. Tandis que le plus jeune se montre arrangeant avec cette situation, le plus avancé dit ne pas apprendre son métier dans l'entreprise, qu'il manque un plan de formation, que les tâches sont répétitives et inintéressantes au regard de la diversité que le métier offre : il fait principalement du câblage.



« Je voulais faire automaticien, eux ils font surtout des tableaux électriques, donc c'est monteur automaticien, il y a pas forcément beaucoup de réflexion à avoir. »
(Celien, 3ème)

34 Cet apprenti en particulier manifeste un grand intérêt pour son métier et utilise ses connaissances du domaine de façon créative en dehors du travail pour ses projets personnels. Un accompagnement adapté consisterait ici d'abord en une prise en compte de sa curiosité et son envie d'apprendre. Il a demandé à plusieurs reprises de recevoir des tâches plus exigeantes mais sans succès. Il est aussi intervenu auprès d'un commissaire de surveillance des apprentissages, mais malgré des promesses pour l'instauration d'un plan d'apprentissage, elles n'ont pas été tenues. Ici de nouveau, à défaut de pouvoir améliorer les opportunités d'apprentissage au sein de l'entreprise, le jeune se tourne vers l'école professionnelle. Il souhaite terminer sa formation dans un cursus à plein temps à l'école professionnelle et quitter l'entreprise. L'agentivité développée s'exprime alors par l'opposition, le refus des conditions d'apprentissage. Ce qui nous amène au constat que les opportunités ou affordances restreintes sont difficiles, voire impossibles de faire évoluer pour les jeunes.

Conclusion

35 Au terme de cette analyse, relevons que dans le premier et le deuxième cas, deux éléments principaux caractérisent des conditions de formation très favorables : premièrement, une structuration adaptée et favorisant expressément la prise en main du processus d'apprentissage par les jeunes. Dans les deux cas, *l'organisation par projets* gérés par les apprenti-e-s eux-mêmes, et le fait de *privilégier le lien symétrique ou horizontal avec collègues ou apprenti-e-s*, sont des éléments structurants forts qui favorisent l'engagement personnel des jeunes dans leur formation au sein de l'entreprise. Deuxièmement, il s'agit d'un accompagnement indirect privilégiant la participation à une grande diversité de tâches qui permet de devenir « rounded experts » (Fuller et Unwin, 2003). Dans le premier cas, nous avons observé l'importance du soutien psychosocial et du lien établi par le directeur d'entreprise avec les apprentis. Ces éléments montrent que le développement de l'agentivité est directement influencé par l'accompagnement qui englobe aussi l'aspect social et la participation à l'activité au sein de la communauté de pratiques.

36 La stabilité ou instabilité de l'entreprise a une influence sur sa capacité à mettre en place un accompagnement adapté à l'apprentissage professionnel. Les entreprises ont leur propre histoire et dynamique (Billett, 2009; Hodkinson *et al.*, 2008). Le troisième et le quatrième cas montrent ainsi les effets négatifs des processus de restructuration sur l'organisation de l'apprentissage, du moins à court terme : ici, les jeunes en formation se sentent délaissés et n'ont pas l'occasion d'apprendre leur métier de façon satisfaisante. En effet, l'acquisition des compétences professionnelles sur le lieu de travail nécessite une prise en compte des besoins et intérêts individuels, dont aussi l'agentivité des jeunes particulièrement intéressés et impliqués, comme l'un des apprentis de la quatrième entreprise qui souhaite aller plus loin dans ses apprentissages en élargissant la variété et la complexité des tâches, mais qui n'est pas entendu.

37 Pour compléter cette analyse du lien entre accompagnement mis en place en entreprise et le développement de la capacité à agir des apprenti-e-s en faveur de leur apprentissage, il serait intéressant d'approfondir d'autres contextes de formation en entreprises, d'en révéler systématiquement les structures et interventions quotidiennes mises en place, et les observer sur une certaine durée. De l'autre côté, il serait intéressant d'étudier aussi en profondeur le parcours d'apprentissage des apprenti-e-s (Hodkinson *et al.*, 2008), afin de saisir davantage le lien entre l'adaptation de l'accompagnement et leur agentivité.



- 38 Notre analyse révèle néanmoins deux éléments principaux. Premièrement, elle permet de saisir que l'accompagnement a une influence non seulement sur l'acquisition de compétences mais également sur la forme d'agentivité qui est développée par les jeunes en formation sur le lieu de travail. Nos résultats n'excluent pas la possibilité de développer l'agentivité durant leur parcours de formation en cas d'accompagnement mal adapté ou insuffisant. Les apprenti-e-s qui font une telle expérience ont néanmoins l'impression de ne pas bien apprendre leur métier, et craignent l'échec aux examens. Une orientation de la pensée – ici la compréhension des processus d'apprentissage – est donc possible. Mais leur action sera orientée vers un changement des conditions d'apprentissage, tandis que les apprenti-e-s qui font l'expérience d'un accompagnement adapté, orientent leur action directement sur une maximisation des opportunités d'apprentissage.
- 39 Deuxièmement, nous avons constaté que l'agentivité des apprenti-e-s concernant l'acquisition de leurs compétences professionnelles ne se réduit pas seulement à une adhérence ou participation simple au cadre établi par le formateur ou l'entreprise, comme le travail de Ferm *et al.* (2018) pourrait le suggérer. Si l'intervention en faveur de l'amélioration des opportunités d'apprentissage se heurte à l'inertie comme dans le troisième et quatrième cas, l'agentivité peut s'exprimer dans le conflit, voire par un investissement dans un autre lieu d'apprentissage (l'école professionnelle), ou une rupture avec l'entreprise de formation. C'est ici qu'il est important de revenir sur les enjeux de pouvoir qui régissent les relations d'emploi (Unwin *et al.*, 2007), en l'occurrence la relation apprenti-e – employeur. En effet, notre analyse confirme que les entreprises ne sont pas des lieux neutres (Billett, 2009) et que pour les apprenti-e-s, même en ayant certains moyens de soutien à disposition (les commissaires d'apprentissage par exemple), la pression sur l'entreprise pour améliorer les conditions de formation reste limitée. Ce résultat fait ici écho à la question des ruptures de contrats d'apprentissage (Capdevielle-Mougnibas, 2015; Lamamra et Masdonati, 2009) : parfois un détachement de l'entreprise formatrice peut permettre à des apprenti-e-s de mieux s'engager sur un autre lieu de formation et s'investir dans les apprentissages professionnels.

Bibliographie

- Baxter, P. et Jack, S. (2010). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *Qualitative Report*, 13, 544-559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
DOI : 10.46743/2160-3715/2008.1573
- Billett, S. (2001a). Co-Participation: Affordance and engagement at work. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 92, 63-72. <https://doi.org/10.1002/ace.41>
DOI : 10.1002/ace.41
- Billett, S. (2001b). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005548>
DOI : 10.1108/EUM0000000005548
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 37-63). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0035>
DOI : 10.3917/puf.duran.2009.01.0035
- Billett, S., Fenwick, T. et Somerville, S. (dir.). (2006). *Work, Subjectivity and Learning*. Springer.
- Bishop, D. (2017). Context, agency and professional workplace learning: Trainee accountants in large and small practices. *Education + Training*, 59(5), 516-533. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2016-0129>
DOI : 10.1108/ET-07-2016-0129
- Capdevielle-Mougnibas, V. (2015). Arrêter une formation par alternance. Les enjeux de la relation au maître apprentissage. *Diversité*, 180(2e trimestre), 100-105.
- Evans, K. (2007). Concepts of bounded agency in education, work, and the personal lives of young adults. *International Journal of Psychology*, 42(2), 85-93.



<https://doi.org/10.1080/00207590600991237>
DOI : 10.1080/00207590600991237

Ferm, L., Persson Thunqvist, D., Svensson, L. et Gustavsson, M. (2018). Students' strategies for learning identities as industrial workers in a Swedish upper secondary school VET programme. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 66-84.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1394357>
DOI : 10.1080/13636820.2017.1394357

Filliettaz, L. (2010). Guidance as an interactional accomplishment. Practice-based learning within the Swiss VET system. Dans S. Billett (dir.), *Learning through practice. Professional and practice-based learning* (p. 156-179). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3939-2_9
DOI : 10.1007/978-90-481-3939-2_9

Fuller, A. et Unwin, L. (2003). Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16(4), 407-426. <https://doi.org/10.1080/1363908032000093012>
DOI : 10.1080/1363908032000093012

Goller, M. et Billett, S. (2014). Agentic Behaviour at Work: Crafting Learning Experiences. Dans R. A. Harteis C., Seifried J. (dir.), *Discourses on Professional Learning. Professional and Practice-based Learning* (p. 25-44). Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7012-6_3
DOI : 10.1007/978-94-007-7012-6_3

Hager, P. (2013). Theories of workplace learning. Dans M. Malloch, L. Cairns, K. Evans et B. O'Connor (dir.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (p. 17-31). Sage. <https://www.doi.org/10.4135/9781446200940.n2>
DOI : 10.4135/9781446200940.n2

Hodkinson, P., Biesta, G. et James, D. (2008). Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning. *Vocations and Learning*, 1, 27-47. <https://doi.org/10.1007/s12186-007-9001-y>
DOI : 10.1007/s12186-007-9001-y

Lamamra, N. et Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenti-e-s*. Antipodes.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
DOI : 10.1017/CBO9780511815355

Malloch, M. (2011). *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. SAGE Publ. http://opac.nebis.ch/objects/pdf/z01_978-1-84787-589-1_01.pdf

Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P. et Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4>
DOI : 10.1186/s40461-017-0053-4

Miles, M. B., Huberman, A. M., Rispal, M. H. et Bonniol, J. J. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.

Swager, R., Klarus, R., van Merriënboer Jeroen, J. G. et Nieuwenhuis Loek, F. M. (2015). Constituent aspects of workplace guidance in secondary VET. *European Journal of Training and Development*, 39(5), 358-372. <https://doi.org/10.1108/EJTD-01-2015-0002>
DOI : 10.1108/EJTD-01-2015-0002

Unwin, L., Felstead, A., Fuller, A., Bishop, D., Lee, T., Jewson, N. et Butler, P. (2007). Looking inside the Russian doll: the interconnections between context, learning and pedagogy in the workplace. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(3), 333-348. <https://doi.org/10.1080/14681360701602232>
DOI : 10.1080/14681360701602232

Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
DOI : 10.1017/CBO9780511803932

Notes

1 Voir Automaticien CFC / Automaticienne CFC - orientation.ch

2 « Développement de l'identité professionnelle des apprenant-e-s en formation en maçonnerie, automatisé et commerce de détail. », financé par le Fonds national suisse de la recherche, N°10001A_172858



3 Les noms des apprenti-e-s ont également été anonymisés.

4 Tous les apprentis étaient des hommes, par conséquent, nous renonçons ici au langage épïcène.

Pour citer cet article

Référence électronique

Alexandra Felder, Isabelle Caprani et Kerstin Duemmler, « L'accompagnement de l'apprentissage en entreprise et développement de l'agentivité. Le cas des apprenti-e-s en automatisation en Suisse », *Éducation et socialisation* [En ligne], 62 | 2021, mis en ligne le 20 novembre 2021, consulté le 11 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/edso/17010> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.17010>

Auteurs

Alexandra Felder

Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP, Lausanne

Articles du même auteur

Construire une identité professionnelle malgré des conditions de travail difficiles : les apprenti-e-s en commerce de détail en Suisse [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 53 | 2019

Isabelle Caprani

Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP, Lausanne

Articles du même auteur

Construire une identité professionnelle malgré des conditions de travail difficiles : les apprenti-e-s en commerce de détail en Suisse [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 53 | 2019

Kerstin Duemmler

Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP, Lausanne

Articles du même auteur

Construire une identité professionnelle malgré des conditions de travail difficiles : les apprenti-e-s en commerce de détail en Suisse [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 53 | 2019

Droits d'auteur



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

