

Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

63 | 2022

L'éducation au politique – Varia

La perception de l'accompagnement en entreprise par les apprenti-e-s et son influence dans la transmission des savoirs pratiques de métier. Le contexte de la formation en alternance en maçonnerie en Suisse

The influence of in-company coaching on the occupational development of bricklaying apprentices in Switzerland

Prof. Isabelle Caprani, Dre Kerstin Duemmler et Dre Alexandra Felder



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edso/17975>

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document a été généré automatiquement le 25 mars 2022.

La perception de l'accompagnement en entreprise par les apprenti-e-s et son influence dans la transmission des savoirs pratiques de métier. Le contexte de la formation en alternance en maçonnerie en Suisse

The influence of in-company coaching on the occupational development of bricklaying apprentices in Switzerland

Prof. Isabelle Caprani, Dre Kerstin Duemmler et Dre Alexandra Felder

1. Introduction

- 1 Apprendre un métier implique non seulement l'acquisition de connaissances théoriques et pratiques, mais également une familiarisation avec ses codes et l'habitus propre au métier. Dans ce contexte d'apprentissage, les jeunes en formation vont effectuer de nouvelles expériences nécessitant une acquisition de savoirs et une maîtrise progressive des compétences exigées par les nouvelles tâches, règles sociales informelles ainsi que les modes de communication sur le lieu de travail (Zittoun, 2016). Pour que la transition vers le monde professionnel soit « aménagée » (Chaix, 1993) de manière adéquate et soutenante, l'apprentissage du métier nécessite un accompagnement qui amènera progressivement les apprenti-e-s à se socialiser au monde professionnel (Cohen-Scali, 2000 ; 2001 ; Darmon, 2016). L'enseignement et l'apprentissage ne se limitent ainsi pas uniquement à des heures, lieux et personnes, la progression professionnelle dépend aussi fortement des relations sociales qu'ils et elles expérimentent durant leur formation (Tanggaard, 2005). Un processus collaboratif à travers des pratiques d'accompagnement et des activités communes entre apprenti-e-s

et personne en charge de leur formation se met dès lors en place (Collin et Valleala, 2005). L'accompagnement des jeunes en formation sur la place de travail nécessite non seulement de les familiariser avec les pratiques du métier, mais également de les soutenir et encadrer dans le but de sécuriser leur parcours de formation (Capdevielle-Mougnibas et Léonardis, 2010). La façon dont elles et ils apprennent en milieu professionnel est de ce fait étroitement liée aux contextes en entreprise et aux communautés de pratique (Lave et Wenger, 1991).

- 2 En nous appuyons sur une étude qualitative se basant sur des récits d'apprenti-e-s¹ en formation en alternance de maçonnerie en Suisse, cet article propose une analyse de l'accompagnement au sein de l'entreprise. Souvent vécu comme exigeant en raison de l'usure physique et l'exposition aux conditions météorologiques (Brockmann, Clarke et Winch, 2010), le métier de maçon-ne se caractérise aussi par des contextes de travail en équipe régulièrement mis sous pression en raison des échéances des projets de construction. L'acquisition de compétences s'effectue à travers les différentes expériences traversées durant la formation. Nous proposons ici d'étudier la manière dont les jeunes en formation perçoivent la transmission des savoirs pratiques de métier à travers l'accompagnement qui s'articule tout au long du cursus de formation (Capdevielle-Mougnibas, 2015; Favreau et Capdevielle-Mougnibas, 2013). Cette démarche permet de relever quelles sont les pratiques appliquées par des personnes encadrantes et en charge de leur formation et dans quelle mesure elles constituent un accompagnement adapté ou non.
- 3 Dans un premier temps, le cadre théorique de l'accompagnement dans la formation des apprenti-e-s sera discuté. Nous présenterons ensuite les caractéristiques de l'apprentissage en maçonnerie ce qui a permis d'identifier les différent-e-s acteurs et actrices qui participent à la formation. La démarche qualitative et les méthodes d'enquêtes privilégiées pour mener cette étude seront explicitées. La perception de l'accompagnement par les apprenti-e-s sur les chantiers seront enfin analysées dans le but d'étudier leur influence dans la transmission des savoirs pratiques.

2. Perspective théorique : le rôle de l'accompagnement dans la formation des apprenti-e-s

- 4 La formation pratique en entreprise, par une mise en situation (Fray et Picouleau, 2010), permet aux apprenti-e-s non seulement de se familiariser au monde du travail, mais également de s'y intégrer. L'apprentissage permet ainsi d'être formé à ce qui ne peut s'apprendre sans un passage par la pratique, contribuant par là-même à construire « sa propre expérience du monde à travers notamment un processus d'essai et d'erreur » (Geay, 1991, p. 1). Cette socialisation professionnelle passe nécessairement par une initiation au monde du travail par les personnes en charge de la formation (Orly et Cuvillier, 2007). Les interactions sociales qui en découlent se présentent comme une variable essentielle dans le processus d'apprentissage (Méda et Vendramin, 2013). L'encadrement des apprenti-e-s va de ce fait au-delà de la transmission du savoir et de l'acquisition des compétences techniques propres au métier (Capdevielle-Mougnibas, 2015). Étudier le vécu des interactions sociales par des apprenti-e-s sur le lieu de travail permet d'effectuer le lien entre la formation et le travail tout en examinant la manière dont les mécanismes de l'apprentissage opèrent (Bourgeois et Mornata, 2012). L'accompagnement, qui aura une fonction centrale dans le développement des

compétences des apprenti-e-s (Billett et Somerville, 2004), prend dès lors le rôle d'outil pédagogique favorisant le transfert des compétences techniques (Fredy-Planchot, 2007), redonnant ainsi place à « apprendre par l'enseignement » (Ulmann, 2018). Fredy-Planchot (2007) qui s'est intéressé au rôle du groupe social dans la formation des apprenant-e-s nomme ce processus « apprentissage accompagné ». Swager et al. (2015, p. 361) le définissent comme « toute forme de soutien pour la socialisation des apprenants [...] et pour l'acquisition des compétences professionnelles. ». L'accompagnement n'est pas seulement pris en charge par la personne formatrice désignée mais par l'ensemble de la communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991).

- 5 Analyser la perception par les apprenti-e-s des différentes pratiques d'accompagnement développées par les personnes en charge de la formation, permet de mieux comprendre l'influence de l'accompagnement dans l'apprentissage du métier. Souvent présenté sous la forme de tutorat, l'accompagnement remplit différentes fonctions de transmission et d'échange de compétences (Delgoulet et al., 2013). Les personnes en charge de la formation jouent un rôle d'intermédiaire et d'interprète entre les logiques formatives et productives (Crozier et Friedberg, 1977). Brochier (1992) s'y réfère en tant qu'acteurs d'interface permettant de nouvelles formes d'articulation entre formation et travail. Il définit notamment les « formateurs-producteurs » qui re-conçoivent les situations de travail en utilisant leur expérience dans le but de les rendre formatrices. Feutrie et Verdier (1993), s'appuyant sur une série de recherches sur le sujet, évoquent le rôle de « passeurs » de la maîtrise ou encore de développement d'une « maîtrise tutorale » qui assurent le lien entre les exigences de la production et le développement des compétences des personnes. Paul utilise notamment le qualificatif de « facilitateur » qui permet de passer « d'un modèle de la formation comme transmission à celui de développement de compétences dans lequel le formateur doit opérer pour une autre posture, celle de facilitateur, en créant les conditions d'apprentissage et les conditions de construction de l'expérience, sollicitant la réflexivité » (Paul, 2009, p. 24). L'auteure préfère d'ailleurs l'appellation de « formateur », soit cet acteur investi d'une fonction d'accompagnement et impliqué dans une dimension relationnelle singulière tenant compte à la fois des fonctions de guidance méthodologique, de témoin de progression et d'évaluation.
- 6 Les personnes en charge de la formation auront ainsi comme responsabilité d'aider les apprenti-e-s à devenir progressivement indépendants. Pour se faire, l'encadrement doit s'effectuer de manière dégressive (Kamii, 2003), à savoir dans un premier temps être soutenu pour prendre en compte les besoins des jeunes en formation, puis être progressivement diminué en vue d'une pratique autonome (Touré et al., 2013). Ces pratiques d'accompagnement se construisent dans le temps et grâce à une « stratégie de formation » (Buscatto, 2001). Elle permet en effet de concevoir des outils d'expérimentation et de réflexion pour les apprenti-e-s et d'organiser en alternance des phases d'expérimentation, de réflexion, et de récupération, qui permet ainsi de mêler la théorie à la pratique (Geay, 1993).
- 7 Les dispositifs d'accompagnement sont également propices au dialogue (Capdevielle-Mougnibas, 2015 ; Favreau et Capdevielle-Mougnibas, 2013 ; Orly, 2016), incitant les apprenti-e-s à questionner leurs pratiques professionnelles et à devenir ainsi acteurs ou actrices dans leur apprentissage du métier. La mise en place d'espaces de discussion devrait réduire les incertitudes de l'action tout en fondant simultanément des équivalences de significations entre acteurs (Orly, 2016). Permettre aux apprenti-e-s de

s'exprimer et questionner la pratique auprès de personnes de référence, favorise non seulement une meilleure compréhension de la pratique mais également le sentiment d'appartenance communautaire. La recherche de sens tout comme les valeurs accordées aux activités proposées vont aussi accroître un sentiment d'appartenance et de compétences chez les jeunes en formation. Le développement des compétences est ici tributaire des signes de reconnaissance échangés entre personnes en charge de la formation et apprenti-e (Orly et Cuvillier, 2007). Pour comprendre le contexte dans lequel a été menée cette étude, la section suivante présente brièvement les caractéristiques de l'apprentissage en maçonnerie en Suisse ainsi que de son organisation en entreprise.

3. Caractéristiques de l'apprentissage en maçonnerie

- 8 Bien que la formation en maçonnerie ne représente que 1,3 pour cent de l'ensemble des apprentissages en Suisse, elle demeure néanmoins un métier important dans le secteur de la construction. Profession à dominante masculine (plus de 95 % d'hommes), on dénombre 20 % de jeunes issus de l'immigration (Office fédéral suisse de la statistique, 2018) ce qui reflète la moyenne suisse. La formation en alternance se déroule sur trois ans, un jour en école professionnelle et quatre autres en entreprise ; à cela s'ajoutent 72 jours en cours interentreprises ou CIE².
- 9 L'apprentissage en maçonnerie forme à la réalisation de gros œuvre du bâtiment ou du génie civil. Il se caractérise par une variété d'activités : coffrage, ferrailage, coulage du béton, construction de systèmes de drainage, etc. Le métier se définit principalement par un travail en équipe qui implique une collaboration régulière également avec d'autres professionnels du bâtiment. Compte tenu de la pénibilité du métier - particulièrement due aux exigences physiques, aux conditions climatiques variables ainsi qu'à la pression temporelle qui tend à engendrer du stress sur les chantiers - l'apprentissage en maçonnerie est confronté, particulièrement lors de la première année de formation, à de nombreuses résiliations de contrats d'apprentissage pouvant atteindre 30 % (Stalder et Schmid, 2006). En contrepartie, le métier est protégé par une convention collective de travail revendiquant notamment la protection des travailleurs et le maintien de bonnes conditions salariales.
- 10 Selon la taille de l'entreprise, les apprenti-e-s sont en contact avec différents professionnels qui contribuent à leur formation. Officiellement, les formateurs³ en entreprise sont responsables de la transmission du savoir-faire et des connaissances spécifiques nécessaires. Les patrons d'entreprise, particulièrement dans les petites structures, endossent généralement ce rôle. Dans les plus grandes structures, les formateurs travaillent le plus souvent dans les bureaux par exemple en tant que techniciens et sont donc peu présents sur le chantier, ce qui est également souvent le cas pour les patrons. Les apprenti-e-s travaillent plus souvent avec d'autres employé-e-s qui les accompagnent aussi dans leur formation tout en leur transmettant les différents savoirs du métier. Tandis que les chefs d'équipe veillent à l'exécution des travaux requis dans les règles de l'art⁴, les apprenti-e-s sont plus fréquemment en contact avec les contremaîtres en charge d'organiser, répartir et coordonner les tâches relatives à un projet de construction ou de rénovation. Ces personnes endossent souvent le rôle de formateur pratique. Compte tenu des conditions de formation particulier dans ce métier - absence récurrente des formateurs désignés sur le terrain

mais collaboration avec d'autres collègues et supérieurs sur les chantiers - il s'agira dans notre analyse d'étudier la perception de l'accompagnement par les apprenti-e-s aussi bien de la part des personnes formatrices que de la communauté de pratique.

4. Démarche méthodologique

- 11 Cette contribution se base sur une recherche qualitative réalisée entre 2018 et 2020 auprès d'apprenti-e-s maçons en formation en alternance dans deux cantons suisses⁵. Comme notre analyse porte sur la perception des apprenti-e-s de l'accompagnement reçu au sein de l'entreprise, nous avons privilégié une démarche qualitative qui s'appuie sur la récolte de 34 entretiens semi-directifs d'une heure environ avec 29 jeunes en formation âgés de 16 à 27 ans dont deux femmes (25 en fin de 1^e année et début 2^e année et 9 en 3^e année)⁶. Nous avons tenu compte des différentes expériences de formation, de la taille des entreprises ainsi que de la répartition régionale des entreprises formatrices. Les apprenti-e-s ont été questionnés ouvertement sur leur parcours, expériences de travail et de formation en entreprise, leur perception du métier, les conditions de travail, les relations sociales au sein de l'entreprise ainsi que leurs perspectives de carrière. Cette démarche a permis d'être proche de leurs préoccupations et d'obtenir une critique des situations vécues sur leur lieu de travail (Mercure et Vultur, 2010). Nous avons ensuite effectué cinq discussions de groupes focalisées d'une heure avec des apprenti-e-s, dans un premier temps au sein de deux classes de 1^e année et de 2^e année. Les thèmes abordés durant les entretiens ont été repris lors de ces échanges. Le but était de découvrir les expériences ayant touché particulièrement les apprenti-e-s et celles faisant plutôt l'objet d'un consensus ou d'un désaccord. Dans un second temps, trois discussions de groupes focalisées ont été organisées au cours de leur 3^e année de formation. Mener de nouvelles discussions avec l'ensemble des apprenti-e-s avaient comme objectif de présenter et discuter les premiers résultats de l'étude et d'échanger sur leur évolution dans le métier.
- 12 En tenant compte du cadre théorique, mais aussi particulièrement des expériences et préoccupations des apprenant-e-s, nous avons effectué une première analyse par codage thématique (Mils et Huberman, 2003) à l'aide du logiciel NVivo de l'ensemble des entretiens et groupes focalisés qui ont été préalablement transcrits. Certaines thématiques venaient du guide d'entretien mais notre démarche inductive a permis d'affiner les thématiques d'analyse en fonction des expériences de formation des jeunes. Les questions de l'accompagnement des apprenti-e-s au sein de la communauté de pratique et des interactions sociales entre apprenti-e-s et personnes encadrantes et en charge de la formation en entreprise sont apparues comme des thématiques centrales et déterminantes dans le parcours de formation des apprenti-e-s au fur et à mesure de l'enquête de terrain et de l'analyse. Un deuxième codage plus précis s'est ensuite concentré sur l'ambiance d'équipe et son organisation mais aussi plus particulièrement sur la relation avec les responsables de formation. Les feedbacks, la variété et le type de tâches attribuées, le traitement de l'erreur ont été développés comme sous-codes apparaissant de manière particulièrement récurrente dans les entretiens. Les situations et citations présentées en bas reflètent des résultats qui sont ancrés dans l'ensemble des données, ce ne sont pas des cas isolés. Les analyses ont été régulièrement discutées au sein du groupe de recherche afin d'éviter des interprétations hâtives.

5. La perception de l'accompagnement et son influence dans la transmission des savoirs pratiques de métier

- 13 Afin de comprendre la façon dont l'encadrement en entreprise est vécu et perçu par les apprenti-e-s et quel type d'accompagnement est privilégié, nous focalisons l'analyse sur deux acteurs importants : la communauté de de pratique et les personnes en charge de leur formation.

5.1. L'accompagnement par la communauté de pratique

- 14 Dans un premier temps, nous avons privilégié une démarche plus globale basée sur l'analyse de l'intégration des apprenti-e-s à la communauté de pratique – comprenant les maçons, manœuvres et autres apprenti-e-s - à travers notamment la perception de l'accompagnement par les membres de l'équipe et de son type d'organisation. Il ressort des analyses d'entretiens que le soutien ainsi que le changement fréquent de collègues, qui se manifestent particulièrement lors de la rotation des apprenti-e-s au sein de différentes équipes, jouent un rôle important dans l'accompagnement des apprenti-e-s.

5.1.1. Le rôle intégratif de l'équipe dans l'apprentissage de métier

- 15 L'analyse de la perception par les apprenti-e-s de l'accompagnement sur le lieu de travail par les membres de l'équipe permet de comprendre son rôle dans l'apprentissage de métier. La perception positive de l'ambiance d'équipe comme elle est souvent mise en avant par les apprenti-e-s interviewés se traduit par une bonne entente avec des collègues, incluant des discussions plus personnelles ou des échanges sous la forme de plaisanteries qui participent à leur intégration. Il peut en découler une forte entraide, ce qui souvent caractérise le travail collaboratif en maçonnerie soit « la réalisation ensemble d'une même tâche » (Mezher 2006). Une équipe soutenante, soucieuse et impliquée dans la formation de l'apprenti-e, comme la majorité de nos interviewé-e-s le soulignent, crée un climat favorable d'apprentissage et d'échanges, laissant la possibilité de poser des questions, avec cette intention de la part des collègues qu'elles et ils comprennent les tâches et apprennent correctement les gestes. Dans ce contexte d'apprentissage, l'équipe se présente pour l'ensemble de nos interviewé-e-s comme un relai voire un complément dans leur formation, particulièrement lorsque le formateur n'est pas suffisamment présent. Parfois, ce dernier attribue une tâche aux apprenti-e-s et ensuite l'équipe, qui prend le rôle de formatrice, se charge de leur apprendre le bon geste, leur permettant ainsi de participer pleinement à la communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991). Jordan, par exemple, apprenti de 2^e année dans une PME, apprécie son contexte de formation puisqu'il profite des interactions avec ses collègues.

Certains [contremaîtres] malheureusement, voilà après c'est compréhensible, ils n'ont pas beaucoup de temps devant eux pour faire certaines choses, du coup ils ont pas trop le temps [pour nous expliquer]. Mais ce qui est bien, c'est qu'on peut poser des questions à des collègues, ils sauront répondre.

- 16 Même si l'équipe en soi n'a aucune fonction officielle de formation, elle joue néanmoins un rôle aussi bien dans l'apprentissage des jeunes, particulièrement lorsque les échanges sont instaurés, que dans la construction d'un sentiment d'appartenance communautaire (Capdevielle-Mougnibas, 2015).
- 17 En revanche, au moins quatre apprenti-e-s interviewés (parmi 29) ont déjà vécu un manque de prise en considération de leur statut de jeune en formation. Quelques apprenti-e-s constatent ainsi que la formation par les collègues directs qui ne sont pas réellement intéressés à les soutenir dans leur apprentissage, a des limites. Le but premier étant la production, les jeunes en formation sont alors considérés dans un tel contexte plutôt comme des aides.

Si c'est les autres ouvriers qui essaient de me former, ils vont plutôt me demander de les aider à faire quelque chose. Tandis que si c'est mon patron qui est à côté, lui, il va plutôt dire "Alors c'est le manoeuvre qui va t'aider à faire ça." C'est moi qui fais le travail, mais c'est lui qui va m'aider. (Roberto, apprenti de 2^e année dans une petite entreprise familiale)

- 18 Leur formation peut ainsi être péjorée en faveur du besoin en production de l'entreprise, tributaire de cette tension produire-former propre à la formation professionnelle en alternance (Moreau, 2003, Lamamra, 2013).
- 19 L'exemple particulier d'Axel, apprenti de 3^e année, qui a déjà changé une fois d'employeur, montre l'importance de la capacité d'intégration de l'équipe. Axel a souffert dans sa première entreprise du désengagement de ses collègues qui avaient du mal à l'intégrer étant donné le fait qu'il ne participait pas aux sorties communes après le travail ou les weekends puisqu'il ne vivait pas dans la même commune. De plus, en raison de ses troubles TDAH, il avait besoin de repos pendant la pause de midi et manquait donc aussi les repas collectifs.

Au début, tout était génial. Et puis avec le temps, je ne sais pas... J'aurais dû en faire plus, et ils ont toujours dit que je ne faisais rien pour cette entreprise [...] Et puis ça a continué comme ça, et je ne sais pas, j'ai manqué un peu de motivation à la fin et j'admets honnêtement qu'il n'y a jamais eu beaucoup de retour de leur part, et j'ai fait beaucoup pour cet endroit, vraiment.

- 20 On constate un manque de compréhension de la situation d'Axel de la part de ses collègues qui attendaient qu'il s'intègre entièrement, voire s'assimile à leur mode de fonctionnement. Ce contexte de formation et de travail peu flexible tendait à l'isoler et engendrer une grande souffrance allant jusqu'à la démotivation. Dans sa nouvelle entreprise de taille plus grande, Axel se sent mieux, car elle respecte son rythme de travail, particulièrement lors des pauses de midi. Une équipe qui tient compte des spécificités et besoins des apprenti-e-s leur permet non seulement de mieux s'intégrer dans la communauté de pratique, mais également de progresser dans leur apprentissage du métier.

5.1.2. La cohérence de la formation tribulaire d'une rotation coordonnée dans les équipes

- 21 La rotation des apprenti-e-s entre les différentes équipes sur les chantiers constitue un mode fréquent d'organisation de l'apprentissage qui permet non seulement aux apprenti-e-s d'être formés aux multiples tâches du métier, mais également d'apprendre

le geste approprié avec un spécialiste ou une personne habituée à l'exécuter. La manière dont ces tournus sont organisés est déterminante dans la cohérence de l'apprentissage. La majorité des apprenti-e-s interviewés apprécient ce type d'organisation qu'elles et ils considèrent comme formatifs. C'est le cas de Raoul apprenti de fin de 1^e année dans une petite entreprise familiale : « Si vous êtes sur un chantier avec quelqu'un qui peut faire un bon travail de coffrage, vous espérez être avec lui la plupart du temps. Et que vous pouvez apprendre quelque chose de lui ». En souhaitant être encadré par un spécialiste du coffrage, Raoul fait preuve ici d'implication dans sa formation. C'est bien l'expérience des techniques exigée à travers le transfert de compétences qui lui a permis de progresser dans son apprentissage.

- 22 Même si pour certain-e-s apprenti-e-s le principe de rotation permet d'échapper d'une certaine manière aux collègues avec lesquels la collaboration est difficile, les changements fréquents d'équipe ne sont pas toujours perçus positivement. Certain-e-s préfèrent en effet travailler avec les mêmes collègues pour non seulement approfondir l'apprentissage des techniques et plus particulièrement pour intégrer l'équipe. Le risque est notamment de ne pouvoir s'habituer à la nouvelle équipe et de ne pas pouvoir faire pleinement partie de la communauté de pratique. De plus, un déficit de coordination par le formateur peut entraîner une certaine incohérence dans le suivi de formation des apprenti-e-s. Changeant de chantier tous les deux ou trois mois, Laurent, apprenti de 3^e année dans une grande entreprise, déplore le fait d'être tributaire de ce système de rotation.

Et quand ils [chefs de chantier] demandent, ils [collègues] disent que tous les apprentis sont à la construction du mur, et quand je viens et que je dis : je ne suis pas à la construction du mur du tout, je fais juste d'autres choses. Ou même, ils m'ont envoyé sur le chantier pour construire des murs. J'ai fait des fondations, j'ai bétonné. [...] Puis je suis allé au CIE pendant trois semaines, et puis j'ai quitté ce chantier à nouveau. [...] Ils m'ont juste emmené loin du chantier et m'ont envoyé ailleurs.

- 23 Ici, on constate un problème d'organisation au niveau de la rotation qui est survenue trop tôt, empêchant Laurent d'apprendre l'ensemble des techniques propres à la construction d'un mur. Le danger est qu'à terme ce déficit organisationnel peut engendrer des lacunes sur l'ensemble de la formation qu'elles et ils doivent parfois compléter lors des cours pratiques interentreprises (CIE), ce qui peut mettre en péril la réussite de la formation.
- 24 Cet exemple montre également les limites d'action de l'équipe dans l'accompagnement des jeunes en formation. La personne formatrice en entreprise, qui a la responsabilité de suivre le plan de formation des apprenti-e-s, et les personnes responsables du chantier et du personnel qui répartissent les activités au sein des équipes, deviennent donc essentiel pour assurer le suivi de la formation. La transmission des savoirs découle de ce fait plutôt d'un « accompagnement collectif » nécessitant une bonne coordination. Les changements d'équipe, s'ils sont adaptés aux besoins en formation des apprenti-e-s, favorisent l'apprentissage approfondi des différentes activités propres au métier qui pourra ainsi être exercé sous diverses perspectives. On constate l'importance de l'implication de la personne formatrice dans le suivi de l'apprentissage qui doit avoir une vision globale sur l'ensemble de la formation des apprenti-e-s, c'est ce que nous allons étudier dans le chapitre suivant.

5.2. Mise en place des pratiques d'accompagnement entre apprenti-e-s et personnes en charge de leur formation

- 25 Les personnes en charge de la formation telles que formateurs, patrons, chefs d'équipe ou contremaîtres exercent une plus grande responsabilité dans l'encadrement des apprenti-e-s. Même si ces différentes personnes n'ont, à part s'ils sont formateurs, aucun statut formel, ils en assument largement cette fonction dans la pratique. Les apprenti-e-s utilisent d'ailleurs souvent le qualificatif de « chef » pour désigner aussi bien le patron d'une petite entreprise qui endosse le rôle officiel de formateur qu'un chef d'équipe ou le contremaître d'une plus grande entreprise qui revêt plutôt le rôle de formateur pratique. Toutes ces personnes occupent cette fonction en parallèle de leur activité principale, mêlant la mission de formation à celle de production qui tend à être prépondérante.
- 26 L'accompagnement se manifeste souvent par des échanges permettant aux jeunes en formation d'avoir une réflexion sur leur apprentissage. Pour ce faire, nous avons étudié la perception des feedbacks - remarques, compliments ou critiques - adressés aux apprenti-e-s et leur effet sur la transmission du savoir pratique de métier et également l'absence de retours. Dans un second temps nous avons étudié une démarche pédagogique qui privilégie l'octroi d'autonomie aux jeunes en formation dans la perspective de leur professionnalisation.

5.2.1. Le feedback comme moyen d'approfondir la compréhension des techniques du métier

- 27 Le compliment tout comme la critique qui se matérialisent sous la forme d'échanges verbaux constituent un mode d'accompagnement utile pour marquer l'évolution de l'apprentissage. Les remarques, pour autant qu'elles soient explicitées, sont perçues par l'ensemble des apprenti-e-s interviewés comme formatrices et nécessaires, en vue de s'améliorer et donc apprendre le métier. En effet, les feedbacks permettent de mieux comprendre et intégrer les techniques professionnelles tout en conférant du sens à ce qu'elles et ils font (Capdevielle-Mougnibas, 2015 ; Favreau et Capdevielle-Mougnibas, 2013). L'exemple de Victor, apprenti en 2^e année dans une petite entreprise, reflète bien l'avis général de nos interviewé-e-s. Il apprécie les retours des personnes responsables de sa formation et de son travail sur les chantiers qui dénotent d'une progression dans son apprentissage.

Oui, quand je m'améliore ou que je fais quelque chose de bien, il [le formateur] me complimente. Il me soutient quoi. [...] Mais oui, il me fait toujours des remarques. Bon, moi ça m'améliore. Ils me disent que, eh bien, là j'ai fait faux, donc la prochaine fois je ne ferai pas comme ça. Je ferai juste quoi.

- 28 Les feedbacks confortent ainsi les apprenti-e-s dans leur apprentissage de métier tout en les motivant à poursuivre leur formation. Ils sont d'autant plus appréciés lorsqu'une forme de collaboration avec son formateur s'instaure.

J'apprenais beaucoup parce que c'était un bon et il m'apprenait toutes les meilleures techniques pour aller plus vite. Ce qui était bien c'est qu'on pouvait un peu collaborer. C'est-à-dire qu'il a beaucoup de choses à penser et peut-être que moi j'ai moins de choses à penser et je peux penser plus aux

détails. Je pouvais lui dire et ça le dérangeait pas, c'était pas quelqu'un qui était fixé sur ses idées, il aimait bien avoir de nouvelles idées. (Antoine, apprenti de 3^e année dans une PME)

- 29 Ici, la collaboration basée sur le dialogue est telle qu'elle laisse la place à la suggestion, favorisant l'implication d'Antoine. Dans un tel contexte de formation, les apprenti-e-s se considèrent comme membre à part entière de la communauté de pratique, contribuant à la productivité de l'entreprise.
- 30 Comme le relève la majorité des interviewé-e-s, le compliment est peu courant. Dans notre enquête, quatre apprenti-e-s ont même explicitement sollicité des feedbacks auprès de leur responsable de formation afin de savoir si les tâches étaient convenablement exécutées. Elles et ils réclament ainsi un contrôle pour s'assurer que la technique est maîtrisée. Cette démarche montre à la fois un engagement dans leur formation et une progression vers le travail autonome contrôlé. Attiser l'intérêt et donc le soutien des personnes en charge de leur formation implique aussi d'oser leur poser des questions dans le but de mieux comprendre. Jonas, apprenti en fin de 1^e année dans une petite entreprise, qui au début n'osait pas s'adresser à son formateur par timidité et manque de confiance en lui, le sollicite désormais pour avoir des explications quant à l'exécution de son travail. Même si cette démarche n'est que rarement appliquée par les apprenti-e-s interviewés, en suscitant le dialogue auprès de son patron, Jonas fait preuve d'investissement dans sa formation tout en donnant du sens à son activité. Nous rejoignons Orly (2016), Favreau et Capdevielle-Mougnibas (2013) qui placent le dialogue au centre du dispositif d'accompagnement.
- 31 En contrepartie, l'absence de feedbacks ou le peu de retour sur leur formation peut entraver l'apprentissage du métier. Sans explication, les techniques de construction ne pourront que difficilement être comprises ou améliorées. Six de nos interviewé-e-s le déplorent, à l'image de Liam, apprenti de 3^e année dans une PME, qui souffre d'un encadrement insuffisant. Il ressent du reste plutôt de la frustration, car il ne peut pas apprendre les tâches propres au métier. L'absence d'échange avec le formateur résulte en un manque de confiance à son égard qui s'est progressivement installé : « Non, j'ai déjà discuté, mais des fois il écoute pas trop parce qu'il fait plus confiance à ses ouvriers qu'à ses apprentis. ». Liam considère qu'il est mal accompagné par son formateur qui semble davantage tenir compte des dires de ses collègues sur le fait qu'il ne s'implique pas suffisamment dans son travail. Or, Liam explique sa démotivation par le fait que des tâches ingrates qu'il considère comme non formatrices - telles que balayer ou ranger - lui sont trop souvent attribuées. Cet exemple montre que la relation avec le formateur peut être influencée voire perturbée par celle avec des collègues.
- 32 Un encadrement déficient, tel que le manque de dialogue ou une attitude perçue comme inappropriée, peut amener à l'échec ou l'arrêt de la formation, corroborant les différentes études sur le sujet (Lamamra et Masdonati 2009 ; Cart, Toutin-Trelcat et Henguelle 2010 ; Capdevielle et Leonardis 2010 ; Favreau et Capdevielle 2013). Sacha, apprenti de 2^e année dans une grande entreprise, explique en partie son redoublement d'année par le fait qu'il ne s'entendait pas avec son précédent chef d'équipe, « trop nerveux, trop négatif et brusque », ce qui a contribué à son décrochage. Son formateur qui a remarqué cette mésentente, ainsi que la baisse de ses résultats scolaires, l'a changé d'équipe, ce qui prouve par ailleurs l'atout de la rotation des équipes. A la suite de cette intervention, Sacha s'est à nouveau investi dans sa formation. Cet exemple montre l'incidence du caractère parfois difficile d'une personne en charge de la

formation et du rôle déterminant d'observation et décisionnel du formateur dans le déroulement de l'apprentissage.

5.2.2. L'autonomie : démarche pédagogique facilitant la reconnaissance au sein de la communauté de pratique

- 33 La part de l'autonomie accordée à travers les pratiques d'accompagnement constitue une démarche pédagogique importante. Elle s'exprime par l'attribution progressive de responsabilités pour les tâches que les apprenti-e-s pourront mener, dans un premier temps sous la supervision de la personne en charge de la formation ou avec l'aide d'une autre collègue puis seul-e. Ce type d'accompagnement qui amène graduellement à l'autonomie rappelle le principe de guidage ou encadrement dégressif de Kamii (2003). Cette évolution vers l'autonomie est souvent vu comme une marque de confiance par les apprenti-e-s. Cette pratique, que la moitié de nos interviewé-e-s ont pu expérimenter, est souvent appréciée.

Le contremaître que j'ai actuellement il a énormément confiance en moi, donc ce qu'il m'envoie faire je le fais. Il a confiance en moi, du coup il n'est jamais sur moi comparé à l'année passée où vu que c'était le début il passait toutes les heures en quelque sorte pour voir si je faisais les choses bien. Et franchement, c'est une question de confiance entre contremaître et apprenti. (Jordan, apprenti de 2^e année dans une PME)

- 34 En attribuant aux apprenti-e-s des travaux impliquant une part de responsabilité, les personnes en charge de la formation contribuent ainsi pleinement à leur reconnaissance en tant que membre à part entière de la communauté de pratique. L'attribution d'un nouveau rôle au sein de l'équipe, qui peut être source de motivation et d'investissement dans la formation, constitue également un exemple de progression vers l'autonomie. En obtenant des responsabilités, les apprenti-e-s se sentent progresser dans leur apprentissage du métier et apprécient d'autant plus leur formation et l'accompagnement de leur formateur.
- 35 Quelques apprenti-e-s, ne se sentant pas suffisamment accompagnés par les personnes en charge de leur formation, ne sont par contre pas satisfaits de recevoir trop de responsabilité et d'autonomie. Elles et ils recourent donc au soutien d'autres individus qui deviendront leurs référents « non officiels ». Cette démarche personnelle peut être interprétée comme une forme de quête d'autonomie dans l'idée d'approfondir ses connaissances et donc son apprentissage du métier. Comme l'a montré Morrison (1993), la recherche d'informations auprès d'autres salariés tout comme l'observation favorisent la maîtrise des tâches, la clarté de rôle et l'intégration sociale. Jérôme, apprenti de 3^e année dans une petite entreprise familiale, qui critique la faiblesse de son encadrement, a pris l'initiative d'aller chercher de l'aide et des réponses à ses questions auprès d'amis proches

Donc les premiers temps c'était difficile, j'appelais même des amis d'expérience pour savoir comment il fallait faire et grâce à ça j'arrive à gérer. Parce qu'il y a beaucoup d'imprévus qui arrivent tout le temps au boulot et grâce à ce truc que je fais pour moi, j'arrive un peu à me débrouiller seul, ça m'a beaucoup aidé en pratique.

- 36 La démarche engagée des apprenti-e-s en vue de parfaire leur apprentissage du métier leur a dès lors permis de trouver des personnes de référence qu'on peut qualifier de

« personnes à vocation formatrice ». Les pratiques du métier sont transmis même en dehors de l'équipe, puisque le soutien provient parfois aussi de personnes hors contexte direct de travail rappelant la définition de la communauté de pratique de Wenger (2004) qui intègre l'ensemble des personnes partageant une préoccupation ou passion commune.

6. Conclusion

- 37 L'analyse de la perception de l'accompagnement par les apprenti-e-s en maçonnerie a montré combien il est déterminant dans l'apprentissage du métier et la socialisation professionnelle. L'accompagnement découle alors davantage d'une prise en charge collective qui intègre à la fois les personnes responsables de la formation - exerçant une fonction formatrice - et les autres collègues assurant également un soutien et une intégration des apprenti-e-s à la communauté de pratique. L'enjeu d'un tel système organisationnel est l'attribution de responsabilités aux différents membres de l'équipe, afin de créer un accompagnement collectif adapté aux besoins de formation des apprenti-e-s. Dans ce contexte, le rôle du formeur en entreprise en tant que coordinateur de la formation - à l'image d'un chef d'orchestre - apparaît essentiel et indispensable en vue du suivi adéquat de l'apprentissage. Le problème survient dès lors que la fonction formatrice n'est pas véritablement investie par le formateur en entreprise ou les autres responsables de la formation. Il ne suffit dès lors pas d'organiser les conditions de formation satisfaisantes sur le plan pédagogique, mais les apprenti-e-s ont également besoin d'un référent qui suive ce qui se passe sur le chantier et réagit en cas de problèmes. En suscitant le dialogue avec des personnes « à vocation formatrice » qui se substitueront au rôle du formateur en entreprise le cas échéant, les apprenti-e-s montrent un besoin d'échange pour apprendre et comprendre leur métier. La formation découle ainsi davantage d'une forme de partenariat, nécessitant l'engagement de l'apprenti-e et une prise en charge collective intégrant à la fois les différentes personnes responsables de la formation et l'ensemble des membres de la communauté de pratique. Si le statut des apprenti-e-s dans l'entreprise est clairement explicité et valorisé auprès de la communauté de pratiques, cette dernière ne pourra que mieux investir son rôle intégratif.

BIBLIOGRAPHIE

- Bourgeois, E. et Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre le travail. Dans E. Bourgeois et al., *Apprendre au travail* (p. 33-51). PUF.
- Billett, S., Somerville, M. (2004). Transformations at work : identity and learning. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 309-326.
- Brochier, D. (1992). Entre formation et production : le rôle des acteurs d'interface. *Éducation permanente*, 112, 61-67.

- Brockmann, M., Clarke, L., Winch, C. (2010). *Bricklaying is more than Flemish bond : Bricklaying qualifications in Europe*. CLR.
- Buscatto, M. (2001). Le rôle de l'encadrement dans l'apprentissage des salariés en situation de travail : le cas d'une grande entreprise industrielle. Dans M. Garant et P. Scieur, *Organisations et systèmes de formation* (p. 107-118). De Boeck.
- Capdevielle-Mougribas, V. (2015). Arrêter une formation par alternance. Les enjeux de la relation au maître apprentissage. *Diversité 180, 2^e trimestre*, 100-105.
- Capdevielle-Mougribas, V. et de Leonardis, M. (2010). Ségrégation sociale et responsabilité du chercheur en psychologie : donner la parole à ceux qui ne l'ont pas. *Recherche Qualitative*, 29(2), 134-159.
- Cart, B., Toutin-Trelcat, M.-H. et Henguelle, V. (2010). Contrat d'apprentissage, les raisons de la rupture. *Céreq Bref*, n° 272, 1-4.
- Chaix, M.L. (1993). *Se former en alternance*. L'Harmattan.
- Collin, K. et Valleala, U.M.. (2005). Interaction among employees : How does learning take place in the social communities of the workplace and how might such learning be supervised ? *Journal of Education and Work*, 18(4), 401-420.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. PUF.
- Cohen-Scali, V. (2001). Socialisation professionnelle et transformations identitaires chez les jeunes. *PTO - Psychologie du Travail et des Organisations*, 7(3-4), 257-276.
- Collin, K. et Valleala, U.M. (2005). Interaction among employees : How does learning take place in the social communities of the workplace and how might such learning be supervised ? *Journal of Education and Work*, 18(4), 401-420.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*. Le Seuil.
- Darmon, M. (2016). *La Socialisation*. Armand Colin.
- Delgoulet, C, Largier, A. et Tirilly, G. (2013). La mesure des tutorats en entreprise: enjeux, complexité et limites. *Formation Emploi*, 124, 45-62.
- Dubar, C. 1993. Le travail, lieu et enjeu des constructions identitaires, *PROJET*, n° 236, 41-48.
- Favreau C. et Capdevielle-Mougribas, V. (2013). Le rôle des pratiques de coopération entre de formation / Entreprise dans la genèse des ruptures de contrat d'apprentissage. *Education & Formation*, 300, 79-95.
- Feutrie, M. et Verdier, E. (1993). Entreprise et formation qualifiante. Une construction sociale inachevée. *Sociologie du travail*, 35(4), 469-492.
- Fray, A.-M. et Picouleau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management & Avenir*, 38(8), 72-88.
- Fredy-Planchot, A. (2007). Reconnaître le tutorat en entreprise. *Revue française de gestion*, 175(6), 23-32.
- Geay, A. (1991). L'alternance éducative, *Actualité de la formation permanente*, 115, 6-9.
- Geay, A. (1993). Pour une didactique de l'alternance. *Éducation Permanente*, 115, 79-88.
- Kamii, C. (2003). Le développement de l'autonomie et l'enseignement/apprentissage en arithmétiques [communication]. *Groupe de Didactique en Mathématiques* (GDM, 22-23 avril 2003), Sherbrooke.

- Lamamra, N. (2013). Entre produire et former : Tension entre éducation générale et préparation à l'entrée sur le marché du travail dans la formation professionnelle suisse. Questions d'orientation. *Actes du congrès international d'orientation de Montpellier* (p. 74-82).
- Lamamra, N. et Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenti-e-s*. Antipodes.
- Lave J, Wenger E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. La Dispute.
- Morrison, E.W. (1993). Newcomer information seeking : exploring types, modes, sources, and outcomes. *Academy of Management Journal*, 3, 557-589.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. Notes de synthèse. *Savoirs*, 20, 11-63
- Orly, P. (2016). Tutorat en formation initiale professionnelle et transmission du métier. Le cas d'élèves sages-femmes. *Education Permanente*, 206(1), 29-46.
- Orly, P. et Cuveillier, B. 2007. Apprendre en situation. *Education Permanente*, 172, 45-60.
- Stalder, B. E., et Evi Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bildungsplanung und Evaluation Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- 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>
- Tanggaard, L. (2005). Collaborative Teaching and Learning in the workplace. *Journal of Vocational Education and Training*, 57(1), 109-122.
- Touré, M. et al. (2013). Analyse de la pratique de l'encadrement des apprenants en formation ouverte et à distance : quel lien avec l'autonomie de l'apprenant ? *TIC, technologies émergentes et Web 2.0.*, 303-334.
- Ulmann, A.-L. (2018). Les apprentis au cœur de « l'introuvable relation » formateur-tuteur. *Formation Emploi*, 141, 11-26.
- Wenger, E., (2004). *Communities of Practice: a brief introduction*. Site Web Wenger. Récupéré le 14 mai 2020 de <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>.
- Zittoun, T. (2016). A sociocultural psychology of the life-course. *Social Psychological Review* 18(1), 6-17.

NOTES

1. En Suisse, la formation professionnelle est appelée « apprentissage » et les jeunes en formation sont souvent désignés sous l'appellation « apprenti-e-s ».
2. Organisés par les associations professionnelles, les CIE ont comme objectifs de transmettre et faire acquérir un savoir-faire pratique de base.
3. Dans notre étude les fonctions à responsabilité sont occupées uniquement par des hommes.
4. <http://www.baumeister.ch/fr/formation-srl/formation-superieure-srl/chef-d-equipe-srl>

5. Financée par le Fonds national suisse de la recherche (N° 10001A_172858), cette étude s'intéresse au développement de l'identité professionnelle des apprenti-e-s en formation en alternance dans les secteurs de la maçonnerie, l'automatisation et le commerce de détail.
6. A noter qu'il s'agit de 29 apprenti-e-s interviewés puisque 5 d'entre eux ont été interrogés deux fois, en début et fin de formation.
-

RÉSUMÉS

L'accompagnement en entreprise signifie de soutenir et encadrer les apprenant-e-s en situation de travail tout en les amenant à se familiariser avec les différentes techniques propres au métier. Il s'exprime particulièrement à travers les relations sociales entre apprenti-e-s et personnes encadrantes et en charge de leur formation. En nous appuyant sur les récits d'apprenti-e-s en maçonnerie, nous proposons d'analyser l'influence de l'accompagnement sur le développement professionnel des jeunes en formation. Cette démarche permet de relever quelles sont les pratiques d'accompagnement contribuant à un bon développement professionnel et quelles sont celles qui peuvent l'entraver. L'enjeu d'un bon accompagnement est l'attribution de responsabilités aux différents membres de l'équipe, en créant un accompagnement collectif adapté aux besoins de développement professionnel des apprenti-e-s.

In-company coaching implies support and supervision of apprentices in working situation enabling them to familiarize themselves with the various techniques of work. This is particularly evident in the social relations between apprentices and supervisors and people in charge of their training. Based on interviews with bricklaying apprentices, we study the influence of support on the occupational development of young people in training. Our approach allows to identify which support practices contribute to apprentices' occupational development and which ones can hinder it. The challenge for in-company coaching resides in assigning responsibilities to the various team members and in creating a collective support adapted to the professional needs of apprentices.

INDEX

Mots-clés : Formation professionnelle, accompagnement, développement professionnel, maçonnerie

Keywords : Vocation education, in-company coaching, occupational development, bricklaying

AUTEURS

PROF. ISABELLE CAPRANI

HEFP : Haute Ecole fédérale en formation professionnelle

DRE KERSTIN DUEMLER

HEFP : Haute Ecole fédérale en formation professionnelle

DRE ALEXANDRA FELDER

HEFP : Haute Ecole fédérale en formation professionnelle