

De l'intérêt d'accompagner les apprenti·e·s



© pressmaster / Adobe Stock

Allouer du temps et de la formation continue aux formateurs·trices d'apprenti·e·s : ces recommandations résultent d'une recherche qui s'est penchée sur le développement de l'identité professionnelle dans la formation duale.

Par **Alexandra Felder**, senior researcher, **Isabelle Caprani**, professeure, et **Kerstin Duemmler**, senior researcher, Haute Ecole en formation professionnelle, Renens

La formation professionnelle duale constitue pour les jeunes apprenti·e·s, le plus souvent, une première plongée dans le monde du travail, avec ses exigences et fonctionnements propres. Apprendre la pratique d'un métier dans une entreprise mobilise non seulement des facultés cognitives pour l'apprentissage, mais également une capacité d'action permettant aux apprenti·e·s de s'intégrer dans une équipe et une communauté de pratiques.

Ces processus sont accompagnés sur le lieu de travail par une personne responsable de la formation, mais également, la plupart du temps de manière informelle, par d'autres membres de l'équipe. Cet entourage peut fortement varier selon les employeurs et profondément impacter l'identification avec le métier.

Une recherche menée à la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP) sur le développement de l'identité professionnelle pendant la formation duale ^[1] s'est penchée sur l'accompagnement et les possibilités des apprenti·e·s de participer aux activités de l'entreprise. Elle montre l'importance de la qualité de l'accompagnement (Mikkonen et al. ; Swager et al.) pour l'apprentissage du métier, mais également pour le développement de la confiance en soi en tant que professionnel·le·s en devenir et l'identification avec le métier (Chan ; Dubar). Deux types de contextes d'apprentissage contrastés issus du domaine de l'automatisation sont abordés ici et révèlent l'importance d'une culture d'entreprise favorable à cette formation.

Soutien structurant

Kadem ^[2], apprenti de troisième année, travaille dans une petite société familiale dans le secteur des systèmes de

compression d'air. Celle-ci compte six employé·e·s. Joël est en quatrième année dans le même métier, mais dans une grande structure qui œuvre dans l'industrie de précision.

Malgré d'importantes différences entre ces deux entités, la formation pratique y est structurée de façon tout à fait comparable. Chaque semaine, des réunions sont organisées avec l'ensemble des employé·e·s pour discuter de l'état des travaux de chacun·e. Les apprenti·e·s obtiennent une responsabilité de « gestion de projets » des plus simples aux plus complexes, selon l'avancement de leur formation. Pour ce faire, ils et elles travaillent avec d'autres membres de l'équipe et peuvent à tout moment solliciter l'aide de leur formateur.

Le patron de Kadem est particulièrement présent. Il soumet des pistes de réflexion à son apprenti, sans pour autant effectuer des tâches à sa place ou donner des solutions simples aux problèmes rencontrés. Sur son lieu de travail, Joël bénéficie d'une même attention bien mesurée de la part de son formateur.

La présence soutenante mais laissant « du mou », selon les propos de Kadem, et de la liberté de choix conduit ces deux jeunes à profiter d'une formation complète de leur métier : « 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 [...] on fait vraiment tout pour le métier. » (Joël)

La structuration claire et soutenante de l'apprentissage contribue à la progression professionnelle de ces deux hommes, qui se sentent encadrés. Ils sont très motivés à avancer leurs projets de façon autonome, mais n'hésitent pas à chercher de l'aide.

Sentiment d'abandon

Nils, en quatrième année d'apprentissage, et Célien, en troisième, effectuent leur formation dans une grande et une moyenne entreprise. Celle de Nils jouissait d'une bonne réputation concernant ses conditions de formation, mais une restructuration importante a relayé au second plan la formation des apprenti·e·s.

Nils reste souvent inactif en attendant que le responsable de la formation termine sa séance. Une structure de rotation des apprenti·e·s leur fait changer de secteur tous les trois mois afin qu'ils et elles gagnent une vision d'ensemble du métier. Malheureusement, ce mouvement est mal organisé et empêche souvent le·la jeune de terminer un processus de travail entamé. De plus, dans l'un des secteurs, le travail pendant ces trois mois consiste à déménager et réaménager les espaces administratifs.

Célien manque également d'accompagnement. Il a même dû faire face à l'absence de son formateur pendant plusieurs mois. Le jeune homme se montre déçu de n'apprendre qu'un minimum de son métier qui l'intéresse pourtant énormément : « Je voulais faire automaticien, mais ici les employés font surtout des tableaux électriques, ce qui correspond au métier de monteur-automaticien qui nécessite moins de réflexion et m'intéresse moins ».

Cependant, Célien a manifesté son besoin de recevoir un suivi compétent et surtout structurant. Il a finalement fait appel à un commissaire d'apprentissage et a reçu la promesse d'un plan de formation clair. Au moment de l'entretien, ce plan n'est toujours pas établi. Le jeune homme a pris la décision de quitter l'entreprise afin de terminer sa formation dans une structure à plein temps en école professionnelle, où il estime pouvoir apprendre pleinement son métier.

Encadrement décisif

Les cas présentés illustrent l'importance de l'accompagnement des apprenti·e·s sur leur lieu de travail. En effet, la recherche a révélé que celui-ci peut être décisif pour la poursuite de la formation, l'apprentissage du métier, et, ainsi que mentionné préalablement, la construction de la confiance en soi en tant que futur·e·s professionnel·le·s.

La recherche a cependant aussi montré que les jeunes ne restent pas totalement démuni·e·s face à leurs conditions d'apprentissage. Celles et ceux qui bénéficient d'un accompagnement adapté s'investissent fortement pour obtenir plus de responsabilités et pour exécuter des tâches de travail de plus en plus complexes.

Les apprenti·e·s dont l'accompagnement passe à côté de leurs besoins s'investissent pour un changement de leurs conditions de formation. Cet engagement aboutit parfois à une amélioration. Souvent, toutefois, le sentiment de ne pas apprendre suffisamment leur métier prévaut, tout comme la peur des examens finaux. À la fin de leur apprentissage, ils et elles s'identifient peu avec leur métier.

L'accompagnement en entreprise comporte plusieurs formes d'interventions, dont une didactique, une structurante et une psychosociale. Si certains établissements et personnes formatrices ont à cœur le développement professionnel de leurs apprenti·e·s, des efforts sont à faire pour sensibiliser les établissements à la fonction cruciale de cette tâche et ainsi assurer un accompagnement adapté à large échelle. En même temps, il s'agit aussi de prendre en compte et de renforcer la capacité des jeunes à comprendre et à s'investir en faveur de leurs conditions de formation.

Créer des conditions favorables

Les résultats de cette recherche permettent de formuler des recommandations générales pour la formation professionnelle initiale en entreprise. Il s'agit premièrement de créer des conditions permettant aux responsables de la formation de jouer pleinement leur rôle auprès des apprenti·e·s en leur allouant du temps, mais également en leur donnant accès à la formation continue traitant particulièrement des aspects pédagogiques.

Deuxièmement, l'ensemble du personnel accueillant des jeunes devrait être sensibilisé à la construction d'un contexte favorable à leur apprentissage et à leur intégration sur la place de travail. Enfin, un effort permanent devrait être fait pour encourager les capacités des apprenti·e·s à analyser leur propre situation de formation et agir en leur faveur.

Bibliographie

- Chan, S. (2013). Learning Through Apprenticeship: Belonging to a Workplace, Becoming and Being [journal article]. *Vocations and Learning*, 6(3), 367-383.
- Dubar, C. (1998). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Armand Colin.
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review [journal article]. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4>
- Swager, R., Klarus, R., van Merriënboer Jeroen, J. G., & 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>

^[1] Projet « Négociations des identités professionnelles : apprenti·e·s en commerce de détail, automatisation et maçonnerie » financé par le Fonds national suisse de la recherche (2018-2021).

^[2] Tous les prénoms d'apprentis cités dans cet article sont des prénoms d'emprunt

Lire également :

- Guillaume Ruiz, [« Junior Team, un nouveau modèle d'apprentissage »](#), REISO, Revue d'information sociale, mis en ligne le 22 février 2021