

Les parcours d'orientation des jeunes

Dynamiques institutionnelles
et identitaires

Sous la direction de
France Picard et Jonas Masdonati



Presses de
l'Université Laval

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année du Conseil des Arts du Canada et de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à la subvention du Fonds Desjardins en développement de carrière.

Mise en page : Santograph

Maquette de couverture : Laurie Patry

© Presses de l'Université Laval. Tous droits réservés.

Dépôt légal 1^{er} trimestre 2012

ISBN : 978-2-7637-9266-8

PDF : 9782763792675

Les Presses de l'Université Laval

www.pulaval.com

Toute reproduction ou diffusion en tout ou en partie de ce livre par quelque moyen que ce soit est interdite sans l'autorisation écrite des Presses de l'Université Laval.

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE
AU MONDE DU TRAVAIL :
ACCOMPAGNEMENT, TRAJECTOIRES
DE PARTICIPATION ET INTERACTIONS
EN FORMATION PROFESSIONNELLE
INITIALE¹

Barbara Duc

I. LA TRANSITION DE L'ÉCOLE AU MONDE DU
TRAVAIL

I.1 Les considérations générales

La transition de l'école au monde du travail est une phase clé du parcours de vie de l'individu. Sur le plan professionnel, elle correspond à une étape fondamentale de la trajectoire d'entrée du jeune dans le monde du travail. Elle désigne à la fois le processus par lequel il entre peu à peu dans le monde du travail et un ensemble d'activités dans

1. Cette contribution est liée au projet de thèse que nous développons à l'Université de Genève sous la direction du professeur Laurent Fillicittaz.

lesquelles il est possible qu'il s'engage au fil du parcours qu'il effectue entre l'école et son premier emploi. Il s'agit d'activités liées à son parcours de formation, générale ou professionnelle, à ses expériences de travail et à ses possibles expériences de chômage (Ryan, 2004)². Sur le plan personnel, la transition de l'école au monde du travail est associée au passage de l'adolescence à l'âge adulte et elle s'accompagne de nombreux changements relatifs à la vie familiale du jeune, à son appartenance sociale et culturelle, à ses responsabilités économiques et juridiques, etc. (Cohen-Scali, 2000).

De façon générale, dans le contexte actuel, ce passage a tendance à s'allonger et à devenir plus complexe. En effet, si auparavant la transition a pu représenter un moment ponctuel dans la trajectoire biographique du jeune, la transition de l'école au monde du travail représente aujourd'hui un parcours non linéaire, un processus long et complexe, « de plus en plus difficile, aléatoire et douloureux » (Dubar, 1998, p. 31). Les facteurs de cette évolution sont multiples et en grande partie liés au contexte socioéconomique actuel, par exemple, la crispation du marché du travail, l'instabilité accrue de l'emploi, la hausse du taux de chômage des jeunes et la tertiarisation de l'économie qui transforme, tant aux niveaux qualitatif que quantitatif, les compétences demandées sur le marché du travail (Fouquet, 2004).

1.2 La formation professionnelle comme espace de transition

Dans notre contribution, nous nous intéressons à la transition de l'école au monde du travail telle qu'elle est vécue par une grande partie des jeunes Suisses lors du passage de

2. Dans le contexte suisse, nous pouvons ajouter à cette liste la possible participation des jeunes à des formations transitoires (préapprentissage) ou à des programmes d'accompagnement de la transition.

l'école obligatoire à la formation professionnelle initiale (Masdonati, 2007). Pour ce faire, nous portons notre attention sur le système de la formation professionnelle initiale, qui est une voie d'orientation fréquente en Suisse, et plus particulièrement sur un des différents dispositifs de formation qui constitue ce système et dans lequel s'engage la majorité des jeunes, à savoir le dispositif dual³. Ce dispositif est une modalité particulière de l'alternance et il a la caractéristique de juxtaposer des périodes d'enseignement à l'école professionnelle et des périodes de travail en entreprise⁴.

Nous envisageons ce dispositif comme un espace dans lequel l'apprenti⁵ fait l'expérience de la transition de l'école au monde du travail. Les jeunes qui s'orientent dans cette voie à la sortie de l'école obligatoire font face au monde du travail selon, entre autres, le choix d'un métier, la recherche d'une place d'apprentissage dans une entreprise, la signature d'un contrat d'apprentissage et, par la suite, le partage de leur temps entre l'école et l'entreprise.

Cela ne diffère pas du portrait de la transition que nous avons fait plus haut et semble être devenu un objet de préoccupation en Suisse (Dubs, 2006 ; Meyer, 2005), plus

3. En Suisse, entre 60 % et 70 % des jeunes s'engagent dans la formation professionnelle initiale chaque année ; 80 % de ceux-ci le font dans des dispositifs de type dual (OFFT, 2010).

4. Il s'agit d'une alternance dite juxtapositive (Bourgeon, 1979) qui se fait, dans le cas suisse, sur une base hebdomadaire, entre des temps en entreprise de 3 à 4 jours – formation pratique – et des temps en école professionnelle de 1 à 2 jours – enseignement théorique, technique et de culture générale. Les rapports entre école et entreprise sont surtout administratifs. Le système dual suisse a la particularité de proposer des cours complémentaires, organisés par les associations professionnelles. Il s'agit de cours interentreprises qui « visent à transmettre et à faire acquérir un savoir-faire de base [en] compl[étant] l'enseignement scolaire et la pratique professionnelle » (Knutti *et al.*, 2009).

5. Nous désignons par le terme apprenti toute personne engagée dans une formation professionnelle initiale en alternance (Knutti *et al.*, 2009).

particulièrement dans le canton de Genève (Amos *et al.*, 2003), le contexte de notre recherche. C'est d'abord l'accès à la formation professionnelle initiale duale qui a tendance à être problématique: l'offre de places d'apprentissage étant inférieure à la demande dans certains secteurs, les jeunes font face à un accès souvent différé à la formation professionnelle. Ce sont ensuite les trajectoires de formation qui, sous certains aspects, apparaissent comme préoccupantes: niveau élevé d'échec aux examens d'apprentissage, importance des trajectoires non linéaires, fréquence des ruptures de contrat d'apprentissage et des réorientations. Pour prendre l'exemple des arrêts de formation dans le cadre d'un dispositif dual, les statistiques relèvent que 10 % à 40 % des jeunes, selon les régions, rompent leur contrat d'apprentissage avant d'avoir obtenu leur diplôme (Lamamra et Masdonati, 2009; Stalder et Nägele, 2011). Les raisons évoquées pour ces arrêts sont diverses et peuvent être classées en deux catégories: la première est liée au choix du métier et de l'entreprise; la deuxième est liée aux conditions de formation et de travail dont les apprentis font l'expérience (Lamamra et Masdonati, 2009).

1.3 Une approche basée sur l'analyse de situations de formation authentiques

À partir de ce constat, notre contribution cherche, d'une part, à mettre en évidence la façon dont le dispositif dual, dans le contexte de l'entreprise plus spécifiquement, accompagne la transition de l'école au monde du travail des jeunes ainsi que leur trajectoire d'apprentissage et de socialisation professionnelle en début et en fin de formation. Elle vise, d'autre part, à rendre compte de la façon dont les jeunes font l'expérience de la transition de l'école au monde du travail dans ce contexte et à ces deux moments de leur parcours de formation. Comment et par qui les apprentis sont-ils encadrés

au cours de leur trajectoire? De quelle façon participent-ils aux activités de l'entreprise? Comment leur participation évolue-t-elle au fil de leur parcours? Que signifie cette évolution en termes d'apprentissage et de socialisation professionnelle? Quels rôles jouent les interactions dans lesquelles les apprentis s'engagent dans le processus de transition de l'école au monde du travail?

Afin d'aborder ces questions, nous privilégions une approche basée sur l'observation et sur l'analyse de situations de travail et de formation authentiques auxquelles participent des apprentis dans le contexte de la formation professionnelle initiale. Pour ce faire, nous avons recours à des données audiovisuelles recueillies en entreprise⁶ et nous centrons notre analyse sur les interactions verbales et non verbales dans lesquelles les participants à ces séquences – l'apprenti, son responsable de formation, ses collègues – sont engagés.

Dans les sections suivantes, nous commençons par développer deux angles d'approche de la transition de l'école au monde du travail afin de mieux situer la perspective que nous adoptons. Nous développons ensuite notre conception de l'apprentissage dans ce contexte. Puis, après avoir brièvement spécifié notre démarche de recherche sur les plans méthodologique et empirique, nous proposons une étude de cas dans laquelle nous analysons les interactions dans lesquelles un apprenti s'engage en début et en fin de formation.

6. Il s'agit des données recueillies dans le cadre d'un programme de recherche dont le premier volet portait sur la mise en circulation des savoirs dans des dispositifs de formation professionnelle initiale alors que le deuxième volet portait sur les trajectoires d'apprentissage. Ce programme a été subventionné par le Fonds national suisse pour la recherche scientifique dans le cadre d'un subside de professeur boursier attribué au professeur Laurent Fillietaz (PP001-106603 et PP00P1-124650).

2. LA TRANSITION DE L'ÉCOLE AU MONDE DU TRAVAIL DANS LE CONTEXTE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE

2.1 La transition, les dispositifs de formation et l'individu

Afin de situer notre approche de la transition de l'école au monde du travail, nous commençons par relever deux angles importants sous lesquels ce passage est traité, que ce soit dans les domaines de la sociologie, de la psychologie sociale ou des sciences de l'éducation. Premièrement, la question peut se poser en relation avec les dispositifs de formation qui l'accompagnent. À partir des années 1980, différentes approches sociologiques se focalisent sur la transition, ainsi que sur l'insertion, en se centrant sur les conditions sociales et économiques de ces deux processus. Elles considèrent ces derniers comme déterminés avant tout par les contextes socioéconomiques et institutionnels (Méhaut *et al.*, 1987). Dans cette perspective, la transition est vue comme une période socialement organisée et structurée par les institutions qui proposent diverses activités de formation et d'insertion aux jeunes. Les dispositifs de formation en alternance sont souvent considérés comme des formes de transition aménagées facilitant le passage de la formation à l'emploi : insertion dans les entreprises et dans le monde du travail, encouragement des processus de socialisation professionnelle et de construction de compétences professionnelles, etc. (Jedliczka et Delahaye, 1994). Ce point de vue positif sur l'alternance est toutefois contrebalancé par une approche plus critique de celle-ci. Sa propension à favoriser l'apprentissage de compétences professionnelles ou à faciliter l'insertion des jeunes dans le monde du travail est remise en cause : non-enraiment de la croissance du chômage malgré la multiplication de ce genre de dispositif, association de

l'alternance à un mode particulier de gestion de la main-d'œuvre bon marché pour les entreprises plutôt qu'à un mode d'insertion, relégation de l'apprenti à des activités d'exécution qui ne permettent pas de réel apprentissage, non-résolution du transfert problématique des apprentissages entre l'école et l'entreprise (Charlot, 1993 ; Monaco, 1993 ; Vanhulle *et al.*, 2007).

Deuxièmement, la question de la transition peut se poser en relation avec l'individu qui fait face aux nombreux changements liés à cette période. Une façon de la traiter sous cet angle est de la définir en termes d'apprentissage de compétences professionnelles et de socialisation professionnelle, c'est-à-dire d'intégration des savoirs, des normes, des valeurs, des codes, etc., du monde du travail dans lequel entre le jeune (Dubar, 1991 ; Trottier, 2001). Le passage du monde scolaire au monde du travail représente ainsi un moment clé de la construction de l'identité professionnelle qui constitue non seulement une « identité au travail mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi » (Dubar, 1991, p. 117). De ce point de vue, la construction de l'identité professionnelle commence dès la formation initiale par la production de « projets » et d'« attitudes » à l'égard de l'avenir professionnel et elle se termine lorsque l'individu s'est défini une identité professionnelle « en adoptant des normes et des conceptions du travail inscrites dans un univers professionnel et en développant des sentiments d'appartenance à un groupe de professionnels » (Cohen-Scali, 2000, p. 16). L'expérience de la transition semble avoir en cela un impact important : le sens de l'identité professionnelle construite durant les premières expériences dans le monde du travail reste fortement marqué au cours de la trajectoire professionnelle de l'individu (Goodwin et O'Connor, 2007). Les

systèmes de formation peuvent aussi être questionnés dans cette perspective afin d'interroger leur disposition à favoriser chez l'apprenant en période de transition la gestion des changements dont il fait l'expérience ainsi que le développement de son identité professionnelle. Du dispositif en alternance ressortent surtout ses influences paradoxales. D'une part, l'alternance ne réduit pas les contradictions de la transition, mais elle semble augmenter les difficultés d'adaptation pour les jeunes qui font face à des contextes culturels très différents ; d'autre part, ces difficultés contribuent à faciliter la gestion de la transition par les apprenants en les obligeant à mobiliser de façon accrue leurs capacités d'adaptation et d'apprentissage (Cohen-Scali, 2000). Concernant la construction de l'identité professionnelle et le développement de l'individu, l'apprenti reste l'acteur central, de par sa motivation, son investissement et, surtout, sa capacité (ou son incapacité) à faire sens des expériences de formation (Chaix, 1996). Les deux partenaires du dispositif – école et entreprise – y jouent toutefois un rôle prépondérant dans le rapport qu'ils entretiennent entre eux et la double référence qu'ils proposent (Chaix, 1996).

Dans la perspective que nous adoptons, nous concevons, d'une part, que la transition de l'école au monde du travail est liée à un contexte historique et déterminée en partie par un contexte socioéconomique et institutionnel. Nous envisageons, d'autre part, que la transition est la résultante de «stratégies d'acteurs» qui «se déploient dans des contextes historiques et institutionnels déterminés, mais qui possèdent leur efficacité propre» (Dubar, 2001, p. 33). Ainsi, nous cherchons à la fois à prendre en compte le dispositif de formation, ici dual, sensé accompagner le jeune en transition et l'expérience de la transition de ce dernier en nous focalisant sur les acteurs engagés dans le dispositif et les relations

interpersonnelles qui prennent place dans ce contexte. Dans le présent travail, nous nous limitons cependant à un pan seulement du système dual, à savoir la formation en entreprise. De ce fait, nous nous intéressons aux interactions entre l'apprenti et les personnes qu'il côtoie durant les périodes de travail en entreprise (supérieur hiérarchique, responsable de formation, collègues, autres apprentis, etc.) en mettant en évidence le rôle de ces interactions dans le processus de transition et les processus d'apprentissage et de socialisation professionnelle. Par ailleurs, nous cherchons à prendre en compte la façon dont ces interactions évoluent au fil du parcours d'apprentissage de l'apprenti et le rôle de cette évolution quant aux processus précités. Aborder la question du rôle des interactions dans l'expérience de la transition que fait l'apprenti demande à clarifier notre approche du processus d'apprentissage. C'est cette approche que nous présentons ci-dessous.

2.2 La transition et l'apprentissage

Deux dimensions de l'apprentissage nous semblent être centrales à ce propos. L'apprentissage est tout d'abord un processus situé qui dépend fortement de la participation de l'apprenti à des communautés de pratique. Il est ensuite un processus collectif qui dépend non seulement de l'engagement et de la participation de l'apprenti, mais aussi des interactions dans lesquelles il s'engage et des ressources à disposition dans ces environnements de formation et de travail. Le développement de ces deux points nous permettra de mettre en évidence une autre dimension qui a trait à la dimension dynamique du processus d'apprentissage.

2.2.1 L'apprentissage comme processus situé

Dans le contexte de l'entreprise, qui nous intéresse ici, nous considérons que les connaissances et les compétences acquises ne sont pas décontextualisées, mais qu'elles sont indexées à des situations et à des activités. Les apprentissages ne constituent donc pas seulement des réalités psychiques, mais ils se rapportent aussi à un contexte social et culturel ainsi qu'à des situations et à des activités matérielles dans lesquelles sont engagés les acteurs et qui sont associées à des pratiques sociales identifiables (Brown *et al.*, 1989). Dans cette perspective, l'engagement et la participation de l'apprenti dans des pratiques accomplies dans des communautés spécifiques constituent, de notre point de vue, des dimensions primordiales de l'apprentissage. C'est, en effet, dans les communautés de pratiques – communautés réunissant des acteurs qui sont engagés dans des pratiques communes – que l'apprenti va trouver les ressources matérielles, humaines et symboliques dont il a besoin pour mener à bien ses apprentissages (Lave et Wenger, 1991). L'engagement et la participation de l'apprenti ne sont pas fixes, ils évoluent dans le temps. Le novice accède progressivement aux pratiques d'une communauté. Il agit tout d'abord à sa périphérie en s'engageant dans des tâches mineures dans des conditions atténuées de participation. Au fur et à mesure qu'il acquiert de l'expérience, il participe de plus en plus pleinement aux pratiques de la communauté, c'est-à-dire en tant que membre à part entière et en endossant de plus grandes responsabilités. Le processus d'apprentissage est ainsi associé à une trajectoire de participation qui met en jeu les positions qu'occupe l'acteur au sein d'une communauté, ses modes de participation à la pratique collective ainsi que les rapports qu'il entretient avec les autres membres de la communauté (Lave et Wenger, 1991). De ce fait, c'est aussi le positionnement de

l'apprenti au sein de la communauté qui se modifie au fil de cette trajectoire. Le processus d'apprentissage tel qu'il est considéré ici comporte non seulement l'acquisition de compétences, mais aussi un processus de transformation identitaire, l'identité étant envisagée comme une trajectoire qui se construit selon les expériences de participation de l'apprenti et des relations qu'il entretient avec les membres de la communauté (Wenger, 1998).

Les concepts d'apprentissage situé et de communauté de pratiques nous permettent ainsi de montrer que le processus d'apprentissage prend place à travers la participation progressive d'un individu à une communauté de pratiques et qu'il s'accompagne de transformations identitaires. De plus, ils mettent en évidence que le processus d'apprentissage se déploie dans le temps et peut se lire au fil d'une trajectoire de participation et de transformation identitaire. Il nous reste maintenant à mettre en évidence la façon dont l'orientation de la trajectoire de participation de l'apprenti dépend de l'environnement – physique et social – dans lequel il est inséré et de la façon dont il peut interagir avec lui.

2.2.2 L'apprentissage comme processus collectif

Si le processus d'apprentissage dépend en grande partie de l'engagement et de la participation de l'apprenti dans des pratiques, il dépend aussi des interactions sociales dont il fait l'expérience dans les communautés dans lesquelles il s'engage et des ressources qu'il a à sa disposition. Trois facteurs principaux influencent les trajectoires de participation et les processus d'apprentissage qui en résultent : l'engagement de l'individu dans différentes activités, son encadrement par les autres membres de la communauté et les ressources à sa disposition dans cet environnement (Billet, 2001).

Dans le contexte de l'apprentissage sur la place de travail, les autres travailleurs jouent un rôle non négligeable dans le processus : à travers la conduite même de leurs activités – dans lesquelles l'apprenti puise par observation, par participation passive ou par imitation des informations majeures – ainsi qu'à travers l'accompagnement direct de l'apprenti et des interactions verbales et non verbales qu'ils entretiennent avec lui (Billet, 2001). À ce propos, Stephen Billet parle d'«*indirect guidance*» dans le premier cas et de «*direct guidance*» dans le deuxième. Notons que la notion d'«*indirect guidance*» renvoie non seulement à l'environnement social que nous mettons en évidence ci-dessus, mais aussi à l'environnement physique. Dans cette perspective, les autres travailleurs peuvent donc organiser et gérer le parcours de travail et de formation de l'apprenti, lui donner accès aux activités, mettre à sa disposition les ressources dont il a besoin, accompagner ses apprentissages en le guidant dans l'accomplissement de gestes et de tâches, etc. Les interactions entre l'apprenti et les autres travailleurs peuvent prendre la forme de récits, d'explications, d'instructions, de résolutions de problèmes, de participation conjointe à l'activité, etc. (Billet, 2001). Ces interactions jouent ainsi un rôle central dans les apprentissages au travail, dès lors qu'elles participent à la transformation des expériences de travail en ressources pour l'apprentissage.

Parmi les interactions qui jouent un rôle central dans les apprentissages, nous pouvons relever celles qui prennent place entre un expert et quelqu'un de moins expérimenté que lui, le premier aidant le deuxième à progressivement prendre en charge ce qu'il ne peut faire tout seul d'emblée (Mayen, 2002). Ces interactions de type tutoral peuvent prendre des formes multiples (consignes, démonstration, guidage, évaluation, etc.) et elles s'ajustent au développement

des compétences chez l'apprenti (Kunégel, 2005). En effet, dans la modélisation que propose Patrick Kunégel, l'activité tutorale évolue d'un mode d'accompagnement rapproché à un mode d'accompagnement à distance. C'est ainsi le mode d'organisation entre le tuteur et l'apprenti qui se modifie, passant d'un mode d'organisation en tandem à un mode d'organisation en autonomie relative. Cette perspective met de nouveau en évidence la dimension dynamique du processus d'apprentissage qui émerge ici dans l'évolution de la façon dont est accompagné l'apprenti au fil du développement de ses compétences.

2.3 Choix méthodologiques et empiriques

En lien avec la conception de l'apprentissage présentée ci-dessus et l'angle d'analyse du processus de transition que nous adoptons, trois éléments nous semblent essentiels sur les plans méthodologique et empirique.

Premièrement, notre focalisation sur les stratégies des acteurs impliqués dans le dispositif de formation qui nous intéresse ainsi que l'importance que nous donnons à l'engagement et à la participation de l'apprenti à des activités situées nous fait opter pour une étude des processus de transition et d'apprentissage dans les conditions réelles de formation et de travail. Pour la constitution de nos données, nous privilégions ainsi l'observation ethnographique et les enregistrements audio-vidéo de situations authentiques auxquelles participent des apprentis. Les données filmiques constituent le cœur de notre démarche d'analyse dont la première étape est la sélection de séquences audio-vidéo que nous considérons comme particulièrement pertinentes au vu des processus auxquels nous nous intéressons. C'est ensuite l'activité de transcription qui permet la restitution du contenu de ces

séquences ainsi que leur analyse approfondie ; nous y reviendrons ci-dessous. Toutefois, nous avons recours à d'autres types de données, issus d'une enquête ethnographique globale, dont nous estimons qu'ils représentent des compléments utiles à l'analyse. Ces données sont fondées à partir d'entretiens de recherche et de discussions informelles avec les acteurs, de documents institutionnels ainsi que de démarches de restitution du chercheur à l'intention des praticiens. Dans l'étude de cas que nous proposons ci-dessous, nous mobilisons des extraits d'entretiens menés auprès de certaines personnes engagées dans les situations que nous analysons. Ces extraits constituent des éléments permettant d'enrichir la compréhension des informations issues de l'analyse des interactions verbales que nous menons⁷.

Deuxièmement, notre intérêt pour les interactions entre les acteurs engagés dans le dispositif de formation ainsi que pour le rôle qu'elles jouent dans la transition et le processus d'apprentissage nous pousse à focaliser notre analyse sur les interactions entre les apprentis et les différentes personnes qu'ils côtoient au fil de leur parcours de formation. Nous optons, de ce fait, pour une approche interactionnelle et multimodale, c'est-à-dire pour une analyse des interactions en prenant en compte les dimensions verbales ainsi que les autres systèmes de signes en jeu dans les interactions en situation de formation professionnelle (gestes, signes graphiques, objets, schémas, tableaux, etc.) (Filliettaz, 2008 ; Kress *et al.*, 2001). Dans cette perspective, ce sont les transcriptions des séquences audio-vidéo qui nous permettent d'accéder aux détails de l'interaction, tant verbaux que non verbaux. En ce qui concerne l'analyse des interactions, nous empruntons des outils d'analyse à divers courants, issus notamment du champ de la

7. L'articulation entre les données audio-vidéo et les entretiens de recherche continue à être l'objet de réflexion dans notre travail de thèse.

linguistique du discours et de l'interaction (analyse conversationnelle, sociolinguistique interactionnelle, approches multimodales du discours⁸). Pour les besoins de notre contribution, nous faisons appel à deux notions qui nous semblent centrales dans l'étude de la façon dont l'accompagnement et la participation de l'apprenti aux pratiques d'une communauté se construisent et évoluent dans les interactions entre l'apprenti et les personnes qu'il côtoie sur sa place de travail. Nous nous référons aux notions de rôle (Goffman, 1973) et de place (Kerbrat-Orecchioni, 1992) qui nous permettent d'analyser finement les positions que l'apprenti ainsi que les autres interactants occupent dans les activités dans lesquelles ils s'engagent et participent (Filliettaz, 2004 ; Zimmermann, 1998).

Troisièmement, l'élément qui mérite d'être mis en évidence est la dimension dynamique du processus d'apprentissage. Nous l'avons signalée plus haut dans la manière dont la participation et l'encadrement de l'apprenti progressent au fil de son parcours et de son acquisition de compétences professionnelles. Pour rendre compte de cette dimension, nous cherchons à tracer et à analyser des trajectoires situées d'apprentissage. Composées « d'épisodes empiriquement attestés et à propos desquels existent des traces détaillées (des enregistrements audio ou vidéo, par exemple) », elles nous permettent de suivre « un ingrédient de la situation [de formation] (un objet matériel, un participant, un objet de savoir, etc.) dans son déploiement temporel » (De Saint-Georges, 2008, p. 175). Dans notre cas, ce sont les trajectoires de participation et d'accompagnement des apprentis que nous cherchons à tracer et à analyser afin de suivre la progression de leurs positions de participation et des rôles qu'ils endossent au sein des activités dans lesquelles ils s'engagent.

8. Voir Filliettaz (2008) pour une présentation développée de l'emprunt de ces différents outils.

L'approche que nous avons décrite en trois étapes ci-dessus constitue notre démarche d'analyse et la façon dont nous proposons d'appréhender la transition de l'école au monde du travail. Nous faisons, en effet, l'hypothèse que l'analyse approfondie des processus interactionnels nous permet d'appréhender des processus d'ordre plus globaux en jeu dans la transition à travers les stratégies des différents acteurs – apprenti, responsable de formation, supérieur hiérarchique, collègues – engagés dans les situations de travail et de formation. Pour l'illustrer, nous proposons une étude de cas qui consiste en l'analyse de deux situations de formation professionnelle initiale mettant en scène un apprenti en début et en fin de formation. Nous analysons les interactions entre l'apprenti et les personnes qu'il côtoie en nous concentrant sur sa participation et sur son encadrement au sein de chacune des situations ainsi que leur progression entre la première et la quatrième année.

3. ÉTUDE DE CAS

Pour notre étude de cas, nous avons sélectionné des séquences audio-vidéo qui documentent des activités auxquelles participe un apprenti, Michel⁹, au cours de sa première et de sa quatrième année d'apprentissage alors qu'il est engagé dans des périodes de travail dans l'entreprise avec laquelle il a signé un contrat. Il s'agit d'une grande exploitation publique qui fournit l'eau, le gaz et l'électricité dans le canton de Genève. Michel travaille dans l'atelier de mécanique automobile qui emploie une dizaine de mécaniciens

9. Il s'agit ici d'un prénom d'emprunt. Dans les transcriptions des séquences audio-vidéo et des entretiens, nous désignons cet apprenti par les trois premières lettres de ce prénom, MIC. Cette remarque est valable pour les autres personnes présentes dans les situations analysés.

responsables de l'entretien et du dépannage des véhicules de l'entreprise. Il y est encadré par différentes personnes. Sur le plan administratif, il est pris en charge par son formateur qui est à la fois responsable des apprentis et chef de l'atelier¹⁰. Sur le terrain, il est aussi suivi par des mécaniciens de l'atelier, comme nous le verrons ci-dessous.

3.1 La participation et les interactions en début de formation

Dans la première situation qui nous intéresse, Michel est en première année d'apprentissage. Au moment où l'activité est filmée, il est engagé dans une période de travail en entreprise. Il a auparavant suivi un mois de cours pratiques au centre de formation de cette même entreprise, où il s'est familiarisé avec des gestes de base des professions techniques (atelier de mécanique générale). Dans la séquence sélectionnée, Michel est occupé à préparer une voiture pour le contrôle technique. L'activité précédente à laquelle il a participé aux côtés d'un mécanicien de l'atelier, Alexis (ALE), a consisté à réparer par soudure d'une pièce de châssis d'une voiture¹¹. Après que la pièce a été réparée et remontée sur le châssis de la voiture, Alexis a ramené le véhicule à son propriétaire sur le site de l'entreprise; avant de partir, il a donné à Michel l'instruction d'installer sur l'élévateur la prochaine voiture figurant sur leur plan de travail et de procéder aux premiers contrôles de routine. Michel commence donc par ce faire avec l'aide d'un autre mécanicien, Daniel (DAN), puis de son formateur responsable;

10. Nous désignons le formateur responsable (FOR) de Michel par son statut par rapport à l'apprenti plutôt que par un prénom d'emprunt. Ce faisant, nous cherchons à le distinguer des autres personnes qui encadrent ou qui travaillent avec Michel. Ces dernières sont des mécaniciens de l'entreprise et ils n'ont pas de statut particulier par rapport à l'apprenti; nous les désignons par un prénom d'emprunt.

11. Pour l'analyse de cette séquence, voir Duc (2008).

seul, il vérifie ensuite le châssis, les roues, les pneus et les freins avant du véhicule. Il travaille de façon autonome alors qu'il s'agit de contrôles de routine qu'il a effectués auparavant. Cependant, lorsqu'il s'agit de vérifier les freins arrière – différents des freins avant –, il hésite sur la façon de procéder et il sollicite l'aide de Daniel, qui travaille à côté de lui. Ce dernier lui donne l'instruction de démonter le tambour du frein, ce qui lui permettra d'en examiner les mâchoires ainsi que les garnitures¹². Moins de dix minutes plus tard, Michel parvient, non sans peine et après une nouvelle intervention de Daniel, à démonter le tambour. Alexis le rejoint à ce moment et il lui donne les instructions pour la suite de la tâche. Nous présentons ci-dessous la transcription de cette séquence d'interactions¹³:

1) *alors ce qu'il faut que tu fasses* (Film n° 31, 30'55 – 35'28¹⁴)

-
- 30'55 1.ALE: alors ce qu'il faut que tu fasses/ . tu vas mettre ton petit masque/ : euh moi je vais démonter l'autre côté/ . tu fais avec le pinceau l'aspirateur/ pis tu dépoussières tout ça\ ((mime l'action de dépoussiérer)) tu peux toiler avec la grosse X toile quarante y en a qui- ((pointe l'établi))
- 2.MIC: l'aspirateur/
- 3.ALE: ouais\ (tu connais pas) l'aspirateur\
- 4.MIC: ((dit non avec la tête)) on m'a pas montré/

12. Il s'agit ici de freins à tambour qui, contrairement aux freins à disque (freins avant sur cette voiture), nécessitent le démontage du tambour pour accéder aux mâchoires et procéder à leur vérification.

13. Voir les conventions de transcription en annexe qui sont valables pour les transcriptions des données audio-vidéo et des entretiens.

14. Nous avons résumé certains tours de parole et actions non verbales (entre doubles parenthèses) afin de limiter l'espace occupé par les transcriptions dans le texte.

- 5.ALE: ouais je vais te montrer/ alors t'alignes tes outils ((aligne les outils)) si tu veux travailler XX/ . tu fais/ ((se déplace vers l'établi)) tu veux pas mettre des gants pour travailler là les freins ou bien\
- 6.MIC: non non\ ((suit ALE))
- 31'36 7.ALE: ((lui tend de la toile)) ça/
- 8.MIC: merci\
- 9.ALE: pis après/ ((prend une lime)) alors pour détalonner\ ((se déplace vers la voiture))
- 10.MIC: ((suit ALE))
- 11.ALE: pourquoi détalonner pour éviter que quand tu donnes des coups de frein elle bloque\ celle-là elle bloque\
- 12.MIC: ouais
- 13.ALE: donc comme ça/ ((montre comment détalonner avec la lime en le faisant)) pour casser le-l'angle hein/ (#1)
- 14.MIC: ouais ouais/
- 15.ALE: ça tu sais faire/
- 16.MIC: ouais ouais/
- 17.ALE: hein/ donc la roue elle tourne comme ça/ ((mime le mouvement de la roue))
- 32'00 18.MIC: c'est l'aspirateur que j'sais pas\
- 19-36. ((après qu'ALE a fini de lui donner des instructions pour détalonner, MIC se met au travail; de son côté, ALE va démonter la roue de l'autre côté après avoir regardé ce que fait MIC et lui avoir demandé s'il avait vérifié les roues et le frein à main))
- 33'21 37.ALE: ((vient chercher des outils à côté de MIC))
- 38.MIC: X prendre un bac avec de l'eau/ pis j'fais/ ((mime le geste de nettoyer))

- 39.ALE: tu peux faire avec de l'eau/ mais moi j'aime pas faire avec de l'eau\ j'préfère faire avec l'aspirateur\
 40.MIC: ouais mais
 41.ALE: tu fais avec de l'eau si t'as envie\ fais fais un bac avec de l'eau\
 42.MIC: j'sais pas euh j'sais pas où il est l'aspirateur\
 43.ALE: non mais attends je crois que c'est celui qui traîne vers euh sous l'établi là-bas/
 44.MIC: ouais/
 45.ALE: mais tu fais avec un bac avec de l'eau alors
 46.MIC: ouais/
 47.ALE: pas de problème\ avec de l'eau chaude/
 33'40 48.MIC: ouais ouais de l'eau chaude ouais/
 49-60. ((après qu'ALE lui a donné des indications pour nettoyer, MIC va chercher de l'eau; ALE met un pinceau à sa disposition et retourne au démontage de la roue; MIC commence à nettoyer))
 35'12 61.ALE: ((s'approche de MIC)) moi j'aime pas tu sais pourquoi/ . parce que . ça met . de l'eau partout/ ((pointe la roue)) comme ça si tu veux/ (#2)
 62.MIC: mhmm
 63.ALE: pis après ça peut rouiller\
 64.MIC: ah ouais
 65.ALE: alors j'préfère faire au pinceau\ pis faire avec le masque machin c'est plus long et comme ça/ j'aime pas- j'fais- j'fais jamais mais pour-quoi pas hein/
 35'28 66.MIC: ((continue à nettoyer avec l'eau))



#1 ALE montre à MIC comment détalonner les garnitures de frein.



#2 ALE explique à MIC l'inconvénient de la méthode de nettoyage des freins qu'il est en train d'utiliser.

Le premier élément que nous pouvons relever de cette situation est la nature même de la tâche à laquelle participe Michel. Il s'agit, en effet, d'une tâche de routine – préparation d'une voiture au contrôle technique – à laquelle Michel a participé auparavant et dont il a déjà rencontré les étapes, à l'école ou au garage. C'est pour cette raison qu'Alexis le laisse commencer à faire les premiers contrôles seul, sans pour autant s'absenter trop longtemps ni trop loin¹⁵ et s'informant par la suite des contrôles effectués pendant son absence (« elle est bonne celle-là/ les freins à main t'as fait/ », l. 35¹⁶). Cependant, Michel manifeste un besoin d'accompagnement en ce qui concerne le nettoyage des freins arrière, l'étape qui nous intéresse ici. C'est tout d'abord lui qui demande l'aide

15. Alexis le mentionne en entretien. Tout en comprenant que Michel n'est pas seul comme il le croyait au début du visionnage de la séquence, « donc je suis avec lui/ ah ah d'accord\ donc il est pas seul/ » (ALE-01-37'37), il commente ainsi le fait que Michel fait les premiers contrôles seul: « ah ouais parce que moi j'étais en train de faire autre chose/ ah non non non\ ouais ouais non non\ d'accord là je suis tout à fait d'accord avec toi/ non non\ ((référence à notre question sur le fait que l'apprenti est seul)) oui parce que il l'a déjà fait avec quelqu'un deux trois fois ouais/ » (ALE-01-37'42).

16. Nous nous référons ici à la numérotation des tours de parole de la séquence d'interaction.

de Daniel, qui travaille à ses côtés. Puis c'est Alexis qui lui apporte un accompagnement soutenu dans le déroulement de cette tâche. Regardons comment cela se déroule dans cette situation.

L'accompagnement d'Alexis se manifeste tout d'abord par l'attribution de tâches à l'apprenti – détalonner et dépolisser les garnitures de frein – tout en s'assurant qu'il a les compétences pour les accomplir («ça tu sais faire/», l. 15). Michel nettoie les freins d'un côté pendant qu'Alexis démonte la roue de l'autre côté («euh moi je vais démonter l'autre côté/», l. 1).

L'accompagnement se manifeste ensuite par les consignes qu'Alexis donne à Michel pour les autres tâches à accomplir («alors ce qu'il faut que tu fasses/», l. 1; «tu fais avec le pinceau l'aspirateur/ pis tu dépoussières tout ça», l. 1). Ces consignes concernent aussi les outils à utiliser («le pinceau l'aspirateur», l. 1; «la grosse X toile 40», l. 1), la sécurité («tu vas mettre ton petit masque/», l. 1) et la méthode de travail («alors t'alignes tes outils si tu veux travailler XX/», l. 5; «tu veux pas mettre des gants pour travailler là les freins ou bien\», l. 5). Leur énonciation est accompagnée de différentes actions non verbales: les gestes qu'Alexis mime (dépoussiérer, l. 1) et ceux qu'il montre en les effectuant (détalonner, l. 13, #1).

C'est aussi par la mise à disposition de ressources autres que les consignes que se manifeste l'accompagnement d'Alexis dans cette séquence. D'une part, il fournit à Michel les outils dont il a besoin: la toile (l. 7), la lime (l. 9), le pinceau (l. 55). D'autre part, il lui offre des ressources symboliques de différents types: il recontextualise des gestes qu'il doit accomplir, comme le détalonnage («pourquoi détalonner pour éviter que quand tu donnes des coups de frein elle

bloque\», l. 11); il met en perspective diverses façons de procéder, comme les méthodes de nettoyage des freins arrière (aspirateur vs eau), en donnant son avis personnel à ce sujet («moi j'aime pas tu sais pourquoi/ . parce que: . ça met . de l'eau partout/», l. 61; «pis après ça peut rouiller», l. 63; «alors j'préfère faire au pinceau/», l. 65).

Aux manifestations de l'encadrement d'Alexis que nous avons relevées dans cette séquence, nous aimerions en ajouter une dernière. Il s'agit de la «concession» qu'il fait à propos du choix de la méthode de nettoyage des freins. En effet, s'il donne dès le départ la consigne à Michel d'utiliser le pinceau et l'aspirateur, il le laisse finalement nettoyer les freins à l'eau. En nous référant aux entretiens menés avec Alexis et Michel, le nettoyage à l'eau est la méthode que Michel a apprise à l'école et qu'il a déjà utilisée au garage avec l'autre mécanicien, Daniel¹⁷. Alexis le laisse donc choisir la méthode qu'il connaît et qu'il s'empresse de proposer («X prendre un bac avec de l'eau/ pis j'fais/ ((mime le geste de nettoyer))», l. 38), avec laquelle il se sent le plus à l'aise. Nous pouvons sentir le malaise de Michel quant à la méthode que lui propose Alexis dans son empressement à suggérer celle qu'il connaît et aussi dans sa réaction «j'sais pas euh j'sais pas où il est l'aspirateur» (l. 42). En entretien, Michel relève le caractère défensif de sa réaction:

elle était pourrie ma réponse \ [...] j'en sais rien pourquoi je lui dis ça/ parce c'est complètement con/ . parce que déjà premièrement je peux aller- je peux lui dire il est où l'aspirateur/ tu peux me dire où il est/ pis moi j'essaie- moi j'essaie de me- j'essaie de- sur la défensive en disant j'sais pas où il est l'aspirateur \ » (MIC-01-01'06'30).

17. Alexis: «alors moi je fais avec l'aspirateur et Daniel il fait avec l'eau/ par exemple\» (ALE-01-50'53); «c'est à l'école hein qu'ils disent avec de l'eau par exemple\ hein/» (ALE-01-52'12). Michel: «ça c'est parce que c'est Daniel qui m'avait montré\» (MIC-01-01'07'30).

Alexis prend néanmoins le soin, comme nous l'avons noté plus haut, de mettre les deux méthodes en perspective. De cette façon, il rend non seulement visible la pluralité des manières de faire qui existe dans le collectif de travail pour une même tâche, mais aussi une dimension importante des processus d'apprentissage et de socialisation professionnels qui est le développement de manières propres de faire. À ce propos, Michel relève :

là en ce moment je savais pas laquelle méthode prendre/ pis maintenant ben \ . je fais ni l'un ni l'autre ((ri)) [...] j'ouvre je nettoie au pinceau et pis c'est tout/» (MIC-01-01'07'40).

Du côté de la participation de l'apprenti, nous pouvons relever que la distribution des tâches qu'Alexis effectue au début de la séquence permet à Michel de prendre en charge une parcelle de l'activité au sein de l'activité collective. Il participe ainsi en tant qu'acteur complémentaire s'occupant d'une tâche pendant qu'Alexis s'occupe d'une autre. Cependant, sa participation à l'activité est fortement accompagnée, comme nous l'avons vu dans les nombreuses ressources qu'Alexis a mises à sa disposition.

Dans cette séquence, qui documente la participation de Michel à l'activité de l'entreprise en début de formation, la visée de l'accompagnement de Michel par Alexis est premièrement didactique. En effet, il s'agit ici d'interactions tutorielles qui visent la transmission de savoirs et de compétences professionnels. Dans l'atelier de mécanique, Alexis est d'ailleurs très engagé dans cette transmission. Deuxièmement, et ce, en lien avec la dimension productive de l'activité en entreprise, l'accompagnement de Michel vise la réussite d'une tâche ainsi que sa reproduction future. La concession d'Alexis à propos de la méthode de nettoyage des freins pourrait être interprétée à ce niveau : Alexis décide de laisser Michel uti-

liser la méthode avec laquelle il est le plus à l'aise et qui garantit un plus haut taux de réussite.

3.2 La participation et les interactions en fin de formation

Dans la deuxième situation qui nous intéresse, Michel est en quatrième année d'apprentissage. Au moment où l'activité est filmée, il est de nouveau engagé dans une période de travail en entreprise. Il commence sa matinée de travail. À son arrivée, un mécanicien de l'atelier, Lucas (LUC), lui annonce que la voiture sur laquelle il a travaillé durant les jours précédents – démontage et remontage du moteur en vue du remplacement du joint à huile – fait un bruit anormal en roulant. Après avoir lui-même vérifié, Michel confirme ce qui lui a été dit et il émet l'hypothèse que le bruit provient des roulements. C'est à ce moment que son formateur responsable et chef d'atelier (FOR¹⁸) intervient. Il cherche à savoir s'il est arrivé quelque chose de particulier pendant le démontage et le remontage du moteur qui pourrait expliquer le bruit anormal de la voiture. Alors que Michel ne peut rien relever de particulier à part le constat du problème, son formateur s'éloigne en lui donnant l'instruction d'en trouver l'origine. Il est convenu qu'il commencera par vérifier le jeu de la direction au niveau des roues avant. Après avoir constaté que le problème pourrait provenir de là, Michel, en accord avec son formateur, décide de démonter la roue droite afin d'accéder aux roulements et d'en faire un contrôle. Il travaille seul, mais il est bientôt rejoint par Lucas qui remarque qu'il rencontre des difficultés dans le démontage de la roue. À ce moment, le formateur, qui doute que le bruit provienne des

18. Afin de garantir une cohérence avec la situation précédente que nous avons analysée, nous continuons à désigner le formateur de Michel par son statut par rapport à l'apprenti, et ce, même si nous mettons particulièrement en évidence son statut de chef d'atelier dans l'analyse ci-dessous.

roulements, intervient pour poursuivre la vérification. Il interroge Michel sur ce qu'il a pu remarquer d'anormal puis s'ensuit un moment de diagnostic collectif auquel participent Michel, Lucas et le formateur. Nous donnons la transcription de cette séquence d'interactions ci-dessous¹⁹:

2) *bon allez les deux roulements*
(Film n° 59, 18'32 – 21'24)

-
- 18'32 1-6. ((FOR interrompt LUC et MIC occupés dans le démontage de la roue pour vérifier comment tournent les roulements))
- [...]
- 19'45 7.FOR>MIC: et pis qu'est-ce qu'il y a d'autre/ (#1)
8.MIC: pis LÀ ((pointe une partie du berceau)) légèrement si tu regardes avec une lampe de poche ((se déplace en direction de la boîte à outils)) t'as une lampe de poche quelqu'un a une lampe de poche/
- 9.LUC>FOR: regarde tu vois c'est la gaine tu vois/
10.FOR: ((regarde où pointe LUC))
11.MIC>FRA²⁰: t'as pas une lampe de poche/ ((va chercher une lampe de poche))
12.LUC>FOR: ça j'avais vu comme marque tu vois/ comme c'est, comme c'est clair/

19. Nous avons sélectionné un extrait de cette séquence qui nous semble être le plus représentatif des phénomènes que nous voulons relever. De plus, certains tours de parole et actions non verbales sont résumés (voir la note 14 à ce sujet).

20. Par les lettres « FRA », nous désignons Franck, un apprenti de 2^e année engagé dans le garage. Il a participé au démontage du moteur aux côtés de Michel, ce qui explique son intérêt à l'interaction en cours à laquelle il participe en tant que spectateur.

- 13.FOR: XXX
14.LUC: ouais/ . j'me suis
15.MIC>FOR: ((revient avec une lampe de poche)) là/
16.LUC>FOR: dit qu'elle faisait un bruit quoi j'avais essayé euh\ . toi t'as eu aussi/
17.MIC>FOR: regarde là/ ((pointe avec la lampe de poche))
18.FOR>LUC: (ah elle fait un bruit) énorme/
19.LUC: ouais/
20.FOR: moi je refuse
21.MIC>FOR: regarde ici/
22.FOR>LUC: de la lui donner hein/
23.LUC: bon moi c'était pas quasiment (inroulable) mais ça faisait vraiment euh . un bruit de roulement tu dis/
24.MIC>FOR: là aussi elle a été bouffée/
25.FOR>LUC: X tourner l'arbre de transmission à la main/ ((se rapproche de MIC))
26.LUC: ((tourne l'arbre de transmission à la main))
27.MIC>FOR: là elle a été bouffée regarde/ . ici aussi j'sais pas\
28.FRA: ((observe))
29.FOR: ((écoute le bruit pendant que LUC tourne l'arbre à transmission))
30.LUC: c'est normal FOR X ou bien/
31.FOR>MIC: va voir . couper la radio s'il te plaît/ ((pointe la radio))
20'25 32-36. ((MIC va éteindre la radio et LUC continue à tourner l'arbre à transmission pendant que FOR se déplace sous la voiture et écoute))

- 20'50 37.MIC: ((revient)) ouais c'est ça qui touche là/
 ((manipule la fusée))
 38.LUC: c'est un roulement/
 39.MIC: ah c'est ça qui touche\
 40.FOR: XX
 41.LUC: roulement de boîte XX
 42.FOR: ouais j'crois/
 21'13 ((se déplace vers la roue)) bon ben
 écoute on va faire les deux roulements
 déjà hein/ ((fait tourner les roulements)) (#2)
 43.LUC: ouais ils sont bien XX . (tout le temps
 dans la flotte le gars\
 44.FOR: bon allez les deux roulements\
gauche
 45.MIC: ouais
 46.FOR: et droite\
 47.MIC: ok\
 48.LUC: ((fait tourner les roulements))
 49.FOR: ((s'éloigne))
-



#1 FOR demande à MIC de lui exposer les problèmes qu'il a pu observer.



#2 FOR fait tourner les roulements et prend la décision de les changer.

La nature de la tâche de cette deuxième situation diffère de celle de la première en ce qu'elle n'est pas une tâche de routine. Elle est de type résolution de problème qui passe par l'élaboration d'un diagnostic. C'est premièrement à Michel qu'est attribuée la responsabilité de cette tâche qui est considérée comme le suivi du travail qu'il a entrepris durant les jours précédents²¹. C'est, en effet, Lucas qui l'informe tout d'abord du problème concernant la voiture sur laquelle il a travaillé. Ensuite, son formateur exprime la nécessité de le résoudre et il évoque les conséquences du démontage et du remontage du moteur comme la possible source du bruit anormal en le questionnant à ce sujet. Michel s'engage donc dans cette tâche en tant que responsable : il commence par identifier le bruit anormal dont Lucas l'a informé, puis il se lance dans la recherche de son origine en démontant la roue avec l'aide de ce dernier. Regardons ce que nous pouvons relever de la participation de Michel ainsi que de celle des autres personnes présentes dans la séquence qui nous intéresse.

21. Si nous avons relevé ci-dessus que Franck a participé au démontage du moteur, c'est à Michel qu'en avait été attribuée la responsabilité. Franck y a participé en tant qu'aide.

C'est premièrement le formateur qui intervient auprès de Michel et de Lucas en interrompant leur travail afin de vérifier la façon dont tourne le roulement (« attendez voir avant de le, de le sortir plus avant/ », l. 1 ; « je veux juste vérifier comment il tourne\ », l. 4). Il intervient ici en tant que chef qui supervise le travail effectué dans l'atelier et il est responsable de sa qualité. Dans la situation qui nous préoccupe, il ne peut rendre la voiture à son propriétaire avant que le problème ne soit résolu (« moi je refuse de la lui donner hein/ », l. 20-22). Après une vérification, il confirme le constat effectué par Michel quant au jeu existant au niveau des roulements (« ouais y a du jeu hein c'est pour ça/ », l. 6).

C'est à partir de cette confirmation que débute l'élaboration d'un diagnostic par les trois participants. Le formateur, à titre de chef de l'atelier, en orchestre le déroulement. Il interroge tout d'abord Michel sur les problèmes qu'il a pu constater (« et pis qu'est-ce qu'il y a d'autre », l. 7) ; il donne des instructions aux deux autres participants en vue d'en trouver l'origine (à Lucas : « X tourner l'arbre de transmission à la main/ », l. 25 ; à Michel : « va voir . couper la radio s'il te plaît/ », l. 31) ; il énonce sa décision quant à la marche à suivre (« bon ben écoute on va faire les deux roulements déjà hein/ », l. 42 ; « bon allez les deux roulements\ . gauche », l. 44 ; « et droite\ », l. 46). En effet, si l'élaboration du diagnostic est collective – on le voit dans les tours de parole 45 à 50 dans lesquels les trois participants forment à tour de rôle l'origine du bruit –, c'est le formateur qui la conclut par la formulation de la marche à suivre sur laquelle il a tranché. De son côté, Lucas participe à l'élaboration du diagnostic en partageant ses observations avec le formateur pendant que Michel est occupé à chercher une lampe de poche (« regarde tu vois c'est la gaine tu vois/ », l. 9 ; « ça j'avais vu comme marque tu vois/ comme c'est, comme c'est clair/ »,

l. 12 ; « j'me suis dit qu'elle faisait un bruit quoi j'avais essayé euh\ . toi t'as eu aussi/ », l. 14-16 ; « bon moi c'était pas quasiment (inroulable) mais ça faisait vraiment euh : . un bruit de roulement tu dis/ », l. 23). Ce partage d'observations entre Lucas et le formateur est révélateur d'une part de la dimension collective de la prise en charge de la tâche, qui est très fréquente dans l'atelier, et d'autre part du statut de Lucas, quasi similaire à celui du formateur, de sous-chef de l'atelier. Michel, quant à lui, ne participe pas directement à ce partage. De fait, deux dialogues se déroulent en parallèle : celui entre le formateur et Lucas et celui entre le formateur et Michel, au cours duquel le second répond à la question du premier qui lui demande ce qu'il a remarqué (« pis là LÀ légèrement si tu regardes avec une lampe de poche », l. 8 ; « regarde là », l. 17 ; « regarde ici », l. 21 ; « là aussi elle a été bouffée », l. 24). Dans la transcription, le déroulement en parallèle des deux dialogues est mis en évidence par les relations d'allocution différentes : MIC>FOR d'un côté et LUC>FOR et FOR>LUC de l'autre. Notons à ce propos que le formateur est davantage engagé dans le dialogue avec Lucas qu'avec Michel. Néanmoins, si Michel est mis à l'écart du partage d'observations entre le formateur et Lucas, il participe au même titre que les autres à l'élaboration finale du diagnostic (« ouais c'est ça qui touche là/ », l. 37 ; « ah c'est ça qui touche », l. 39).

Dans cette séquence qui documente la participation de Michel à l'activité de l'entreprise en fin de formation, l'apprenti est surtout accompagné par son formateur. Cet accompagnement vise avant tout la résolution d'un problème pratique. En effet, si Michel a tout d'abord été désigné responsable de la résolution du problème, cette tâche devient rapidement une activité collective dans laquelle s'engagent deux mécaniciens aux côtés de l'apprenti. L'enjeu principal

de leur activité conjointe est productif et lié à la mission de l'atelier : résoudre un problème pratique afin d'assurer un travail de qualité et de rendre un véhicule en parfait état. Michel y participe en tant qu'acteur complémentaire tout en se soumettant aux instructions de son formateur. Ainsi, ce n'est pas une relation entre un apprenti et un tuteur qui s'établit entre eux, mais plutôt une relation entre un mécanicien et un chef d'atelier. Toutefois, l'enjeu d'apprentissage n'est pas absent de cette situation en ce que la participation active et encouragée de Michel au processus de résolution collective d'un problème est de nature à contribuer au développement des compétences nécessaires à ce type de tâches. Ces éléments relèvent ainsi le double statut du formateur de Michel, à la fois chef d'atelier et responsable de formation, mais ils mettent surtout en évidence le caractère ambigu du statut d'apprenti à la fois personne en formation et employé d'une entreprise.

4. DES ÉLÉMENTS DE DISCUSSION ET DE CONCLUSION

Dans notre contribution, nous nous sommes demandé comment l'apprenti en transition de l'école au monde du travail est accompagné par le dispositif dual dans lequel il est engagé et comment il fait l'expérience de cette transition en début et en fin de formation. Pour y répondre, nous avons proposé une approche centrée sur l'analyse des interactions, verbales et non verbales, dans lesquelles un apprenti est engagé dans le contexte de formation, plus particulièrement en entreprise. Nous avons envisagé l'accompagnement par le dispositif sous l'angle de l'encadrement et des ressources dont bénéficie l'apprenti et plus généralement des interactions auxquelles il prend part ; l'expérience qu'il fait de la transition a quant à elle été envisagée sous l'angle de sa

participation aux activités de l'entreprise, de la place qu'il occupe et du rôle qu'il endosse en situation.

À partir de notre étude de cas, nous proposons tout d'abord de relever différents éléments résultant de la mise en contraste des deux situations analysées. Nous pouvons premièrement mettre en évidence la façon dont l'accompagnement de l'apprenti évolue entre la séquence de première année et la séquence de quatrième année. En effet, si dans la première séquence, les interactions auxquelles il prend part visent premièrement l'acquisition de compétences professionnelles, les interactions dans lesquelles il est engagé dans la deuxième séquence visent davantage la résolution d'un problème pratique. Cette évolution s'accompagne de la transformation du mode d'organisation entre l'apprenti et la personne qui l'encadre. Dans la première situation, le mécanicien et l'apprenti travaillent en tandem, le premier encadre le second dans le déroulement de la tâche ; c'est une relation de nature didactique entre un expert et un novice qui s'établit. En contraste, dans la deuxième situation, l'apprenti participe à une tâche collective aux côtés du chef de l'atelier ; c'est une relation de nature hiérarchique qui s'établit entre eux. Ce sont deuxièmement les modalités de participation de l'apprenti à l'activité qui évoluent. En effet, les transformations relevées ci-dessus quant à l'accompagnement et au mode d'organisation influent sur la place qu'occupe l'apprenti dans l'activité conjointe et le rôle qu'il endosse : dans la séquence en début de formation, l'apprenti participe à l'activité en tant que novice et il endosse le rôle d'acteur complémentaire fortement encadré par un expert ; dans la séquence en fin de formation, il y participe en tant que mécanicien et il endosse le rôle d'acteur à part entière soumis à la hiérarchie de l'atelier. L'évolution entre la première et la quatrième année relevée ci-dessus, pour ce qui est de

l'accompagnement et des modalités de participation de l'apprenti ainsi que du mode d'organisation entre l'apprenti et les personnes avec qui il travaille, correspond à la vision de l'apprentissage qui circule dans l'atelier. En effet, la première année est conçue comme une période de familiarisation au cours de laquelle le travail en tandem est privilégié ; la suite est conçue comme une prise en charge progressive des tâches.

Ces éléments de contraste nous permettent ensuite de faire quelques considérations générales au sujet de l'apprentissage tel qu'il se met en œuvre dans l'entreprise et au sujet du processus de socialisation professionnelle qui lui est fortement rattaché. Nos résultats d'analyse mettent en évidence les dimensions situées et collectives du processus d'apprentissage que nous avons présentées plus haut. Ils nous permettent, en effet, de montrer finement la façon dont l'apprentissage dépend non seulement de l'engagement de l'apprenti dans des situations de travail, mais aussi de l'environnement de travail dans lequel il est engagé. Du côté de l'environnement de travail, nous pouvons relever l'importance des éléments tels que l'encadrement et les ressources matérielles et symboliques dont l'apprenti bénéficie, les interactions qu'il peut conduire avec les personnes qu'il rencontre, la nature de la tâche à laquelle il a accès ainsi que les rôles qui lui sont attribués dans l'activité. Ces éléments jouent un rôle considérable dans le processus de socialisation professionnelle et dans la façon dont l'apprenti endosse les nouveaux rôles qui lui sont proposés sur la place de travail. Par ailleurs, nos résultats montrent combien l'apprentissage en entreprise est tributaire de la dimension productive propre à ce contexte, comme nous l'avons vu dans la deuxième situation. En effet, si la structure de notre étude de cas met en évidence l'étape du parcours de formation (première année vs quatrième

année) comme facteur expliquant l'écart entre l'encadrement et la participation dans la première et la deuxième situation, la dimension productive ne doit pas être négligée dans ce tableau. À ce propos, nous pouvons nous demander quel aurait été le rôle de Michel s'il avait été engagé dans une situation similaire en première année. Il est fort à parier que la contrainte productive aurait en partie primé sur l'enjeu d'apprentissage.

Finalement, la mise en évidence de ces différents éléments concernant l'apprentissage sur le lieu de travail nous renseigne sur la complexité des facteurs en jeu dans la transition de l'école au monde du travail dont les apprentis font l'expérience dans le cadre d'un dispositif de formation professionnelle de type dual. Ces éléments confirment l'importance de prendre en compte le dispositif de formation dans l'étude de la transition, et ce, à travers les interactions qui prennent place entre les acteurs engagés.

Nous proposons de poursuivre ce travail en cherchant à tracer, pour les comparer, les trajectoires de participation de divers apprentis, que ce soit sur le long terme (de la première à la quatrième année) ou sur le court terme (du début à la fin d'une activité). Nous cherchons à mettre en contraste des filières d'apprentissage dans le domaine technique, des lieux de formation et des entreprises ainsi que des façons de s'engager dans la formation et des visions de l'apprentissage en vigueur dans les environnements de travail. Nous émettons l'hypothèse que la mise en contraste de ces trajectoires devrait permettre de connaître davantage les conditions de la transition et ce qui se passe à l'entrée dans le monde du travail et de proposer des pistes de réflexion et d'action quant au phénomène complexe qu'est la transition.

ANNEXE

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

/	intonation montante
\	intonation descendante
-	troncation
XX	segments intranscriptibles
(incertain)	segments dont la transcription est incertaine
... ..	pauses de durée variable
>	relation d'allocation (MIC > FOR)
<u>souligné</u>	prises de parole en chevauchement
((commentaire))	commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou à des actions non verbales
#	index renvoyant à la position de l'image dans la transcription

BIBLIOGRAPHIE

- Amos, J., C.-A. Baertschi, R. Silver, A. Tomei et P. Tournier (2003). *La formation professionnelle à Genève 2001/2002. Un survol en 25 indicateurs*, Genève : SRED.
- Billet, S. (2001). *Learning in the Workplace. Strategies for Effective Practice*, Crows Nest : Allen & Unwin.
- Bourgeon, G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance*, Paris : UNMFREO.
- Brown, J.S., A. Collins et P. Duguid (1989). «Situating Cognition and the Culture of Learning», *Educational Researcher*, vol. 18, n° 1, p. 32-42.
- Chaix, M.-L. (1996). «L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire», *Éducation permanente*, vol. 128, n° 3, p. 103-115.
- Charlot, B. (1993). «L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles», *Éducation permanente*, vol. 115, n° 2, p. 7-18.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*, Paris : PUF.
- De Saint-Georges, I. (2008). «Les trajectoires situées d'apprentissage», dans L. Filliettaz, I. de Saint-Georges et B. Duc, «*Vos mains sont intelligentes!*» : interactions en formation professionnelle initiale, Genève : Université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 117, p. 159-195.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1998). «Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion», dans B. Charlot et D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris : PUF, p. 29-37.
- Dubar, C. (2001). «La construction sociale de l'insertion professionnelle», *Éducation et sociétés*, vol. 1, n° 7, p. 23-36.
- Dubs, R. (2006). *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*, Berne : HEP Verlag.

- Duc, B. (2008). « Tu veux essayer ? : trajectoire de participation et trajectoire identitaire d'un apprenant dans le travail en entreprise », dans L. Filliettaz, I. de Saint-Georges et B. Duc, « Vos mains sont intelligentes ! » : interactions en formation professionnelle initiale, Genève : Université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 117, p. 243-277.
- Filliettaz, L. (2004). « Interaction, cognition et identités situées : une analyse praxéologique des transactions de service », *Bulletin de psychologie*, vol. 57, n° 1, p. 61-64.
- Filliettaz, L. (2008). « L'analyse des interactions », dans L. Filliettaz, I. de Saint-Georges et B. Duc, « Vos mains sont intelligentes ! » : interactions en formation professionnelle initiale, Genève : Université de Genève, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 117, p. 71-114.
- Fouquet, A. (2004). « Joining Society in Europe: Convergence of Sustainability of National Specificities », dans A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun et B. Burge (dir.), *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 267-285.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Paris : Minuit.
- Goodwin, J. et H. O'Connor (2007). « Continuity and Change in the Experience of Transition from School to Work », *International Journal of Lifelong Education*, vol. 26, n° 5, p. 555-572.
- Jedliczka, D. et G. Delahaye (1994). *Compétences et alternance*, Paris : Les Éditions Liaisons.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* (vol. 2), Paris : Colin.
- Knutti, P., J. Fallet et B. Studer (2009). *Lexique de la formation professionnelle*, Berne : CSFO.

- Kress, G., C. Jewitt, J. Ogborn et C. Tsatsarelis (2001). *Multimodal Teaching and Learning. The Rhetorics of the Science Classroom*, Londres : Continuum.
- Kunégel, P. (2005). « L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs », *Éducation permanente*, vol. 165, n° 4, p. 127-138.
- Lamamra, N. et J. Masdonati (2009). *Arrêter une formation professionnelle : mots et maux d'apprenti-e-s*, Lausanne : Antipodes.
- Lave, J. et É. Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail. Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*, Berne : Peter Lang.
- Mayen, P. (2002). « Le rôle des autres dans le développement de l'expérience », *Éducation permanente*, vol. 151, n° 2, p. 87-107.
- Méhaut, P., J. Rose, A. Monaco et F. de Chassey (1987). *La transition professionnelle*, Paris : L'Harmattan.
- Meyer, T. (2005). *Passage à l'emploi : jeunes en transition de la formation au marché du travail. Résultats globaux de la recherche longitudinale TREE, état 2004*, Berne : TREE.
- Monaco, A. (1993). *L'alternance école-production*, Paris : PUF.
- OFFT (2010). *La formation professionnelle en Suisse en 2010. Faits et données chiffrées*, Confédération suisse : Département fédéral de l'économie.
- Ryan, P. (2004). « The School-to-Work Transition: Problems and Indicators », dans A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun et B. Burge (dir.), *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*, Cambridge : Cambridge University Press, p. 286-299.
- Stalder, B.E. et C. Nägele (2011). « Vocational Education and Training in Switzerland: Organization, Development and Challenges for the Future », dans M.M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer et B.E. Stalder (dir.), *Youth Transitions in Switzerland: Results from the TREE Panel Study*, Zürich : Seismo.

- Trottier, C. (2001). «La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes», *Éducation et sociétés*, vol. 7, n° 1, p. 5-22.
- Vanhulle, S. F. Merhan et C. Ronveaux (2007). «Introduction : du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question», dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation*, Bruxelles : De Boeck.
- Wenger, É. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Zimmermann, D.H. (1998). «Identity, Context and Interaction», dans C. Antaki et S. Widdicombe (dir.), *Identities in Talk*, Londres : Sage, p. 87-106.