



**IFFP**

INSTITUT FÉDÉRAL DES  
HAUTES ÉTUDES EN  
FORMATION PROFESSIONNELLE



## **AU CŒUR DU SYSTÈME DUAL : LES FORMATEURS ET FORMATRICES EN ENTREPRISE**

RÉSULTATS D'UNE RECHERCHE ET PISTES D'ACTION POUR  
LES ACTEURS ET ACTRICES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

**Nadia Lamamra, Barbara Duc et Roberta Besozzi**

# RÉSUMÉ

Ce rapport dévoile les principaux résultats d'une recherche réalisée entre août 2014 et novembre 2017, financée par le Fond National de la recherche scientifique (FNS). Il s'agit d'une des premières études portant prioritairement sur les formateurs et formatrices en entreprise, ces personnes clefs du système de formation professionnelle duale, pourtant largement méconnues.

Le rapport met tout d'abord en évidence l'invisibilité de ces personnes et ce, à divers niveaux: aucune donnée statistique n'est disponible au niveau fédéral, leur rôle est relativement peu défini tant dans le cadre législatif qu'au niveau des entreprises, enfin la reconnaissance de leur rôle, qu'elle soit formelle ou symbolique, est souvent défailante.

Le document revient également sur les motivations des personnes formant en entreprise. Si l'entrée en fonction peut faire suite à une désignation de l'employeur ou à un choix individuel, les motivations se rejoignent fréquemment: envie de former, de transmettre le métier, de former la relève... Quant aux trajectoires de ces personnes, devenir formateur ou formatrice peut participer à une mobilité professionnelle ascendante.

Les résultats dévoilent ensuite le quotidien des personnes formatrices. Celui-ci est marqué par une des spécificités majeures du système dual, la tension entre la production et la formation. Directement lié à cela, l'enjeu du temps s'avère central: un temps toujours insuffisant pour former, ainsi qu'un temps fractionné entre les innombrables tâches à effectuer. Au quotidien, les personnes forment, transmettent un métier, mais participent également à la socialisation professionnelle des jeunes.

Finalement, les diverses manières d'endosser la fonction ont été étudiées. Quatre types de personnes formatrices émergent, qui illustrent différentes façons de s'engager dans le travail, le métier ou la fonction, mais aussi de considérer les apprenti-e-s, tantôt élèves tantôt travailleurs ou travailleuses. Ces postures ont un impact sur leur manière de considérer leur fonction, d'endosser leur rôle ainsi que sur leurs pratiques pédagogiques et leur manière d'envisager la transition école-travail.

Lamamra, N., Duc, B., & Besozzi, R. (2019). *Au cœur du système dual, les formateurs et formatrices en entreprise. Résultats d'une recherche et pistes d'action pour les acteurs et les actrices de la formation professionnelle*. Renens: Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>1</b>	<b>EN GUISE D'INTRODUCTION</b>	<b>4</b>
<b>1.1</b>	<b>Remerciements</b>	<b>4</b>
<b>1.2</b>	<b>Quelques enjeux d'une recherche sur les personnes formant en entreprise</b>	<b>4</b>
<b>1.3</b>	<b>La recherche en bref</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>ENJEUX DE LA FORMATION EN ENTREPRISE</b>	<b>7</b>
<b>2.1</b>	<b>Des statistiques inexistantes sur les acteurs et actrices clefs du système dual</b>	<b>7</b>
<b>2.2</b>	<b>Des conditions d'accès à la fonction en clair-obscur</b>	<b>9</b>
2.2.1	Les conditions d'accès à la fonction et les conditions d'exercice	9
2.2.2	Le rôle des formateurs et formatrices en entreprise	11
<b>2.3</b>	<b>Trajectoires</b>	<b>12</b>
2.3.1	Modes d'accès à la fonction formatrice	13
2.3.2	Différents parcours en formation professionnelle	15
<b>2.4</b>	<b>Quotidien dans l'entreprise et conditions d'exercice</b>	<b>17</b>
2.4.1	Des tâches et des rôles faiblement prescrits et pluriels	17
2.4.2	Des conditions d'exercice marquées par différentes contraintes	20
	La tension entre production et formation	20
	L'activité fractionnée et la question du temps pour former	21
<b>2.5</b>	<b>Socialisation professionnelle</b>	<b>24</b>
2.5.1	Socialiser au travail	24
2.5.2	Préparer à entrer dans le métier	26
2.5.3	Accompagner vers le monde adulte	27
2.5.4	Familiariser avec le monde de l'entreprise	28
2.5.5	Comment se fait la socialisation ?	28
<b>2.6</b>	<b>Vers une typologie des personnes formant en entreprise</b>	<b>30</b>
<b>3</b>	<b>SYNTHÈSE</b>	<b>35</b>
<b>4</b>	<b>PISTES PRATIQUES</b>	<b>37</b>
<b>5</b>	<b>L'ÉQUIPE DE RECHERCHE</b>	<b>42</b>
<b>6</b>	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>44</b>
<b>7</b>	<b>PUBLICATIONS DU PROJET DE RECHERCHE</b>	<b>46</b>

# 1 EN GUISE D'INTRODUCTION

## 1.1 Remerciements

Malgré la place des entreprises dans le système dual, les travaux qui y sont consacrés sont peu nombreux. De même, les études portant sur les acteurs et actrices au cœur de la transmission dans les entreprises formatrices sont rares. Pourtant, leur rôle dans le système suisse est aussi primordial que méconnu. C'est pour pallier à cette relative invisibilité que notre équipe a mené d'août 2014 à novembre 2017 une recherche inédite sur cette population, s'intéressant tout d'abord à qui sont les personnes qui forment les apprenti-e-s, quelles sont leurs trajectoires professionnelles, comment elles deviennent personnes formatrices en entreprise, puis à leur quotidien et en particulier aux tensions dans lesquelles elles doivent effectuer leurs tâches de formation mais aussi de production, enfin à ce qu'elles transmettent aux apprenti-e-s et en quoi elles participent à leur socialisation professionnelle.

En préambule, nous souhaitons remercier chaleureusement toutes les entreprises qui nous ont ouvert leur porte, nous autorisant non seulement à mener des entretiens avec les responsables de formation, les formateurs et formatrices en entreprise, mais encore à observer, durant une demi, une ou deux journées, ces personnes dans leur activité. Merci pour l'ouverture et la confiance dont elles nous ont témoigné. Cet engagement de la part des entreprises a confirmé l'importance de s'intéresser à ce volet du système dual, et à ces acteurs et actrices clefs. Nous tenons également à remercier le Centre patronal vaudois et les différents secrétaires patronaux pour leur soutien au début du projet, notamment en vue de contacter les premières entreprises, à un moment où nous pensions encore que l'accès au terrain serait difficile. Quelques 80 entretiens et 35 observations (au lieu des 50 et 25 planifiés) plus tard, nous réalisons que l'intérêt dont ils ont immédiatement fait preuve s'est confirmé auprès des entreprises. Nous profitons aussi de remercier la CLPO et ses représentants pour leur soutien dans la collecte des données quantitatives. Malgré les difficultés à obtenir des statistiques, leur intérêt et enthousiasme nous a convaincu de poursuivre cette démarche. Finalement, nous souhaitons remercier très chaleureusement les 80 formateurs et formatrices en entreprise qui nous ont consacré du temps, se sont livré-e-s, nous ont accueilli-e-s lors des observations. Ces moments d'échange ont été riches, et c'est grâce à tout ce dont ces personnes nous ont fait part que nous avons pu mesurer leur importance dans le système dual. Malgré les difficultés qu'elles rencontrent, les impératifs de production, leur engagement à former, mais aussi à soutenir notre recherche, doit être salué. Nous espérons que ce rapport, outre la présentation de nos principaux résultats et de pistes d'action, participera à la reconnaissance de ces acteurs et actrices indispensables au bon fonctionnement du système suisse d'apprentissage.

## 1.2 Quelques enjeux d'une recherche sur les personnes formant en entreprise

Comme déjà évoqué, la recherche sur le volet entreprise du système dual est peu développée. Ainsi, les rares études à disposition s'intéressent principalement à la promptitude des entreprises à former, à leurs motivations (Müller & Schweri, 2012), notamment sous l'angle des coûts et bénéfices. (Fuhrer & Schweri, 2010; Schweri et al., 2003; Schweri & Müller, 2006; Strupler & Wolter, 2012). Elles portent également sur la coopération qu'elles entretiennent avec le volet école du système dual, sur leur rôle dans les situations d'arrêts prématurés d'apprentissage (Negrini, Forsblom, & Schumann, 2013; Stalder & Schmid, 2006; Stamm, 2012) ou encore sur la sélection des apprenti-e-s. (Fibbi, Kaya, & Piguet, 2003; Imdorf, 2007).

Dans le même ordre d'idée, il faut souligner la rareté des travaux portant sur des personnes pourtant au cœur du système dual : les formateurs et formatrices en entreprise. Cette invisibilité se retrouve également au niveau

européen, où les études traitant des personnes formatrices en entreprise sont rares. Cette relative absence est d'autant plus remarquable que la centralité de ces personnes a été mise en évidence par divers travaux portant sur le système dual. Leur importance en tant que personnes de référence a été soulignée dans des études portant sur la dimension relationnelle de l'apprentissage (Masdonati & Lamamra, 2009). D'autres études évoquent leur rôle dans les interactions quotidiennes permettant d'apprendre sur le lieu de travail (Fillietaz, de Saint-Georges, & Duc, 2008). Enfin, certaines études portant sur les ruptures d'apprentissage ont souligné leur rôle prépondérant dans le processus de décision des apprenti-e-s quant à une résiliation du contrat ou une poursuite de la formation (Frey, Ertelt, & Balzer, 2012 ; Lamamra & Masdonati, 2009 ; Negrini et al., 2013 ; Stalder & Schmid, 2006). Ces derniers éléments soulignent indirectement un autre aspect de la centralité de leur rôle : leur importance dans le processus de transition école-travail (Baumeler, Ertelt, & Frey, 2012).

Ce rapport synthétise les principaux résultats d'un projet portant sur les formateurs et formatrices en entreprise visant à combler certaines lacunes majeures dans l'état actuel des connaissances sur cette population.

### 1.3 La recherche en bref

Financé par le Fonds national de la recherche scientifique (Projet FNS100017\_153323 « Les formateurs et formatrices en entreprise, personnes-clefs de la socialisation professionnelle », le projet s'est déroulé sur un peu plus de trois ans (d'août 2014 à novembre 2017) et a porté sur les différents cantons romands.

Cette recherche vise premièrement à mieux cerner qui sont ces personnes et à comprendre quels facteurs (biographiques, sociaux) les ont amenées à occuper une telle fonction, quelles trajectoires elles ont suivies auparavant, et quelles postures elles adoptent face à leur fonction. Deuxièmement, la recherche cherche à documenter leur quotidien, à rendre compte des contraintes auxquelles ces personnes sont confrontées dans l'exercice de leur fonction et des ressources à leur disposition. Enfin, un troisième aspect porte sur leur rôle dans la socialisation professionnelle des apprenti-e-s.

Pour ce faire, des données quantitatives ont été collectées auprès des cantons romands (N=25'969), du matériel documentaire (lois, ordonnances, règlements) a été analysé, 80 entretiens ont été menés et 35 observations ont eu lieu dans des entreprises formatrices de tailles diverses (micro-entreprises, PME, grandes entreprises) et dans les différents secteurs d'activité. Une thèse de doctorat a été menée au sein du projet et, dans ce cadre, quatre entretiens de groupe ont été menés dans trois cantons romands (GE, VD, VS) avec des personnes suivant les cours des 40 heures (N=28).

Afin de rendre compte de l'hétérogénéité de cette population, les personnes interviewées ont été retenues selon leur sexe, leur ancienneté dans la fonction, leur statut et leurs fonctions, mais aussi selon le type d'entreprise dans lesquelles elles exercent (taille, secteur). Les personnes interviewées sont en majorité des hommes (H: 48 ; F: 32), bénéficient de différents statuts au sein des entreprises formatrices (employé-e-s, cadres, gérant-e-s et employeur-e-s) et occupent des fonctions diverses liées au suivi des apprenti-e-s (formation au quotidien, responsabilité administrative ou RH). Elles travaillent dans des entreprises de tailles diverses (grandes : N=50 ; PME : N=21 ; micro-entreprises : N=9), ayant une tradition de formation plus ou moins longue. Ces entreprises sont actives dans divers secteurs d'activité<sup>1</sup> : industrie et arts et métiers (N=21), commerce, transports et circulation (N=21), santé, enseignement, culture et professions scientifiques (N=11), management, administration, banque et assurances et professions judiciaires (N=9), hôtellerie, restauration et ser-

---

1 Les secteurs suivent la nomenclature générale des activités (NOGA) proposée par l'OFS.

vices personnels (N=7), technique et informatique (N=5), construction et exploitation minière (N=4) et enfin, agriculture, économie forestière et élevage (N=2). Si la population d'enquête correspond globalement aux données statistiques recueillies dans le volet quantitatif de la recherche (Chabloz, Lamamra, & Perrenoud, 2017), il faut souligner une surreprésentation de grandes entreprises (N=50). Cela est dû à des biais d'accès au terrain (facilité d'accès, promptitude des grandes entreprises à prendre part à une recherche, etc.). Bien que cela ne corresponde pas entièrement à la réalité de la formation en entreprise (plus grande part de PME et de micro-entreprises parmi les entreprises formatrices), l'approche qualitative permet de mettre en évidence des aspects transversaux aux entreprises de différentes tailles. Toutefois, il serait intéressant de poursuivre l'étude auprès de davantage de PME et micro-entreprises.

La méconnaissance de cette population explique les différentes démarches adoptées, tant quantitatives que qualitatives. En effet, il s'agissait à la fois de rendre compte de l'état de la situation (nombre de personnes, type d'entreprise, secteurs), que de mieux comprendre leur parcours, leur quotidien et leur rôle. Pour cela, l'approche qualitative a semblé particulièrement pertinente. Elle nous a donné accès à leur réalité (leur point de vue sur leur situation), qu'il ne s'agissait pas de vérifier ou de confronter, mais de mettre au jour. Les observations ont également permis de comprendre certaines réalités quotidiennes (tension produire/former, manque de temps, temps fractionné) indépendamment de leur discours à ce propos.



## 2 ENJEUX DE LA FORMATION EN ENTREPRISE

### 2.1 Des statistiques inexistantes sur les acteurs et actrices clefs du système dual

Afin de pouvoir dessiner les contours de qui sont les formateurs et formatrices en entreprise et de répondre ainsi à une partie de la première question de recherche, il était indispensable de compléter les entretiens par des données statistiques. Malheureusement, et cela a confirmé l'invisibilité des formateurs et formatrices en entreprise, de telles données n'existent ni à l'Office fédéral de la statistique (OFS), ni au Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI). Les cantons étant en charge des autorisations à former et impliqués dans la signature des contrats d'apprentissage, nous avons donc considéré qu'une liste des entreprises formatrices – et en leur sein des personnes chargées de la formation – devait exister à ce niveau. Nous nous sommes donc adressés à la Conférence latine de l'enseignement post-obligatoire – CLPO<sup>2</sup>.

Si la carence de données systématisées sur cette population peut expliquer l'absence de recherche, le relatif désintérêt de la recherche pour le volet entreprise du dual explique également la non-nécessité pour les collectivités publiques de fournir des données unifiées. Les données reçues étaient donc très hétérogènes, partielles et difficilement comparables entre elles, tant le type d'informations collectées, les règles en matière de protection de données et la capacité à extraire des informations différaient d'un canton à l'autre<sup>3</sup>. Des données ont pu être recueillies pour les cantons suivants : Berne (partie francophone), Fribourg, Jura, Neuchâtel, Vaud, Valais. Les éléments reçus concernaient, selon les cantons, le sexe de la personne formatrice, la taille et le secteur d'activité de l'entreprise, le(s) métier(s) au(x)quel(s) forme la personne, et enfin pour le canton de Neuchâtel, la fréquentation des cours des 40 heures. Après le nettoyage des données reçues, des informations sur 25'969 personnes formatrices dans six cantons étaient disponibles.

Malgré des données difficilement comparables entre les cantons, quelques éléments à propos des personnes formatrices sont à relever.

#### ■ Les formateurs et formatrices en entreprise ou des situations plurielles

Les données analysées ont permis de souligner la diversité des situations de formation en entreprise. En effet, les personnes formatrices forment fréquemment plusieurs apprenti-e-s, un certain nombre d'entre elles forment à plusieurs métiers, souvent des sous-spécialisations d'un même métier (par exemple employé-e de commerce, base ou étendu), mais parfois également un métier voisin (mécanicien-ne de précision formant des polymécanicien-ne-s). Cela démontre une certaine flexibilité, les personnes « multi-formatrices » permettant à l'entreprise formatrice de former des apprenti-e-s dans plusieurs domaines tout en limitant les coûts en termes de personnel de formation. Enfin, dernier élément, la formation en entreprise ne repose pas uniquement sur les personnes qualifiées (soit celles qui ont suivi la formation des 40h), mais également sur des collègues qui les soutiennent (avec ou sans avoir suivi la formation des 40h). Si elles participent pleinement à la formation des apprenti-e-s, ces personnes sont encore moins visibles que les formateurs et formatrices en entreprise.

2 Nous tenons ici à remercier toutes les personnes qui nous ont permis d'obtenir ces données. Tout d'abord, M. Mougin, largement convaincu par notre projet, qui l'a présenté de manière convaincante aux membres de la CLPO, M. Pottier, alors président de la CLPO, qui a donné un écho favorable à notre démarche et encouragé ses collègues à nous apporter leur aide. Enfin, les représentants des divers cantons : M. Cosandey (Berne), M. Nydegger (Fribourg), M. Portmann (Jura), M. Feuz (Neuchâtel), M. Pottier (Valais) et M. Bez (Vaud). Nos remerciements vont également aux personnes qui ont répondu aux questions techniques liées aux données reçues, M. Coehlo (Vaud) et M. Joliat (Jura).

3 Pour des informations plus détaillées sur la démarche, la méthodologie retenue, voir le rapport spécifique sur les données statistiques (Chabloz et al., 2017).

## ■ Les personnes formatrices : les « hommes » de la situation

Une majorité d'entreprises formatrices sont actives dans les secteurs de l'industrie, des arts et métiers et de la construction. De ce fait, force est de constater la prépondérance des formateurs de sexe masculin. Dans tous les cantons pour lesquels nous avons ces informations, le taux de féminisation est aux alentours de 30%. Des variations peuvent intervenir en fonction des tissus économiques particuliers. Ce taux est comparable à celui de la part des femmes chez les enseignant-e-s professionnel-le-s. La ségrégation professionnelle en vigueur sur le marché du travail se reflète donc chez les personnes formatrices (formateurs dans les secteurs majoritairement masculins, formatrices dans les secteurs à dominance féminine). Cependant, les données neuchâteloises concernant la fréquentation des cours pour formateurs/formatrices en entreprise (40h) dessinent un tableau plus nuancé, les femmes et les hommes étant à parité. Celle-ci est due à un effet conjoncturel, soit l'arrivée en formation professionnelle de nouveaux secteurs (santé, social), plus féminisés. Un monitoring (suivi longitudinal) permettrait de vérifier si la fonction se féminise ou s'il s'agit uniquement d'un effet contextuel.

## ■ Les formateurs et formatrices travaillent dans des micro-entreprises et dans certains secteurs d'activité

Dans les cantons du Jura, de Fribourg et de Vaud, comme au niveau national dans la statistique des entreprises (STATENT), les micro-entreprises sont surreprésentées dans les entreprises formatrices. Si l'on sait que le tissu économique romand est largement composé de PME, ce sont le plus souvent les plus petites structures qui forment des apprenti-e-s. Il est dès lors important de prêter une attention toute particulière à la situation des personnes formatrices œuvrant dans ces environnements, où la pression à la productivité est grande, le temps pour former rare et leur quotidien marqué par cette pression. Outre la pression quotidienne, leurs possibilités en termes de soutien, de formation continue, sont moins fréquentes. Certains secteurs, comme l'industrie, les arts et métiers et la construction, sont davantage impliqués dans la formation des apprenti-e-s. Il s'agit des secteurs traditionnellement pourvoyeurs de places d'apprentissage et historiquement impliqués dans la formation par apprentissage. S'ajoutent à ces deux secteurs « classiques », le secteur administratif, de la banque et des assurances, les services, plus récemment impliqués dans la formation professionnelle, mais ayant une présence très forte, notamment avec la prépondérance des formations d'employé-e-s de commerce, l'une des formations les plus suivies en Suisse.

## ■ Des analyses à poursuivre

L'absence de données systématiques que ce soit à l'OFS ou au SEFRI, mais aussi, dans une moindre mesure, dans les cantons, souligne l'invisibilité qui entoure en général les personnes formatrices, voire le faible intérêt qui leur a été porté jusqu'ici. Avec des données plus complètes, nous pourrions aller plus loin dans la connaissance de cette population et dans la compréhension des enjeux qui lui sont propres. Le taux d'activité des personnes formatrices permettrait d'identifier les modalités d'accès et des formes de discriminations indirectes. En effet, un taux d'activité élevé étant exigé, cela pourrait expliquer la faible proportion de femmes, plus souvent à temps partiel. La question des taux d'activité permettrait également de mettre en évidence un paradoxe : soit une certaine prise en compte de la charge importante qu'exige cette fonction (non envisageable à un faible pourcentage), sans pour autant la reconnaître véritablement par un statut ou une compensation financière (voir 2.4.2). La formation antérieure et les postes occupés par ces personnes nous permettraient de mieux saisir les trajectoires des personnes formant en entreprise, et réfléchir, à partir de cette fonction centrale du dual, aux « carrières » en formation professionnelle. L'âge des personnes permettrait de dresser quelques hypothèses sur la manière dont cette fonction s'inscrit dans un parcours : est-ce une forme de promotion venant récompenser une longue

expérience professionnelle, est-ce un accélérateur de carrière ou une forme de spécialisation que l'on choisirait en tout début de carrière, ou encore est-ce une bifurcation, une forme de réorientation permettant de quitter la production ? Des informations plus complètes sur le profil et les trajectoires de cette population, permettraient enfin de mieux cibler les offres de formation de base, de formation continue, et enfin de travailler à leur reconnaissance.

## 2.2 Des conditions d'accès à la fonction en clair-obscur

### 2.2.1 Les conditions d'accès à la fonction et les conditions d'exercice

Les conditions d'accès à la fonction sont réglementées au niveau fédéral par la Loi sur la formation professionnelle (LFPr) et l'Ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr), et au niveau cantonal par les lois cantonales sur la formation professionnelle, qui reprennent ce cadre général. Les ordonnances des métiers, rédigées par les organisations du monde du travail (OrTra), et les règlements d'entreprise, apportent des précisions.

Assumer la fonction de formateur ou formatrices en entreprise suppose de remplir un certain nombre de critères, spécifiés par la Loi et l'Ordonnance sur la formation professionnelle :

- Détenir un certificat fédéral de capacité dans le domaine de la formation donnée ou avoir une qualification équivalente ;
- Avoir suivi une formation à la pédagogie professionnelle équivalant à 100 heures de formation (qui peuvent être remplacées par 40 heures de cours validées par une attestation) ;
- Disposer de deux ans d'expérience professionnelle dans le domaine de la formation ;
- Justifier d'un savoir-faire pédagogique, méthodologique et didactique adéquat.

Ces prérequis sont « mis sous la loupe » dans les paragraphes qui suivent.

Outre la possession d'un CFC dans le domaine professionnel concerné par l'activité formatrice, une formation pédagogique est requise. Elle correspond à 100 heures, qui peuvent être substituées par 40h de cours validées par une attestation. La Loi et l'Ordonnance (Art. 48 de la LFPr et de l'OFPr) indiquent les grandes lignes des contenus de la formation :

- a. la formation professionnelle et son contexte : le système de formation professionnelle, les bases légales et les offres en matière de conseil ;
- b. les personnes en formation : la socialisation professionnelle des jeunes et des adultes dans le cadre de l'entreprise, de l'école et de la société ;
- c. l'enseignement et l'apprentissage : la planification, le déroulement et l'évaluation des mesures d'enseignement, le soutien et le suivi des personnes en formation dans le cadre concret de leur formation et de leur apprentissage, l'évaluation et la sélection d'après l'ensemble des aptitudes ;
- d. la mise en pratique des connaissances acquises dans le cadre des programmes de formation en entreprise et à l'école ;
- e. la sensibilisation au rôle de l'enseignant, le maintien des contacts avec l'environnement professionnel et scolaire, la planification de sa propre formation continue ;
- f. les rapports avec les personnes en formation et la collaboration avec leurs représentants légaux et les autorités, ainsi qu'avec les entreprises formatrices, l'école professionnelle et les autres lieux de formation ;
- g. les thèmes d'intérêt général tels que la culture du travail, les questions d'éthique, les questions de genre, la santé, le multiculturalisme, le développement durable, la sécurité sur le lieu de travail.

Selon ces cadres législatifs, le CFC ainsi que l'attestation de formation des 40 heures garantissent les savoirs indispensables pour former des apprenti-e-s. Les OrTra peuvent néanmoins fixer d'autres exigences, notamment en termes d'années d'expériences. Dans les ordonnances de certaines professions, il est ainsi attendu trois, voire cinq ans au lieu des deux années fixées par la LFPr et l'OFPr. En outre, les entreprises peuvent elles aussi fixer d'autres exigences en termes de formation ou d'expérience préalables à l'entrée en fonction.

Par ailleurs, au niveau intercantonal, la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (CSFP) a développé un outil en vue d'une formation de qualité, la Qualicarte<sup>4</sup>. Celle-ci fait une série de recommandations, qui n'ont pas force d'obligation. Elle propose par exemple que les personnes formatrices mettent à jour leurs compétences via des formations continues :

*« Le formateur ou la formatrice veille à sa formation continue, tant professionnelle que pédagogique et didactique. Dans un monde en constante mutation, la qualité de la formation ne peut être assurée à long terme que grâce à une formation continue régulière » (Manuel Qualicarte art. 27)*

Du côté des compétences requises pour endosser cette fonction, elles sont évoquées de façon relativement vague dans le cadre législatif fédéral.

*« L'employeur veille à ce que la formation soit dispensée par un-e spécialiste ayant les capacités professionnelles et les qualités personnelles nécessaires » (LFPr art. 20, 45; OFPr art. 44)*

Alors que les capacités professionnelles renvoient aux exigences signalées précédemment (CFC, années d'expérience), les qualités personnelles ne sont pas définies. Par ailleurs, la responsabilité laissée aux entreprises dans le choix de la personne formatrice est à souligner.

Il faut donc aller au niveau des manuels d'entreprise pour que les attentes se précisent à ce niveau. Trois types de compétences apparaissent: des compétences sociales (présentation convaincante, bonnes aptitudes à la communication et à l'organisation, etc.), des compétences professionnelles (travailler de manière structurée en organisant et planifiant les activités qui permettent de garder en tout temps une vision globale de l'avancement de son travail et des objectifs à atteindre, etc.) et des compétences pédagogiques ou didactiques (comportement constructif et proactif avec les jeunes, compétences d'encadrement, etc.).

Un dernier élément réglé par le cadre législatif fédéral, et plus particulièrement les ordonnances de métiers, concerne les conditions d'exercice de la fonction. Là également, la responsabilité est renvoyée aux entreprises qui doivent mettre en œuvre les conditions suivantes: pour les métiers étudiés, la règle est qu'une entreprise doit bénéficier d'une personne formatrice à 100% ou de deux à 60%. Cet élément a une grande importance étant donné que la majorité des apprenti-e-s sont formé-e-s dans des micro-entreprises et des PME. En effet, dans ce contexte, la question du taux d'activité et du personnel à disposition se pose de façon particulièrement aiguë.

### 2.2.2 Le rôle des formateurs et formatrices en entreprise

Les différentes ressources documentaires mettent en évidence les diverses dimensions qui constituent le rôle de formateur ou formatrice.

---

4 CSFP (2011).



Les cadres législatifs restent toutefois très vagues : il s'agit de « dispenser la formation à la pratique professionnelle » et d'« instruire les apprenti-e-s ». Former l'apprenti-e constitue la base de la fonction, mais la manière d'y parvenir n'est pas définie au niveau fédéral.

Le CSFO le précise quelque peu dans sa Qualicarte. Ainsi, le formateur ou la formatrice doit contrôler et/ou évaluer les résultats scolaires du ou de la jeune et sa progression dans l'apprentissage. Pour ce faire, la personne formatrice doit fixer des objectifs d'apprentissage en utilisant les documents officiels de formation (dossier de formation de l'apprenti, rapport de formation, plan de formation).

Au-delà de l'évaluation des performances scolaire et du suivi de la progression de l'apprenti-e, le rôle de la personne formatrice consiste également à contrôler le travail qu'elle ou il fournit. Cette dimension de contrôle n'apparaît que dans les manuels d'entreprise, et rappelle que la relation entre personne formatrice et apprenti-e s'inscrit dans un contrat de travail et dans un rapport hiérarchique. La personne formatrice est donc tenue de contrôler que l'apprenti-e respecte les règles, les horaires de l'entreprise et le comportement attendu.

L'extrait qui suit, issu d'un manuel d'entreprise, illustre bien l'aspect multidimensionnel du rôle : transmission des savoirs et formation à la profession, contrôle et évaluation, accompagnement et soutien, respect des règles de l'entreprise, etc. :

*« Le mentor est le supérieur direct de l'apprenti. Il est responsable de la formation professionnelle et pédagogique, ainsi que du respect des règles. Sa mission consiste à diffuser savoirs, méthodes et compétences sociales, et à accompagner l'apprenti en lui apportant un soutien. Il élabore un programme de formation adapté au secteur et aux prestations, en mettant au point avec son apprenti les objectifs à atteindre. Il vérifie régulièrement les performances et les progrès de son apprenti » (Manuel des Mentors d'une grande entreprise de télécommunication).*

Un dernier aspect du rôle de la personne formatrice apparaît dans le cadre des manuels d'entreprise. Celle-ci doit être un « modèle » pour les apprenti-e-s et elle doit « représenter la culture d'entreprise ». A nouveau, la question de ce que recouvre précisément le rôle de modèle ou la manière de représenter et/ou transmettre une culture d'entreprise reste inexplicée. Ce dernier aspect souligne cependant le rôle du formateur ou de la formatrice dans la socialisation professionnelle de l'apprenti-e, notamment en termes de socialisation à la culture d'entreprise.

Au vu de ces différents documents, le cadre d'accès et d'exercice de la fonction formatrice n'est pas entièrement réglé. Alors que le niveau fédéral pose les grands principes, il revient aux cantons et aux entreprises de les mettre en œuvre. Cependant, même si les lois cantonales et les manuels d'entreprise sont plus précis sur certains aspects, la marge d'interprétation, surtout en matière du rôle à investir, est conséquente.

### 2.3 Trajectoires

L'analyse des trajectoires des personnes formatrices n'ayant pu être faite à partir de données statistiques, fautes d'éléments suffisants, a été faite sur la base des entretiens semi-directifs. Une étude des trajectoires des maître-sse-s d'apprentissage a été faite en France (Capdevielle-Mougnibas et al., 2013). Elle montre qu'une majorité d'entre elles et eux sont issu-e-s de la voie professionnelle et que par conséquent, leur engagement s'inscrit dans une continuité au sein de cette filière. Dans le contexte helvétique, où la formation professionnelle est la voie la plus suivie à la suite de l'école obligatoire (SEFRI, 2018), il n'est pas pertinent de relever cette continuité. Cependant, d'autres « traditions » pourraient être relevées, notamment des personnes formatrices issues de milieux de petit-e-s-indépendant-e-s ayant toujours formé des apprenti-e-s dans l'entreprise familiale, ou de familles où l'un ou les deux parents ont une expérience de formation, d'apprenti-e-s ou plus généralement d'enseignement.

Ces trajectoires ont été construites en deux temps. Une première analyse a mené à l'identification des divers modes d'accès à la fonction formatrice. Ainsi, si certaines personnes formatrices disent être entrées dans la fonction à la suite d'une demande de leur employeur, d'autres disent que c'est le résultat d'un choix personnel (Bahl, 2008, 2012; Capdevielle-Mougnibas et al., 2013). Une seconde analyse s'est fondée sur des éléments objectifs de la biographie des individus (milieu social d'origine, formations suivies, carrière professionnelle), afin de rendre compte de la mobilité effectuée (sociale et/ou professionnelle).

### 2.3.1 Modes d'accès à la fonction formatrice

Cette première analyse, basée sur les entretiens de groupe, a permis de dégager deux modes d'accès à la fonction. Ainsi, devenir formateur ou formatrice peut se faire suite à une désignation de l'employeur ou par choix personnel. Si certain-e-s résistent à cette assignation (faute de temps à disposition ou à cause de l'importante part de travail administratif), la désignation peut être également vue comme une opportunité, certaines personnes y trouvant du sens :

*« J'ai une direction qui est assez pour former les jeunes et elle m'a proposé si j'étais d'accord à prendre un apprenti et puis du coup j'y ai réfléchi et puis j'ai trouvé l'idée sympa malgré tout. Personnellement ça me fait un truc en plus à faire et puis pouvoir transmettre le métier à quelqu'un c'est toujours quelque chose de gratifiant. Donc j'ai dit oui. »*

*Clément, chef de cuisine et formateur pratique dans une grande entreprise de l'industrie agroalimentaire*

Divers éléments permettent de donner du sens à une désignation par l'employeur. Tout d'abord, la possibilité de transmettre le métier enrichit l'activité quotidienne et permet également d'obtenir une forme de reconnaissance (« c'est gratifiant »). Pour d'autres, la reconnaissance liée à cette désignation est davantage symbolique et va dans le sens d'une officialisation d'une situation « de fait », puisqu'elles ou ils assumaient déjà cette fonction avant d'être désigné-e-s. Certain-e-s, encore, voient dans cette nouvelle fonction une opportunité de faire évoluer un parcours professionnel. Enfin, malgré une désignation, certaines personnes voient cela comme une évidence, une tâche qui fait partie intégrante du métier :

*« Ça fait partie de notre métier [...] et les gouvernantes ont cette fibre de formation sinon on n'est pas gouvernante. [...] il y a déjà ce rôle de formateur dans le métier. »*

*Monique, gouvernante et formatrice pratique dans le restaurant d'une grande entreprise de l'industrie agroalimentaire*

Si certains métiers semblent directement aux prises avec la transmission, on retrouve également dans ce type de discours le fort ancrage de la formation duale en Suisse. Il semble évident à des personnes ayant suivi un apprentissage de transmettre à leur tour leur métier aux futur-e-s professionnel-le-s. Se retrouve aussi dans ces propos, un discours sur la « vocation » à former, qui réapparaît fréquemment chez les personnes formatrices et qui sera développé ci-dessous.

Du côté des personnes volontaires, leur expérience d'apprenti-e-s est souvent un élément déterminant à leur engagement à former à leur tour. Elles et ils s'inscrivent dans une logique de continuité à la suite d'une expérience positive ou au contraire dans une logique de rupture à la suite d'une expérience négative, afin de la « réparer ».

Au-delà de cette inscription dans une continuité ou une rupture, le discours vocationnel apparaît très souvent chez les volontaires :

*« [...] ça me plaît de transmettre. »*

*Constance, infirmière-formatrice dans une institution du domaine santé-social (PME)*

Comme chez les personnes désignées, cette « fibre enseignante » se retrouve chez les volontaires et met en évidence les parcours rendus possible par la formation professionnelle. Un certain nombre de personnes formatrices rapportent en effet cette envie de former à un passé scolaire difficile et une impossibilité de suivre la voie classique pour devenir enseignant-e. Après un passage par l'apprentissage et une expérience professionnelle, cette opportunité se présente dans le contexte de la formation en entreprise. On peut parler ici d'une forme de « rattrapage » :

*« J'aurais bien voulu être prof à un moment donné quand j'étais enfant... ado. Il fallait étudier et puis j'étais dans la période de l'adolescence et ça ne s'est pas fait ! »*

*Odile, assistante d'exploitation et coach  
dans une entreprise de la grande distribution et logistique*

Ce type de parcours rend aussi visibles des formes de « carrières », rendues possibles par la formation professionnelle, où sans faire une carrière classique (mobilité ascendante avec changement de statut professionnel), une certaine mobilité professionnelle est tout de même possible.

Ce discours sur la vocation à former s'articule à une volonté de transmettre le métier :

*« ...le côté gratifiant c'est, qu'ils aient leurs examens mais, le plus gratifiant pour moi alors... leurs examens, ouais, mais c'est qui... j'ai réussi à donner la passion de mon travail. »*

*Murielle, gouvernante et formatrice  
dans une grande entreprise de l'hôtellerie*

Pour cette formatrice, très attachée à son travail, la transmission du métier est source de gratification, de reconnaissance symbolique, et équivaut à transmettre la passion du métier. Pour d'autres, il est question de transmettre ce qu'elles et ils appellent le « cœur du métier ». On retrouve dans ces motivations, quelque chose qui s'inscrit dans la tradition des corporations, voire du compagnonnage : former des futur-e-s professionnel-le-s certes, mais surtout des « gens de métier ».

Enfin, certaines personnes optent pour la fonction de formateur ou formatrice en entreprise pour de tout autres motifs, notamment celui de quitter une partie du travail productif, de ses contraintes. C'est le cas de Jonathan, arrivé à la fonction « par hasard » lorsqu'une agence de placement lui propose un poste de formateur :

*« J'avais fait un peu le tour du métier... On a fait un test, donné une leçon, c'est quelque chose qui m'a plu de retransmettre le savoir. »*

*Jonathan, rhabilleur et formateur  
dans une grande entreprise de l'horlogerie*

Endosser la fonction de personne formatrice permet ainsi parfois de renouveler une activité professionnelle devenue lassante, mais elle permet également de résister aux changements qui sont intervenus dans le monde du travail, ou plus spécifiquement aux évolutions du métier. Ce motif d'entrée en fonction peut dans certains cas être lu comme une forme de résistance à des évolutions dont ces personnes se distancieraient.

De manière globale, cette première analyse a permis d'associer les trajectoires des personnes formatrices avec différentes motivations : la « vocation enseignante », parfois contrariée par un passé scolaire peu favorable, mais rendue possible au cours du parcours professionnel ; au-delà de l'envie de transmettre, la volonté de transmettre plus spécifiquement un métier, un savoir-faire, une tradition ; la reconnaissance symbolique que peut apporter la fonction, et qui met en lumière l'absence de reconnaissance formelle de ces personnes (voir 2.4.2) ; enfin, l'envie de quitter certains aspects du travail (pénibilité, horaires) ou de renouveler ses activités, devenues routinières.

### 2.3.2 Différents parcours en formation professionnelle

Une analyse descriptive des parcours a été réalisée à partir des éléments suivants : milieu social d'origine (niveau de formation et métier des parents), niveau de formation (initial, supérieur), formations continues, postes occupés, changement de statut (employé-e, cadre).

A partir de ces éléments objectifs, cinq types de parcours se dégagent : les trajectoires ascendantes, les trajectoires horizontales, les « carrières parallèles », les parcours « paradoxaux » et enfin les trajectoires descendantes.

En premier lieu, les parcours ascendants ou « carrières » (N=33) regroupent les trajectoires de mobilité ascendante par rapport au milieu d'origine (meilleur niveau de formation que celui des parents), accompagné d'un changement de statut (personnes devenues cadres ou entrepreneur-e-s).

Deuxièmement, se distinguent les trajectoires horizontales, que nous avons qualifiées de parcours de reproduction sociale (N=20). Les personnes empruntant ces trajectoires ne changent pas de statut professionnel, et surtout ont un niveau de formation similaire à leurs parents. Il s'agit souvent de personnes dont les parents avaient un niveau de formation plus élevé que la moyenne (notamment formation professionnelle initiale achevée, mais aussi formation professionnelle supérieure ou formation universitaire).

Troisièmement, des parcours qualifiés de « carrières parallèles » (N=19), soit des trajectoires qui s'illustraient par des mobilités sociales, obtention d'un niveau de formation supérieur à celui des parents, mais sans changement de statut (pas de fonction d'encadrement).

Quatrièmement, des parcours qualifiés de « paradoxaux » (N=5), à savoir des trajectoires qui débutent par une forte mobilité ascendante (notamment des parcours de « transclasses », soit des personnes issues de milieux faiblement qualifiés, voire non-qualifiés, et ayant obtenu un Doctorat universitaire). Ces ascensions fulgurantes sont ensuite suivies d'un déclassement (les personnes se réorientant vers des métiers, des fonctions en-deçà de ce à quoi leur niveau de formation aurait pu les destiner).

Enfin, le cinquième type de parcours réunit des trajectoires de déclassement (N=3). Très peu nombreuses dans notre population, elles concernent des personnes qui ont un niveau de formation inférieur à celui de leurs parents et n'occupent pas de position d'encadrement.

Globalement, les trajectoires des personnes formatrices connaissent une mobilité professionnelle ascendante, qu'elle soit formalisée par une mobilité de carrière ou non. Le système de formation

professionnelle semble donc permettre des trajectoires professionnelles ascendantes, réelles (changement de statut) ou symboliques (quitter la production pour aller vers la formation). Cependant, un certain nombre de parcours ne présentent aucune forme de mobilité, ils mettent en évidence des logiques de reproduction sociale, propres aux trajectoires des milieux populaires. Ces formes de reproduction sociale sont particulièrement intéressantes en Suisse, où on peut parler, dans certains cas, de véritable tradition familiale en formation professionnelle. Les analyses de ces trajectoires doivent être poursuivies, afin de pondérer les effets de génération (mobilité sociale générale pour les personnes nées durant les 30 Glorieuses), les effets de migration (mobilité par rapport au niveau des parents, mais parfois aussi déclassement lié à la non reconnaissance de la formation faite dans le pays de départ).

D'autres analyses sont en cours. Les cinq trajectoires « objectives » sont confrontées à la perception subjective des personnes interrogées. Cela permet de nuancer ce qui « fait carrière ». En effet, dans certains cas le statut et le poste occupé soulignent la carrière réussie, tout comme le discours subjectif sur sa propre trajectoire, à l'instar de Paul, agriculteur et responsable de formation dans une petite entreprise de distribution et logistique.

*« Mes collègues comprennent bien que je suis le boss ! [...] Je suis là pour guigner (sic), c'est moi qui suis le responsable. De toute façon je veux l'être. »*

Dans d'autres situations, ce sont les différentes étapes d'une trajectoire professionnelle, la possibilité de changer de métier (de travailleur/euse à formateur/trice) qui signale la « carrière », et ce y compris en l'absence d'un statut de dirigeant-e ou d'indépendant-e. Federica, assistance d'exploitation et formatrice dans une entreprise de la grande distribution et logistique, parle de son parcours comme d'une véritable mobilité, notamment sociale :

*« J'étais une petite italienne de rien du tout qui est arrivée en Suisse à l'âge de 10 ans ».*

Après une formation élémentaire (secondaire dans la filière intermédiaire, formation post-obligatoire d'une année), elle a, au fil des ans, multiplié les formations (brevet de formatrice d'adultes, brevet de spécialiste de commerce de détail) et changé fréquemment de fonction dans la même entreprise (où elle est depuis 34 ans). Elle a également pris d'autres fonctions, en lien avec la formation professionnelle : commissaire, formatrice aux cours interentreprises. Elle n'a pas de statut de cadre, mais « elle s'en fiche », voyant son parcours comme une véritable évolution.

Une autre analyse en cours consiste à faire dialoguer ces trajectoires descriptives avec la typologie des personnes formatrices (voir 2.6). Cela permettra de mieux comprendre si une certaine posture, une certaine manière d'endosser la fonction est liée à la trajectoire suivie ou à la perception subjective de la trajectoire parcourue. Ces analyses seront particulièrement utiles pour connaître le processus d'accès à la fonction, mais aussi d'entrée et de positionnement dans l'activité. Cela permettra d'envisager des pistes d'action pour soutenir les personnes formatrices selon leur parcours, mais aussi selon leur manière d'endosser la fonction.

## 2.4 Quotidien dans l'entreprise et conditions d'exercice

L'étude cherchait également à documenter le quotidien des personnes formatrices. Dans un premier temps, les tâches qu'elles effectuent en lien avec leur fonction de formation ont pu être mises en évidence, tout comme les rôles qu'elles endossent. Dans un deuxième temps, ont été étudiées les conditions dans lesquelles cette fonction est exercée. A ce niveau, les contraintes qu'elles et ils rencontrent ont pu être mises en lumière tout comme les stratégies mises en place pour y faire face.

### 2.4.1 Des tâches et des rôles faiblement prescrits et pluriels

Deux éléments sont frappants lorsqu'on s'intéresse aux tâches prises en charge par les formateurs et formatrices en entreprise, ce sont à la fois leur faible prescription et leur diversité. Du côté de la prescription, en effet, comme relevé plus haut, la LFPr et l'OFPr ne précisent pas les tâches relatives à la fonction de formateur ou formatrice en entreprise. Il s'agit de « dispenser la formation à la pratique professionnelle » (LFPr, art. 45). Les ordonnances de métier insistent avec plus ou moins de détails sur les tâches d'évaluation des objectifs de formation précisés par le plan de formation et de suivi de l'évolution des compétences de l'apprenti-e. Y sont aussi prescrites les ressources, comme le dossier de formation, le rapport de formation ou les entretiens réguliers, par lesquelles sont réalisées ces tâches. Par ailleurs, un manuel pour la formation en entreprise est mis à disposition des personnes formatrices au niveau fédéral<sup>5</sup>.

Basé sur les mêmes objectifs et contenus que la formation des 40 heures, il vise à leur donner des outils dans les principales étapes de la formation, de l'engagement de l'apprenti-e à l'obtention de son diplôme. Cependant, il ressort des entretiens menés que les personnes formatrices se réfèrent davantage au dossier de formation tenu par l'apprenti-e pour rendre compte de ses apprentissages en entreprise qu'à ce manuel abordé durant leur formation. Finalement, un dernier niveau de prescription potentiel est à mettre en évidence : les règlements de formation et les cahiers des charges des formateurs et formatrices émis par les entreprises. Les tâches relatives à la fonction de formation sont toutefois faiblement prescrites à ce niveau, soit par absence de ce type de document ou par manque de précision au sujet des tâches à proprement parler.

Du côté de ce qui ressort des entretiens menés avec les personnes formatrices, les tâches assumées par ces dernières apparaissent très diverses et vont bien au-delà de la dimension de suivi qui ressort de la prescription. Leur diversité peut être illustrée par les propos de Serge, électricien et responsable de formation dans une grande entreprise publique de distribution de ressources énergétiques :

*« [Et puis dans votre fonction, qu'est-ce que vous faites exactement ?] Alors, de l'organisation, de la planification, de l'enseignement, heu... de la collaboration avec d'autres entreprises externes, de la collaboration avec les écoles, avec l'office de l'orientation et de formation professionnelle. »*

---

<sup>5</sup> Ce manuel est réalisé par la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (CSFP) en collaboration avec le SEFRI.

Enseignement ou transmission à proprement dit, organisation de la formation, collaboration avec d'autres acteurs et actrices de la formation professionnelle... A cela, peuvent être ajoutés : le suivi et contrôle de l'évolution des connaissances de l'apprenti-e ; les tâches administratives, très présentes dans la description que les formateurs et formatrices font de leur quotidien et qui se rapportent souvent aux documents à remplir dans le suivi de l'apprenti-e ; la coordination, au sein de l'entreprise, de la prise en charge de l'apprenti-e ; son intégration dans l'activité professionnelle mais aussi au sein du collectif de travail ; son soutien au niveau de difficultés qu'elle ou il peut rencontrer à l'école, en entreprise ou encore dans sa vie privée ; la prévention en matière de santé et sécurité au travail ; sans oublier, pour un certain nombre de personnes formatrices, la sélection et l'engagement de l'apprenti-e. Comme le rappelle ce dernier point, les tâches listées ci-dessus sont assumées de façon variable par les personnes formatrices, selon leur fonction de formation. Les tâches relatives à l'engagement seront par exemple davantage dévolues aux responsables de formation alors que les tâches de transmission (montrer, expliquer, faire faire des exercices, etc.) seront laissées au soin des formateurs et formatrices. Ces éléments mettent aussi en évidence la façon dont les tâches de formation sont distribuées entre différentes personnes. En effet, le formateur ou la formatrice en entreprise est rarement seul-e à être engagé-e dans la formation, d'autres collègues le sont aussi, que ce soit des personnes formatrices officielles mais ayant une fonction différente (responsabilité administrative ou RH) ou des collègues engagé-e-s de façon officieuse. Cette distribution dépend largement de l'organisation de la formation et de la taille de l'entreprise. Il est aussi à noter que certaines personnes formatrices sont engagées à d'autres niveaux du système dual en tant qu'expert-e-s aux examens finaux ou intervenant-e-s dans le contexte des cours interentreprises.

Par ailleurs, il est intéressant de relever qu'à ces différentes tâches correspondent autant de rôles qui peuvent être endossés par les formateurs et formatrices en entreprise auprès des apprenti-e-s ou dans la formation en général. Tout comme les tâches, ces rôles ressortent de façon transversale des entretiens menés avec les personnes formatrices. Ils sont endossés à des degrés divers selon l'organisation de la formation dans l'entreprise et la fonction de la personne formatrice, mais aussi la manière dont elle envisage sa fonction.

Le tableau ci-contre synthétise ces différentes tâches, les rôles y correspondant et précise leurs principales dimensions.

Tâches	Rôles	Principales dimensions
Transmettre	Le transmetteur La transmettrice	Transmettre des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoirs relationnels. Montrer, expliquer, faire faire des exercices ou des examens en blanc, faire des jeux de rôle, donner des cours, etc. Faire évoluer l'accompagnement au fil de l'apprentissage.
	Le socialisateur La socialisatrice	Familiariser avec les savoirs, valeurs, normes, etc. relatifs au métier appris, au monde du travail en général, à l'entreprise formatrice et au monde adulte. Transmettre la passion du métier.
	Un-e modèle	Donner l'exemple en tant que professionnel-le, expert-e, mais aussi adulte.
Organiser et coordonner	Le planificateur La planificatrice	Organiser le travail de l'apprenti-e. Coordonner la formation avec les collègues.
Intégrer	L'intégrateur L'intégratrice	Accueillir, faire entrer l'apprenti-e dans le collectif de travail et dans l'activité.
Soutenir	L'accompagnateur L'accompagnatrice	Prévenir et détecter les difficultés . Soutenir par rapport aux cours professionnels, aux examens, aux difficultés du métier, en cas de problèmes personnels.
Contrôler	L'évaluateur L'évaluatrice	Suivre le plan de formation, contrôler les notes de l'école, évaluer le développement des compétences, faire le point avec chaque formateur/formatrice et transmettre l'évaluation à l'apprenti-e. Contrôler la qualité du travail.
Gérer l'administration	L'administrateur L'administratrice	Suivre les notes, le carnet de l'école professionnelle et le dossier de formation (parfois système de suivi interne à l'entreprise formatrice).
Faire la prévention en matière de santé et sécurité au travail	La ou le garant-e du cadre	Informar l'apprenti-e au sujet des règles en matière de santé et de sécurité durant les jours d'accueil ou durant ses premiers jours de travail. Poursuivre la sensibilisation durant le quotidien du travail.
Travailler en réseau	La personne-relais	Organiser la formation avec les autres personnes formatrices. Etre en contact avec les enseignant-e-s, les conseillères et conseillers aux apprenti-e-s, les commissaires. Etre en contact avec les parents.
Recruter	Le recruteur La recrutrice	Faire la sélection des apprenti-e-s. Participer à une partie du processus.

Un certain nombre de ces tâches et rôles mettent en évidence la place importante que les formateurs et formatrices en entreprise occupent dans le processus de transition que les apprenti-e-s vivent au moment de leur apprentissage, en termes de passage de l'école au monde du travail, mais aussi de l'adolescence à l'âge adulte. La question de la transition se retrouve ainsi dans les rôles portant sur la transmission, la socialisation, l'intégration ou encore l'accompagnement.

#### 2.4.2 Des conditions d'exercice marquées par différentes contraintes

A côté de la pluralité des tâches prises en charge et des rôles endossés par les personnes formatrices, un autre aspect de leur quotidien renvoie aux conditions d'exercice de leur fonction de formation. Ces conditions sont marquées par trois principales contraintes : la tension entre production et formation, constitutive du système dual et particulièrement aiguë pour ces personnes ; le caractère fractionné de l'activité et l'enjeu du temps pour former les apprenti-e-s ; le manque de reconnaissance de leur fonction de formation.

##### ■ La tension entre production et formation

La tension entre les pôles production et formation a jusqu'ici été principalement identifiée pour les apprenti-e-s, à la fois engagé-e-s dans une formation et participant aux activités productives d'une entreprise. Cette tension est également présente dans le quotidien des formateurs et formatrices en entreprise qui portent le plus souvent une double casquette : celle de formateur ou de formatrice, et celle d'employé-e. Dans certains cas, cette tension est particulièrement vive, tant elle est partie intégrante de leur activité. Cette tension est clairement exprimée dans l'extrait ci-dessous :

*« Après le problème c'est avoir plus de temps. Mais pour avoir plus de temps, ça dépend des charges qu'on a de travail aussi. Parce qu'on doit former tout en étant efficace par rapport à notre travail aussi. Alors c'est vrai que c'est pas comme dans une école où on ne fait que ça. Nous on doit être efficace dans la livraison, dans les délais, dans tout. »*

*Gustavo, chauffeur poids lourds et formateur dans une grande entreprise de transports*

Dans la majorité des entreprises dans lesquelles ont été menés les entretiens, les contraintes de production, dont la pression au rendement, constituent une trame de fond ayant un impact sur la tâche formatrice. L'enjeu consiste alors à organiser son activité et celle de l'apprenti-e sans pénaliser les impératifs de production, ni, si possible, les besoins de la formation. Il s'agit alors d'alterner les moments centrés en priorité sur la formation de l'apprenti-e et les moments dévolus aux activités de production. Pour réussir cette difficile articulation entre des impératifs souvent vécus comme contradictoires, les personnes formatrices mettent en place diverses stratégies : attribuer à l'apprenti-e des tâches qui demandent à être supervisées tout en quittant sa propre activité productive, au contraire lui donner des exercices à faire ou des tâches pour lesquelles elle ou il est autonome afin d'avancer sur son propre travail productif, travailler de concert sur une tâche productive en attribuant une partie de celle-ci à l'apprenti-e, etc. Pour remplir leur fonction de formation, certaines personnes formatrices vont jusqu'à prendre du temps non seulement en dehors des heures officiellement prévues dans leur cahier des charges, mais aussi des horaires formels de travail, par exemple le samedi matin, afin de profiter d'un temps exempté des contraintes de la production.

C'est ce qu'exprime ce formateur :

*« Ben le temps il faut le prendre, l'employeur ne donne pas de temps à disposition pour faire ça, donc on doit s'organiser nous de notre côté pour organiser les plans de formation, les séquences de formation... Tout ce genre d'organisation et de travail on doit le prendre sur notre propre temps. »*

*Jérémy, employé de commerce et formateur dans une grande banque*

Si la production s'impose souvent comme une puissante contrainte au sein de la pratique quotidienne des personnes formatrices, l'autre élément constitutif de cette tension, la formation, ne doit pas pour autant être sous-estimé. L'enjeu de formation se manifeste par exemple à travers les ordonnances et plans de formation, le contrat d'apprentissage, les contrôles opérés par les commissaires d'apprentissage, les attentes quant à la réussite des examens.

#### ■ L'activité fractionnée et la question du temps pour former

La tension entre production et formation qui traverse l'expérience des formateurs et formatrices en entreprise se répercute sur l'organisation de leur activité, qui se caractérise par un important fractionnement. En effet, au vu de leur double casquette, ces personnes, qui occupent fréquemment un poste à responsabilités dans l'entreprise (responsable de secteur, gérant-e, patron-ne), passent sans cesse d'une tâche à l'autre, de l'encadrement d'un-e apprenti-e à un impératif ou une urgence dans un autre domaine d'activité. Leur activité apparaît par conséquent particulièrement morcelée entre ces différents types de sollicitations. En outre, celles-ci peuvent parfois coexister dans un laps de temps très court (être dans une tâche de formation tout en se montrant prêt à répondre à la clientèle, par exemple).

Par ailleurs, comme abordé ci-dessus, le manque de temps à disposition pour la formation de l'apprenti-e est mentionné à de nombreuses reprises. Certes, le sentiment de surcharge et l'intensification des rythmes de travail constituent des conditions rencontrées de façon de plus en plus généralisée dans les entreprises. Cependant, la double casquette des personnes formatrices semble renforcer cette situation :

*« Mais même qu'une casquette on manque parfois de temps. Alors double casquette c'est... très très sportif. »*

*Michaël, gestionnaire de commerce de détail, responsable et formateur dans une entreprise de la grande distribution*

Il est intéressant de noter que les personnes formatrices actives dans des centres de formation rattachés à une entreprise peuvent également se plaindre de ce manque. En effet, ces centres fonctionnent souvent comme des succursales de l'entreprise, donc soumises aux mêmes contraintes de production et de rendement.

Ainsi, de façon quasi systématique, le temps pour assumer la fonction formatrice est jugé insuffisant. Difficile à quantifier pour les personnes concernées, il est rarement formalisé par les entreprises et apparaît comme l'une des contraintes majeures de la formation en entreprise.

## ■ Une reconnaissance incertaine

La question de la reconnaissance, abordée à de nombreuses reprises par les personnes rencontrées, apparaît aussi comme une contrainte.

Cette reconnaissance incertaine se manifeste premièrement sur le plan informel ou symbolique, en termes d'identification de leur rôle particulier dans l'entreprise, leurs collègues ou la hiérarchie ne prenant souvent pas la mesure du travail réellement accompli. Cela provient notamment de la relative invisibilité de l'activité formatrice. Celle-ci est difficile à quantifier, justement parce qu'elle s'exerce dans un registre complètement différent de celui de la production, comme l'exprime cette formatrice :

*« Je pense qu'on réalise pas du tout le travail que je fais, donc ça c'est sûr. C'est sûr. [...] Alors j'ai essayé, on me demande de dire les heures que je passe pour faire telle et telle tâche, ou telle et telle tâche, c'est juste difficile à quantifier, donc voilà j'ai essayé de faire ça, de rendre ça pour que ma supérieure hiérarchique puisse se rendre compte du temps. Y'a que ceux qui me côtoient et qui se sont occupés de la formation d'apprentis avec moi qui se rendent compte de la charge de travail. »*

*Claudine, laborantine en chimie et responsable des apprentis dans une grande entreprise de l'industrie agroalimentaire*



Deuxièmement, sur le plan formel, la reconnaissance est très variable. Selon les cas rencontrés, on mentionnera notamment l'absence de décharge pour le temps investi à former l'apprenti-e, de statut ad hoc, de rémunération ou de prime associés à cette fonction. Plus spécifiquement, il est également relevé une insuffisante (ou inexistante) formalisation des tâches formatrices, l'absence d'un cahier des charges ou d'un règlement encadrant la fonction. Ce manque de reconnaissance formelle apparaît comme un enjeu transversal à l'activité formatrice, déterminant les conditions concrètes d'exercice, les ressources à disposition, le temps officiellement attribué.

Face à ces manques, les formateurs et formatrices en entreprise trouvent satisfaction et reconnaissance dans leur travail quotidien avec les apprenti-e-s. Leurs retours, leur progrès ainsi que l'obtention du CFC constituent une source importante de visibilité, de satisfaction, et donc de reconnaissance du travail accompli, comme l'exprime cette formatrice :

*« ...voir les jeunes qui se développent, qui vont bien, qui font des bonnes notes, c'est ça ma reconnaissance. Je veux dire je n'ai pas besoin que le grand chef vienne me dire 'Bravo !'. Ce n'est pas ça, pour moi ma reconnaissance est de faire en sorte que tous les jeunes réussissent, que tout se passe bien, qu'ils soient contents dans cette entreprise. »*

*Anne-Claire, employé de commerce et responsable de formation  
dans une grande entreprise de l'industrie agroalimentaire*

Il est ainsi intéressant de noter que malgré la forte pression, le manque de temps à disposition pour exercer leur fonction et une reconnaissance incertaine, les personnes formatrices disent retirer de nombreuses satisfactions de leur activité. Le plaisir est lié prioritairement aux moments de formation et aux gratifications liées à l'évolution des jeunes qu'elles accompagnent.

## 2.5 Socialisation professionnelle

Un autre objectif du projet était d'appréhender le rôle des personnes formatrices dans la socialisation professionnelle des apprenti-e-s. Cela a également mis en évidence la façon dont elles accompagnent les apprenti-e-s dans la transition école-travail.

La formation professionnelle est en effet considérée ici comme un espace de socialisation, principalement professionnelle (Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combes, & De Puy, 2007); (Duc, Perrenoud, & Lamamra, 2018). Elle transmet à des jeunes à peine sorti-e-s du monde scolaire des savoirs et savoir-faire mais aussi des normes et des valeurs relatives au monde du travail, à un métier particulier et/ou à une entreprise donnée. La socialisation est un processus dynamique, où dialoguent transmission de la part des personnes qualifiées (personnes formatrices, mais aussi collègues) et appropriation (et parfois résistance) de la part des apprenti-e-s. Le processus de transmission peut se faire de façon intentionnelle mais se réalise également de façon plus diffuse par l'immersion ou la confrontation à un contexte, des situations, des façons de faire, etc.

Dans un premier temps, différentes visées de socialisation ont été mises en évidence à partir des contenus (savoirs, savoir-faire, compétences, valeurs, etc.) que les formateurs et formatrices identifient comme étant importants à transmettre ou développer chez les apprenti-e-s.

### 2.5.1 Socialiser au travail

C'est tout d'abord une finalité de socialisation au travail, c'est-à-dire aux codes, logiques et contraintes de la sphère professionnelle, qui ressort des contenus de formation sur lesquels les personnes formatrices insistent. Dans ce premier type de socialisation professionnelle, l'exigence de productivité est un objet de transmission à part entière. Les formateurs et formatrices insistent sur cet enjeu à travers, par exemple, la familiarisation au rythme et aux coûts de production ainsi qu'à la qualité du produit. Les apprenti-e-s y sont confronté-e-s avec plus ou moins d'immédiateté à travers les tâches de l'entreprise et les conditions réelles de leur réalisation.

Au cœur de cette socialisation au travail, une place centrale est accordée aux compétences<sup>6</sup> transversales. Dans le discours des personnes interviewées, celles-ci se déclinent en savoir-être, savoirs relationnels et attitudes face au travail. Le savoir-être est fréquemment évoqué en termes de savoir-vivre, de respect et de politesse. Son apprentissage semble complémentaire à celui du métier, même si les formateurs et formatrices font explicitement la distinction entre former à un métier et éduquer :

*« Ouais ça a changé. Avant, un formateur il encadrait un jeune, pis à la maison y avait quelqu'un, pis on lui disait : 'ça tu dois pas faire'; aujourd'hui, un formateur pratique il a souvent face à lui un jeune qui est seul ! Et à qui il doit apprendre : 'ben tu dois dire bonjour quand t'arrives', 'tu dois être à l'heure', avant c'était le b.a.-ba, aujourd'hui c'est plus comme ça. »*

*Federica, assistance d'exploitation et formatrice dans une entreprise de la grande distribution et logistique*

Ces « bases de l'éducation » sont jugées primordiales. Elles se rapportent à des savoirs, règles, normes ou valeurs mobilisées dans le monde du travail. A ce propos, les personnes formatrices insistent sur la

6 Nous ne considérons pas la compétence comme la possession, voire l'accumulation, de capacités ou de connaissances, mais plutôt comme la mobilisation de ressources diverses (connaissances, savoirs, capacités, ressources émotionnelles, relationnelles, etc.) en fonction de la situation et/ou du problème rencontré (Perrenoud, 2000).

transformation de leur rôle, qu'elles associent à une éducation familiale devenue moins stricte, plus permissive. Certaines estiment que cela fait partie de leur fonction, alors que d'autres refusent de l'endosser.

Les savoirs relationnels renvoient à la fois au travail au sein d'une équipe de travail (s'intégrer dans un collectif, avoir l'esprit d'équipe, collaborer) et à la gestion des interactions avec la patientèle ou clientèle :

*« Et pis nous on a ce rôle à jouer quand on doit, c'est arrivé, moi de faire de l'éducation avec des apprentis qui ont dix-huit ans. Dire : 'écoute, non tu tutoies pas le client comme ça, tu peux pas ! Le client c'est le client c'est « vous » et pis si une fois le client ben il te dit « tu ». Ou il te permet de dire « tu », c'est autre chose ? Parce qu'on a des bons clients aussi. »*

*Paul, agriculteur et responsable de formation dans une petite entreprise de distribution et logistique*

Les attitudes au travail renvoient également aux notions de respect et de politesse. Il s'agit d'adopter un comportement adéquat vis-à-vis de la patientèle ou clientèle comme ci-dessus mais aussi de la hiérarchie en termes de registre de langage et de comportement. Cela concerne également le respect du travail en tant que tel : la ponctualité, la rigueur sont alors fréquemment évoquées :

*« Donc pour moi les éléments importants dans l'apprentissage [...], c'est le respect du travail. C'est-à-dire, pas d'absence, venir à l'heure, faire ce qui est demandé. Pour moi c'est l'esprit de travail qui est plus important. »*

*Dinh, docteure en chimie, formatrice et responsable de formation dans une petite structure associative de sa branche professionnelle*

Le respect du travail se rapporte aussi à la conscience professionnelle, au développement d'une méthodologie de travail, mais aussi à des éléments plus triviaux comme la gestion des pauses et la discipline personnelle en termes de sommeil.

Une compétence en particulier demande à ce qu'on s'y attarde. Il s'agit de l'autonomie que devraient développer les apprenti-e-s et qui se décline de deux manières : une autonomie de pratique et une autonomie de pensée. L'autonomie dans la pratique professionnelle consiste à être capable de mener à bien une tâche de façon indépendante. Elle est présentée comme un objectif pour la fin de la formation, comme le souligne Manuela, gérante de magasin et formatrice dans une grande entreprise de la vente :

*« J'pense que le but est de leur donner tout ce qu'on fait... Que quand ils finissent leur formation ben ils soient le plus autonomes possible ; pour moi le but est de les rendre le plus autonomes possible, le plus rapidement possible, mais en fonction des capacités qu'ils ont. »*

Cette autonomie apparaît essentielle, car elle participe à l'employabilité future des apprenti-e-s. Cependant, elle apparaît aussi comme un objectif à atteindre « le plus rapidement possible » afin d'assurer la rentabilité des apprenti-e-s attendue par l'entreprise déjà durant leur formation.

Une autre déclinaison de l'autonomie est évoquée, même si moins fréquemment. Elle se rapporte au développement d'une forme de responsabilité individuelle, envers soi-même, son apprentissage, son travail. On la retrouve dans le discours de Martial, logisticien et responsable de formation dans une petite entreprise de distribution et logistique :

*« Mais dans le monde professionnel qu'on est maintenant ... c'est comme ça, t'es plus, t'es souvent seul donc il faut apprendre à se gérer et puis apprendre à se responsabiliser. »*

Il est question de former les apprenti-e-s à être non seulement autonomes dans la réalisation de leurs tâches, mais surtout responsables de leur travail. Dans d'autres cas, les formateurs et formatrices insistent sur la prise d'initiative, le développement d'un esprit critique par rapport à leur pratique ou encore l'auto-évaluation de leur progression. Cette préoccupation s'inscrit dans une tendance générale privilégiant le développement croissant de l'autonomie au travail et de la responsabilisation des individus. Ces deux formes d'autonomie visent à socialiser les apprenti-e-s au travail, à ses exigences (productivité, rentabilité) et à ses logiques (responsabilisation et engagement individuels).

L'insistance sur ce type de compétence fait écho à leur omniprésence dans le monde du travail, tous secteurs confondus, ainsi que dans les plans de formation des différents métiers. L'importance accordée à ces compétences peut être envisagée comme une réponse aux tendances actuelles du travail, le développement de nouvelles technologies ou la tertiarisation de l'économie, qui demandent davantage de compétences non disciplinaires telles que la capacité communiquer, à être autonome, à résoudre des problèmes, etc. Les transmettre permet de préparer les apprenti-e-s à être employables très rapidement sur le marché du travail. Ils renvoient aussi à ce qui est demandé dans certains métiers (les savoirs relationnels dans les métiers de la vente et de la santé) ou dans le monde de l'entreprise (le travail en équipe). Ces compétences semblent, au dire des personnes formatrices, également centrales dans le processus de transition, de l'école au monde du travail et de l'adolescence au monde adulte, dans lequel elles accompagnent les jeunes. Elles sont dès lors transversales aux différents types de socialisation.

### 2.5.2 Préparer à entrer dans le métier

C'est ensuite un objectif de socialisation au métier qui transparaît des contenus de formation mis en avant. Dans ce cas, il s'agit non seulement de transmettre des savoirs, savoir-faire, codes ou valeurs propres à un domaine professionnel, mais aussi et surtout l'amour du métier. Dans un contexte de formation fortement tourné vers une socialisation aux exigences du monde du travail actuel, cet enjeu apparaît comme une véritable alternative.

Les personnes formatrices insistent donc sur l'amour du métier, de ses spécificités, comme on le voit dans les propos d'Alain, peintre-carrossier et formateur dans une grande entreprise de l'industrie automobile :

*« [...] et leur transmettre le plaisir du métier. Pas qu'après quatre qu'on les a formés qu'ils se disent le métier c'est... c'est de la merde (sic), après je vais... je vais changer. Aussi un petit peu leur transmettre la mécanique, c'est quand même... c'est beau la mécanique. »*

Transmettre l'amour du métier, c'est mettre en évidence les savoir-faire (« c'est beau la mécanique »). Cette forme de socialisation s'inscrit dans une tradition professionnelle, proche de celle des corporations. Il s'agit ainsi, au travers de la relation formateur ou formatrice – apprenti-e, de faire entrer progressivement l'apprenti-e dans une communauté, celle des professionnel-le-s du métier. L'enjeu est donc également d'assurer la relève, d'une part, pour l'entreprise qui a investi dans la formation de l'apprenti-e et compte sur de nouvelles personnes qualifiées, et d'autre part, pour le métier et sa pérennité, voire sa sauvegarde.

Assurer la relève est particulièrement important dans certains secteurs moins prisés par les jeunes et qui y entrent à la suite d'un choix par défaut, c'est ce que relève Thierry, boucher et formateur dans une grande entreprise de l'industrie agroalimentaire :

*« [...] donc faut être conscient de ça on est peut-être un 2ème ou un 3ème choix chez certains jeunes, donc là il faut que ces jeunes petit à petit apprennent à respecter ce qu'ils font et puis le produit qu'ils fabriquent, et puis petit à petit ben ils se rendent compte qu'ils ont du plaisir à faire ce qu'ils font, pis arrivés au bout de leur formation ça va devenir un boulot, donc ça ça a beaucoup d'importance. »*

Préparer une relève est ici central, puisqu'il s'agit de transmettre l'amour d'un métier à des jeunes qui ne l'ont pas choisi. Cette socialisation est progressive, elle passe par le respect du produit pour déboucher sur le plaisir à « faire ce qu'ils font ». Au terme de la formation, il s'agit surtout de garantir la pérennité du métier ainsi que celle de l'entreprise.

Contrairement à la socialisation aux exigences du monde du travail qui s'inscrit davantage dans un court à moyen terme, la socialisation à l'amour du métier s'inscrit dans un temps long. L'enjeu est en effet la pérennisation d'une entreprise et d'un métier.

### 2.5.3 Accompagner vers le monde adulte

Finalement, ressort aussi une visée de socialisation au monde adulte, liée à la transmission de connaissances plus générales. Cet objectif se rapporte à des questions relatives à la transition dont font l'expérience les apprenti-e-s au cours de leur apprentissage, non seulement en termes de passage d'élèves à professionnel-le-s mais aussi de jeunes à adultes. Jérémie, employé de commerce et formateur dans une grande banque insiste sur cette dimension :

*« Ils [les apprentis] sont très jeunes donc ils sont encore en train de, de se créer un comportement donc ils ont beaucoup de choses à apprendre au quotidien donc on essaie de les aider aussi pas mal à ce niveau-là. »*

Ce formateur met ici l'accent sur l'âge des apprenti-e-s, leur jeunesse et sur ce qu'elles et ils doivent encore apprendre, au-delà du métier appris, notamment en termes de comportement. Ces compétences n'ont pas directement à faire avec l'employabilité, comme évoqué plus haut au sujet des compétences transversales, mais avec l'entrée dans l'âge adulte, comme l'exprime Claudine, laborantine en chimie et responsable des apprenti-e-s dans une grande entreprise de l'industrie agroalimentaire :

*« Participer. Moi je trouve que participer à la connaissance, pouvoir transmettre vraiment je trouve que c'est quelque chose d'important quoi... quand on voit dans les yeux qu'on a compris c'est un cadeau, vraiment. Et ce n'est pas seulement des connaissances professionnelles, c'est aussi une connaissance de la vie... Essayer de les former à être un bon... humain ! »*

L'accent est ainsi mis sur la transmission d'une culture plus large qui va au-delà des connaissances professionnelles, au-delà d'une socialisation au métier. Pour ces personnes, il s'agit de participer à une socialisation au monde des adultes.

#### 2.5.4 Familiariser avec le monde de l'entreprise

Bien que présente dans la littérature, la socialisation organisationnelle, qui fait référence à la familiarisation avec les valeurs et la culture de l'entreprise dans laquelle la formation se déroule, n'apparaît que très peu dans les contenus sur lesquels les formateurs et formatrices en entreprise ont mis l'accent dans les entretiens. Cependant, les observations ont permis de souligner l'importance de la transmission des valeurs et de la culture de l'entreprise au travers de l'environnement (affiches, branding, matériel), des vêtements (uniformes aux couleurs de l'entreprise, logos). La socialisation organisationnelle semble moins explicite et apparaît ainsi de façon diffuse, également au travers de la participation des apprenti-e-s aux pratiques et activités de l'entreprise, qu'elles soient professionnelles ou extra-professionnelles. Cette dimension de la socialisation apparaît indirectement dans les entretiens. En effet, à plusieurs reprises, les personnes formatrices utilisent l'expression de la « mise dans le moule » de l'entreprise des apprenti-e-s qu'elles forment.

*« Un bon apprenti, c'est... J'ai la prétention de croire qu'on est une bonne entreprise, par rapport au succès qu'on a, donc... C'est quelqu'un qui... sait se mettre dans le moule de l'entreprise. »*

*Yvan Jacky, Restaurateur et formateur dans son petit restaurant*

Cette socialisation organisationnelle a deux objectifs. En premier lieu, il s'agit de former la relève interne pour avoir, au terme de la formation, un-e apprenti-e déjà habitué-e aux manières de faire, à la philosophie « maison », un-e employé-e déjà au fait de la culture d'entreprise. Dans le deuxième cas de figure, la socialisation organisationnelle sert à garantir la représentation de l'entreprise à l'extérieur. En effet, que ce soit au cours de son apprentissage ou au terme de celui-ci, l'apprenti-e représente l'entreprise, en est la carte de visite. Au travers de ses savoirs, savoir-faire, savoir-être, mais aussi de ses connaissances de l'entreprise, l'apprenti-e donne à voir l'entreprise dans laquelle elle ou il a été formé-e.

#### 2.5.5 Comment se fait la socialisation ?

Diverses modalités de socialisation ont été identifiées. Elles mettent en évidence les façons dont les apprenti-e-s sont socialisé-e-s aux divers enjeux évoqués précédemment (socialisation au travail, au métier, à l'entreprise, à l'âge adulte).

La première modalité est au cœur du système dual, en fait même sa force. Il s'agit de la confrontation aux réalités du travail, une immersion dans ses logiques, au travers du dispositif de formation lui-même. Cela permet aux apprenti-e-s de participer, à différents degrés, aux activités de l'entreprise formatrice, de se familiariser avec les pratiques professionnelles, mais aussi avec les codes, logiques, valeurs qui ont cours dans le domaine professionnel, l'entreprise formatrice ou le monde du travail en général. Cette confrontation peut être plus ou moins immédiate, plus ou moins institutionnalisée, selon l'organisation de la formation au sein de l'entreprise. Au travers de la formation sur la place de travail, les apprenti-e-s sont face aux logiques du travail, de la production, de la clientèle. La socialisation des apprenti-e-s est renforcée par une autre confrontation, celle avec le collectif de travail. Celle-ci est structurante en termes de transmission de savoir-faire, de gestes, de culture et de « trucs » de métier, mais aussi de culture d'entreprise.

La socialisation professionnelle passe également par les dispositifs institutionnels mis en œuvre pour l'accueil des apprenti-e-s. Ceux-ci sont plus ou moins développés et formalisés. Dans certaines entreprises, l'accueil est particulièrement soigné. Parfois, une journée commune est organisée pour l'ensemble des apprenti-e-s débutant-e-s, elle permet de leur faire découvrir les différents services de l'entreprise, mais aussi de rencontrer leurs futur-e-s collègues (qu'elles et ils soient ou non en charge de leur formation). Dans d'autres entreprises, une semaine d'immersion est organisée. Elle permet non seulement de souder le collectif d'apprenti-e-s, mais également de faire passer un certain nombre de valeurs, la culture d'entreprise. Cela est notamment le cas dans les entreprises qui organisent ces semaines hors les murs autour d'activités extra-professionnelles. Dans certains cas, les activités sportives mettent en évidence le caractère compétitif, mais aussi collectif de la culture organisationnelle, dans d'autres, des activités comme par exemple le nettoyage de forêts soulignent l'importance du développement durable et de l'engagement social chers à l'entreprise.



S'ajoutent à cela des formations « maison » en plus des cours donnés à l'école professionnelle. Généralement proposées dans des grandes entreprises, ces moments « en classe » permettent non seulement de transmettre les valeurs « maison » (travail bien fait, excellence, swiss made, positionnement face aux concurrents, etc.) et de participer à la mise en place d'une identité professionnelle commune (« nous les gens de chez... »), mais aussi de développer des projets propres à l'entreprise (réalisation d'un objet commémoratif, d'une vitrine, d'une tête de gondole, etc.). Les objectifs de ces formations ne sont pas nécessairement ceux du classeur fédéral, même s'ils permettent de développer certaines des compétences attendues dans les plans de formation.

Toujours dans les dispositifs institutionnels, l'organisation même de la formation peut constituer une modalité de socialisation professionnelle. En effet, certaines entreprises organisent la formation de telle sorte à montrer toutes les facettes de leur activité, en faisant passer l'apprenti-e par les différents secteurs, pour autant que la formation l'exige. Le système du tournus est largement adopté dans les structures de moyenne et grande taille, permettant de voir différentes étapes de la production, mais confrontant également les apprenti-e-s à divers collectifs de travail, voire à différentes cultures professionnelles (production, marketing, vente).

La socialisation professionnelle passe aussi par l'environnement physique de l'entreprise. Outre les éléments propres à l'exercice de l'activité (machines, outils, matières premières), un certain nombre d'éléments de décor sont présents dans les espaces de travail. Les affiches promotionnelles disent beaucoup de la culture de l'entreprise (culture de l'excellence, développement international, qualité suisse, etc.). A côté de cela, des notes de service, des tableaux récapitulatifs ou encore des classements mettent en scène certaines logiques du positionnement de l'entreprise (face aux concurrents de la branche) ou certaines formes de management (compétition interne, leadership, etc.). Enfin, les affiches de prévention ou d'annonce de formations continues soulignent les conditions d'exercice de l'activité, mais aussi les développements et les carrières possibles.

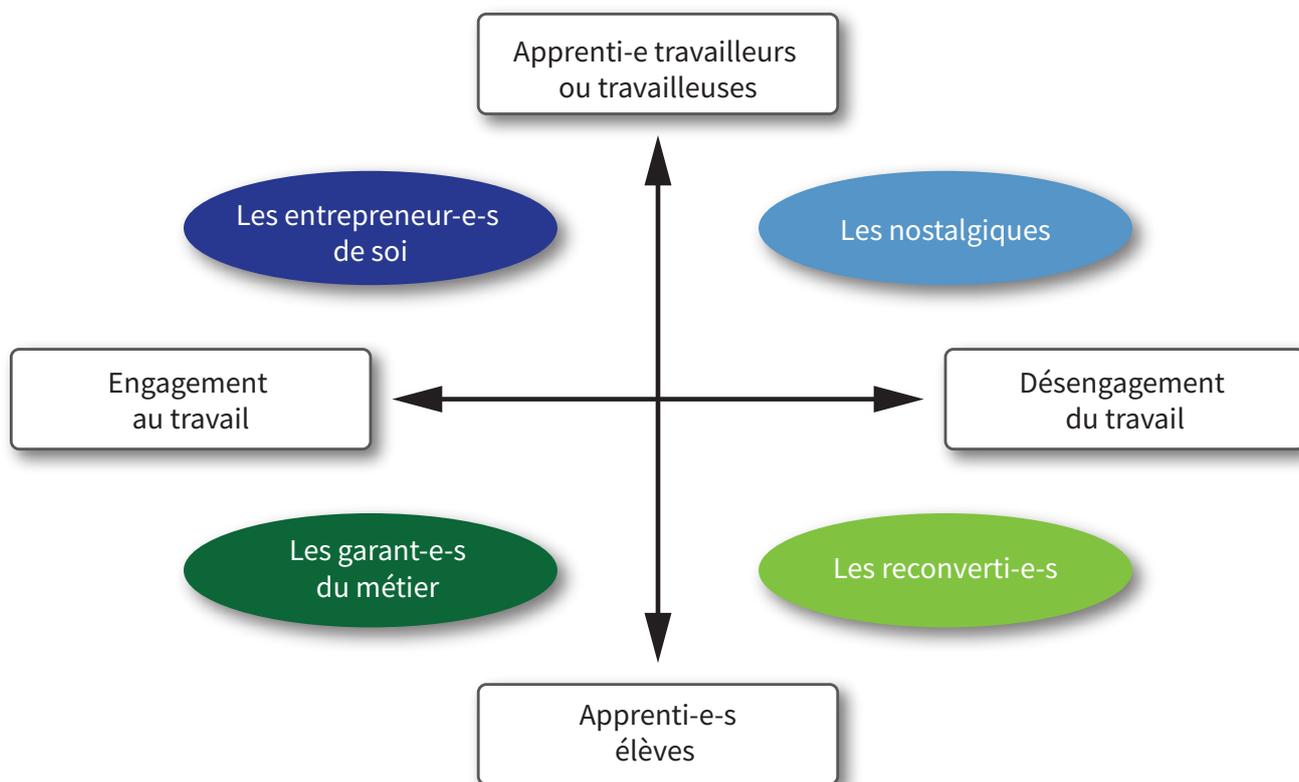
Enfin, dans le prolongement de l'environnement physique, il s'agit de souligner l'importance des vêtements professionnels (uniformes, blouses, casquettes, T-shirt fournis ou demandés par l'entreprise). Ils signalent à la fois l'emploi occupé (le bleu de travail de l'ouvrier, la blouse blanche des métiers de la santé, le tablier dans la restauration) et les conditions d'exercice (lunettes, casques et chaussures de protection), parfois aussi le statut au sein de l'entreprise (des blouses différentes selon les secteurs, les fonctions). Les vêtements permettent de transmettre une identité de métier, mais aussi une identité forte d'entreprise. Nous avons parfois pu identifier un jeu subtil des entreprises qui maintiennent l'idée d'un vêtement identifiant l'appartenance à l'entreprise, tout en cherchant à s'éloigner de l'uniforme ou du bleu de travail, pour donner libre cours aux individualités. Est alors toléré le jeans accompagné du T-shirt ou de la casquette de l'entreprise. Ces vêtements professionnels participent à faire entrer l'apprenti-e dans un collectif de travail ou un corps de métier, ils jouent donc un rôle important dans la socialisation professionnelle.

Les différents types de socialisation et les modalités de transmission mettent en évidence le rôle des formateurs et formatrices en entreprise dans la socialisation des apprenti-e-s et relèvent leur rôle dans la transition de l'école au monde du travail dont font l'expérience les apprenti-e-s durant leur formation et après leur diplôme. En effet, les formateurs et formatrices préparent les apprenti-e-s aux divers aspects de la transition vue comme entrée dans le monde du travail, dans un métier, dans l'entreprise ou encore dans le monde adulte.

## **2.6 Vers une typologie des personnes formant en entreprise**

Afin de mieux cerner la manière d'investir la fonction, une typologie des personnes formatrices a été élaborée sur la base des récits des personnes concernées, notamment en matière de trajectoires et de rapport à leur fonction. Cette typologie n'a pas été construite dans le but de classer les personnes interviewées, et une même personne peut, selon les moments de son parcours, passer d'un type à l'autre et/ou avoir des discours se rapprochant de plusieurs types.

La typologie a été construite en croisant deux axes analytiques: d'une part, la perception des apprenti-e-s, d'autre part, le rapport au travail. En ce qui concerne la perception des apprenti-e-s, celle-ci peut osciller entre une figure d'« élève » ou de « travailleur / travailleuse ». Le rapport au travail va de pratiques témoignant d'un engagement subjectif très affirmé dans l'activité professionnelle et/ou d'une identification forte au métier exercé, ou, à l'inverse, d'une posture de repli ou de distanciation à l'égard de l'activité professionnelle et/ou du métier. Quatre types de personne formatrice ont émergé :



Le premier type, nommé « entrepreneur-e de soi », se caractérise par un fort engagement au travail et une perception d'apprenti-e-s en tant que travailleurs ou travailleuses. Ces personnes font montre d'une forte adhésion aux nouvelles logiques du travail, en termes de responsabilisation individuelle, de flexibilité, de concurrence et de performance. Les « entrepreneur-e-s de soi » partagent une vision carriériste des parcours (ascension professionnelle rapide) que ce soit le leur ou celui de leurs apprenti-e-s, sous-tendue par un discours méritocratique (il ne faut pas « compter ses heures », il faut « travailler dur » et être productif). De cette vision du travail découle un rapport particulier à la formation professionnelle et à la fonction formatrice. En effet, l'apprentissage est présenté comme une opération « gagnant-gagnant », où les apprenti-e-s ayant la chance d'avoir une place dans une « bonne boîte » doivent la mériter et être rentables. En ce qui concerne leur fonction, elle semble avant tout découler de leur position d'encadrement et ne fait pas l'objet d'un projet particulier ou encore d'un fort investissement.

L'adhésion aux idéologies managériales actuelles se traduit par une vision d'apprenti-e-s futur-e-s salarié-e-s occupant des positions distinctes dans la division sociale du travail. Ainsi, la sélection des apprenti-e-s vise à identifier celles et ceux avec ou sans « potentiel ». Dans cette perspective, certain-e-s apprenti-e-s sont identifié-e-s comme de futur-e-s cadres, devant faire montre d'une capacité à prendre en charge leur formation, voire leur auto-formation, comme le souligne Michaël, gestionnaire de commerce de détails, responsable et formateur dans une entreprise de la grande distribution :

*« Ma position c'est d'amener l'apprenti à faire sa formation lui-même. [...] Il faut vraiment aujourd'hui que l'apprenti comprenne qu'il débarque dans une entreprise, on lui donne un cadre d'entreprise, comme on le donne à un collaborateur, mais [...] il faut aujourd'hui que l'apprenti comprenne que c'est lui qui fait sa formation. »*

A l'opposé, les apprenti-e-s appréhendé-e-s comme de futur-e-s exécutant-e-s doivent être en mesure de « tenir leur future place », notamment en faisant preuve d'autonomie dans les tâches simples et en démontrant leur motivation.

Un deuxième type, les « nostalgiques », partage cette perception d'apprenti-e-s travailleurs ou travailleuses mais se distingue quant au rapport au travail, empreint de découragement et de frustration, parfois même de souffrance. Ces sentiments sont le fruit d'aspirations déçues, d'opportunités de mobilité professionnelle manquées. Le regard sur l'environnement actuel du travail, les conditions de travail ainsi que sur les apprenti-e-s jugé-e-s désengagé-e-s est teinté d'une forme de nostalgie d'un « paradis perdu ». Cela se traduit par un rapport désengagé à la fonction formatrice, qui n'offre ni mobilité professionnelle, ni transmission idéale d'un métier. Tout cela se répercute sur leur rapport aux apprenti-e-s, mis-e-s rapidement au travail et considéré-e-s comme des travailleurs et travailleuses d'exécution.

Contrairement à ce qui a été souligné chez les « entrepreneur-e-s de soi », où deux figures coexistaient, les apprenti-e-s sont perçu-e-s ici comme moins performant-e-s, moins engagé-e-s, et donc destiné-e-s à devenir et rester de simples employé-e-s. C'est ce que précise Roberto, gestionnaire de commerce de détail, gérant et responsable de formation dans une entreprise de la grande distribution :

*« Un bon apprenti c'est quelqu'un qui a envie, qui est motivé. Après si il a de mauvaises notes à l'école ce n'est pas gênant ça... on a gardé des apprentis qui ont loupé... qui ont pas eu l'attestation [Attestation fédérale professionnelle - AFP<sup>7</sup>]. Ça deviendra un bon collaborateur parce qu'il a envie [...] il restera vendeur sans prendre de responsabilités mais... il aura un travail. Parce que c'est quelqu'un de fiable. »*

L'accent est mis ici sur les compétences transversales : motivation et fiabilité, qui semblent compenser les faibles performances scolaires et surtout être garantes de la capacité à « tenir sa place » d'exécutant-e-s.

Le troisième type, les « reconverti-e-s », partage avec les « nostalgiques » un rapport au travail empreint de découragement, mais ont une vision des apprenti-e-s élèves. Cette perception de l'apprenti-e – élève influence leur propre identité professionnelle tournée vers l'enseignement. Leur parcours est donc marqué par un glissement ou une bifurcation vers la fonction de formation. Celle-ci permet d'acquérir un nouvel élan au regard de leur carrière, un nouvel intérêt professionnel et plus généralement de retrouver du sens au travail. On pourrait presque qualifier cela « d'évasion » d'un quotidien professionnel devenu moins stimulant. La fonction de formation devient alors une « voie parallèle » qui permet de sortir du désengagement au travail et de trouver une nouvelle source d'épanouissement. Cette fonction prend le dessus sur l'identité professionnelle de base et permet d'en créer une « de substitution », construite autour de l'accompagnement des apprenti-e-s, plutôt qu'autour du métier d'origine. Les « reconverti-e-s » partagent une vision d'apprenti-e « élève au sens scolaire » et mettent l'accent sur l'importance du volet scolaire du système dual, soit sur la partie théorique de la formation. C'est le cas, de Dinh, docteur en chimie, formatrice et responsable de formation dans une petite structure associative de sa branche professionnelle :

*« ...pour bien réussir sa formation, je pense, il faut qu'il soit un minimum scolaire. Ça c'est important. Même si on a un apprentissage, il faut quand même qu'il soit scolaire qu'il se mette derrière un bureau et qu'il étudie en tout cas chaque jour une demi-heure une heure. Ça c'est... je pense, ça c'est un peu la base. »*

---

7 L'attestation fédérale professionnelle est une filière à moindre niveau d'exigence. En deçà du CFC, elle peut être une première étape avant de rejoindre la filière CFC.

Les formateurs et formatrices qui partagent cette vision attendent des jeunes qu'elles et ils manifestent une forte envie d'apprendre, et cela au-delà du seul métier. On perçoit ces attentes chez Samuel, employé de commerce, RH et responsable de formation dans une grande entreprise de transports :

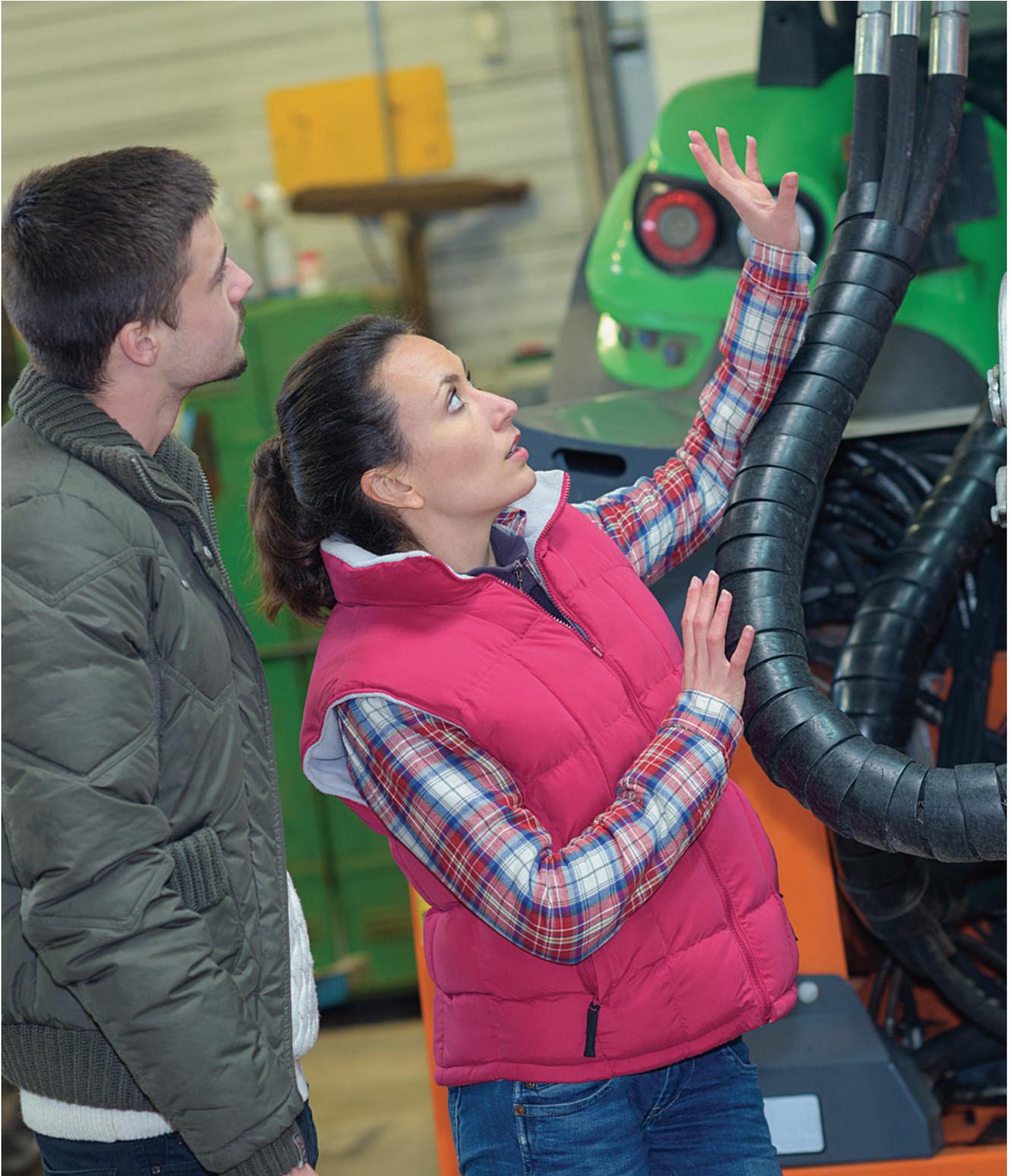
*« C'est un jeune qui... a envie de s'investir, donc qui a envie de découvrir et d'aller un peu au-delà de simplement...le côté purement scolaire de l'école professionnelle, côté purement pratique où on lui demande de faire cette activité-là, je la fais mais sans me poser de questions... donc pour moi le bon apprenti c'est celui qui va poser des questions, qui va aller aussi chercher, qui va être curieux, qui va suivre... ce qui se passe... »*

Enfin, un dernier type, « les garant-e-s du métier », se distingue par un fort engagement au travail et une vision d'apprenti-e-s – élèves. Ici il s'agit d'un fort attachement à l'égard du métier appris et de l'adoption d'une posture défensive face aux reconfigurations récentes du travail. Dans ce cas, nous sommes également en présence d'une forte aspiration à être reconnu-e par le milieu professionnel d'appartenance, et ce grâce à la fonction formatrice. Ce qui compte c'est donc de transmettre les « ficelles » du métier à la génération suivante, aux futur-e-s professionnel-le-s. Ce sont le métier, sa tradition, ses savoir-faire, ses « ficelles » qui sont au cœur de la transmission. Ici la figure de l'apprenti-e est forgée sur le modèle des corporations. Il s'agit d'apprenant-e-s, qui seront guidé-e-s, accompagné-e-s, mais contrairement aux élèves-scolaires, l'accent est mis sur l'intérêt pour le métier, ses traditions et sur les savoir-faire. Construite, sur la figure quasi mythifiée du « compagnon », ce « modèle » se construit sur une attente de passion a priori pour le métier, comme le souligne Régis, boucher-charcutier, formateur responsable dans une petite boucherie :

*« Quand on tombe sur des jeunes comme ce jeune qui est là maintenant, et les deux derniers que j'ai eus, c'est des gars qui veulent tout savoir c'est des gars magnifiques. C'était un plaisir pour moi de travailler avec eux, mais c'est des gars qui veulent savoir... [...] Il est mordu, mordu, je me dis voilà, c'est peut-être un type qui a le plus. »*

Cette typologie a permis de mettre en évidence les diverses manières d'endosser la fonction et la complexité des enjeux associés à celle-ci. Les façons d'investir la fonction sont le fruit de positionnements personnels, mais également des modalités d'accès à celle-ci, ainsi que des trajectoires effectuées. En effet, des analyses en cours cherchent à questionner le lien entre trajectoires des personnes formatrices (voir 2.3) et positionnement dans la fonction (types). Une certaine posture, par exemple en tant qu'« entrepreneur-e de soi » est-elle liée à la trajectoire suivie (avoir fait carrière) ou à la perception subjective de cette trajectoire (carrière « parallèle ») ? Une trajectoire ascendante – réelle ou perçue comme telle – pourrait alors expliquer un certain discours entrepreneurial. Dans le même ordre d'idée, un lien pourrait être tissé entre trajectoires horizontales (reproduction sociale) et posture de « garant-e-s du métier », où l'on trouverait un certain nombre de personnes ancrées dans une forte tradition de formation professionnelle (artisan-e-s, petits indépendant-e-s, etc.).

Par ailleurs, les différentes visions des apprenti-e-s influencent les pratiques d'accompagnement (confrontation rapide au travail, accompagnement progressif, guidage évolutif), mais aussi les contenus de formations privilégiés (savoirs, savoir-être, savoir-faire). Tout cela illustre en outre diverses manières de concevoir et d'influencer la transition école-travail. A titre d'exemple, pour les types partageant une vision de l'apprenti-e-s travailleurs/euses, la transition est souvent pensée comme plus rapide, les jeunes étant confronté-e-s au travail, à la production, et ce dès le début de l'apprentissage. Au contraire, pour les types partageant une vision d'apprenti-e-s – élèves, la transition est plus douce et aménagée, l'accompagnement est progressif.



## 3 SYNTHÈSE

Cette partie présente très sommairement les grandes lignes des résultats présentés précédemment. Nous ne proposons donc pas ici de chiffres ou de résultats détaillés.

- **Une invisibilité de la fonction qui transparaît dans l'absence de chiffres**

L'absence de données statistiques au niveau suisse a mis en évidence le peu de visibilité des personnes formant en entreprise. Elle a également souligné le paradoxe entre cette invisibilité et le rôle central que ces personnes jouent pour la pérennité de la formation professionnelle duale. Les données cantonales ont confirmé les indications existant dans les statistiques sur les entreprises formatrices : une majorité de micro-entreprises et de PME forment les apprenti-e-s en Suisse ; certains secteurs traditionnels (bâtiment-construction, hôtellerie-restauration, industrie, notamment automobile, administration et commerce) sont très représentés et sont rejoints depuis quelques années par de nouveaux secteurs pourvoyeurs de places d'apprentissage (santé, social) ; la formation professionnelle initiale, en lien avec les secteurs d'activité, reste un environnement majoritairement masculin, les femmes ne représentant qu'un tiers des personnes formatrices.

- **Conditions d'accès réglementées aux niveaux fédéral et cantonal**

Les conditions de base sont assez claires : posséder un CFC dans le domaine, avoir suivi une formation pédagogique, disposer d'un certain nombre d'années d'expériences (de 2 à 5 ans selon les domaines).

A cela s'ajoutent des conditions particulières dans certaines entreprises, notamment pour les responsables de formation, à qui il est parfois demandé une formation pédagogique plus importante.

- **Un rôle très peu défini**

Si les conditions d'accès sont assez précises, le rôle attendu est quant à lui nettement moins clairement prescrit. Il s'agit d'« instruire les apprenti-e-s » et de « dispenser la formation à la pratique professionnelle », aucune information quant à la façon d'y parvenir. Des recommandations existent, mais elles n'ont pas de caractère obligatoire.

- **Devenir formateur ou formatrice, accès et motivations**

Deux principaux modes d'accès à la fonction sont à relever, sur base volontaire ou par désignation de l'employeur. Dans le deuxième cas de figure, la désignation peut coïncider avec une envie personnelle, ou au contraire, être vécue comme une assignation.

Au cœur des motivations, on retrouve une volonté d'engagement dans la formation professionnelle, souvent liée à sa propre expérience d'apprenti-e. Ce premier motif s'accompagne fréquemment d'une envie de transmettre le métier, l'amour du métier. On constate donc un important discours vocationnel. Une autre motivation est de l'ordre de la bifurcation de carrière. Il s'agit de renouveler sa pratique professionnelle ou de quitter progressivement le travail de production.

- **Etre formateur ou formatrice, des carrières en formation professionnelle ?**

La plupart des trajectoires des personnes formatrices sont ascendantes. Elles ont donc un niveau de formation supérieur à celui de leurs parents et voient parfois leur fonction s'articuler à un statut de cadre. Cinq trajectoires distinctes ont été identifiées : les parcours ascendants ou « carrières », les trajectoires horizontales, les « carrières parallèles », les parcours « paradoxaux » et enfin, les trajectoires descendantes.

Outre un mouvement global ascendant, il est important de relever que les personnes perçoivent parfois leur trajectoire comme une « carrière », même si aucun changement de statut n'accompagne leur parcours. Devenir formateur ou formatrice est donc fréquemment vécu comme une mobilité professionnelle.

- **Au cœur de l'activité des personnes formatrices, la tension entre production et formation**

La tension constitutive du système dual, à savoir deux logiques quasi antinomiques produire et former, apparaît de manière particulièrement aiguë dans le quotidien des personnes formatrices. Elles doivent jongler entre les deux rôles : professionnel-le chargé-e de la production et personne formatrice. Si la tension est forte dans les micro-entreprises et les PME, elle se retrouve également dans les grandes entreprises, y compris dans les centres de formation, de plus en plus souvent soumis à des logiques de production.

- **Un quotidien fractionné et un manque de temps récurrent**

La tension produire/former a un impact sur le travail quotidien, en ce qu'il est souvent fractionné, l'activité formative devant être interrompue pour des urgences dans le volet productif (rythme à tenir, clientèle à satisfaire, etc.). Ce fractionnement est difficile à gérer pour les personnes formatrices qui parlent de manière récurrente du manque de temps à leur disposition.

- **Une reconnaissance défailante**

Malgré l'importance réelle et symbolique des tâches formatives en entreprise, la fonction de formateur ou de formatrice est peu, voire pas reconnue. Cela signifie qu'il n'y a souvent ni reconnaissance formelle (décharge, rémunération ad hoc, prime, cahier des charges, profil de poste ou règlement), ni reconnaissance symbolique (identification dans l'entreprise par les collègues ou la hiérarchie). La reconnaissance vient de manière informelle de la relation avec les apprenti-e-s, de leurs retours et bien sûr de l'obtention de leur CFC.

- **Les personnes formatrices au cœur de la socialisation professionnelle**

Les formateurs et formatrices participent à la socialisation professionnelle, elles socialisent au métier, au travail, mais aussi à l'entreprise et au monde adulte. De manière commune à ces diverses formes de socialisation, des compétences transversales sont évoquées. Elles se rapportent aux savoir-être, savoirs relationnels ou encore au rapport au travail. Elles sont centrales en formation professionnelle comme sur le marché du travail. La socialisation peut se faire au travers des dispositifs de formation, par la confrontation au travail ou par la rencontre avec le collectif de travail. Elle peut également passer par l'environnement physique et les vêtements de travail.

- **Des types de formateurs et formatrices ou différentes postures face à la fonction**

A partir du croisement de deux axes : le rapport aux apprenti-e-s et l'engagement au travail, ont émergé quatre types de personnes formatrices, qui mettent en lumière la diversité des manières d'être, d'agir ainsi que les différents rapports à la fonction. Les « entrepreneur-e-s de soi » expriment un fort engagement à l'égard du travail, une adhésion au management et une perception des apprenti-e-s en tant que travailleurs et travailleuses. Les « garant-e-s du métier » démontrent un fort attachement au métier et un désir de le transmettre à la génération suivante d'apprenti-e-s élèves sur le modèle des corporations. Les « reconverti-e-s » s'investissent plus dans la fonction formatrice que dans le métier et partagent une vision d'apprenti-e-s élèves au sens scolaire. Enfin, les « nostalgiques » sont largement désengagé-e-s du travail, mais aussi de la fonction de formation, elles et ils conçoivent les apprenti-e-s comme des travailleurs et travailleuses.

## 4 PISTES PRATIQUES

Les discussions avec les personnes ayant participé à la recherche, les résultats de nos analyses, mais également les échanges lors des présentations auprès de partenaires du terrain nous ont permis d'identifier un certain nombre de pistes d'action que nous vous présentons ici. Nous avons également puisé notre inspiration dans un rapport de la Commission Européenne (2018) sur les enseignant-e-s, formateurs et formatrices, dans les pistes d'action proposées par Marine Pelé-Peycelon (2018) dans sa thèse portant sur les maîtres-se-s d'apprentissage, ou encore dans le projet Top Ausbildungsbetriebe, développé initialement par l'Association suisse des carrossiers et visant à améliorer la qualité de la formation en entreprise, notamment en mettant l'accent sur la formation et l'accompagnement des personnes formatrices (<https://www.topausbildungsbetrieb.ch>).

Ces premières pistes doivent être envisagées comme un *work in progress*, un chantier à compléter.





### Préciser les rôles et les responsabilités

Formaliser les rôles et les missions des personnes formatrices. Le cadre légal (prescrit) reste relativement vague. Il fixe la mission générale des personnes formatrices, soit amener l'apprenti-e au CFC, mais ne dit rien des rôles qu'elles doivent endosser.

Un référentiel de compétences au niveau des ordonnances (OFPr et ordonnances de métiers) permettrait de donner un cadre plus précis, auquel les entreprises formatrices et les personnes impliquées dans la formation des apprenti-e-s pourraient se référer.

L'existence d'un tel référentiel permettrait également une reconnaissance de la fonction.

Clarifier la fonction. Au niveau des entreprises, la mise sur pied d'un profil de poste et d'un cahier des charges pour les personnes formatrices permettrait également de fixer plus précisément les tâches, les rôles et les missions des personnes impliquées. A cela pourrait s'ajouter un règlement (sur le modèle du règlement des apprenti-e-s), qui permettrait à l'entreprise de clarifier sa politique formatrice et sa vision du rôle des personnes qui en ont la charge, bref de communiquer sa culture d'entreprise en matière de formation. Outre une reconnaissance des formateurs et formatrices, cela permettrait de préciser l'organisation de la formation des apprenti-e-s, en particulier la délégation à de tierces personnes.

### Renforcer la formation et le perfectionnement professionnel

Élargir les offres de formation donnant accès à la fonction. Au-delà de l'obligation légale de suivre une formation de 40 ou 100 heures, d'autres formations pourraient être mises sur pied. Certaines entreprises demandent déjà une formation pédagogique telle que celles suivies par les enseignant-e-s professionnel-le-s (300 h ou 600 h IFFP), d'autres le brevet fédéral de formateur/formatrice d'adultes (BFFA). Pour rendre cela accessible à des personnes travaillant à des taux élevés, des dispositifs tels que le *blended learning* ou la validation d'acquis (VAE) pourraient rendre possible l'accès à ce type de certifications en emploi.

De tels diplômes offriraient une reconnaissance accrue des compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice de l'activité et offriraient la possibilité d'éventuelles mobilités professionnelles en direction des centres de formation, cours interentreprises ou écoles professionnelles.

Donner un accès étendu à la formation continue. Les personnes formant en entreprise devraient pouvoir bénéficier d'un accès élargi à la formation continue, soit un temps au minimum 1,5 fois supérieur à celui de leurs collègues qui n'ont pas de charge de formation. Cela leur permettrait de pouvoir suivre les formations continues nécessaires à leur pratique professionnelle (innovations technologiques, évolutions du métier, etc.), sans devoir renoncer à des formations pédagogiques indispensables à leur pratique de formateur ou formatrice. Elles et ils pourraient ainsi avoir accès aux mêmes formations continues que les enseignant-e-s professionnel-le-s afin d'améliorer leurs compétences pédagogiques et didactiques, leur connaissance du contexte de la formation professionnelle, l'appréhension des enjeux liés au public adolescent, etc. Ces formations continues pourraient être internes ou externes à l'entreprise.

Ce droit élargi à la formation continue serait également une forme de reconnaissance formelle de l'importance de leur rôle au sein de l'entreprise, et participerait, plus généralement, à les positionner comme des acteurs et actrices de la formation et pas uniquement comme des professionnel-le-s de métier.

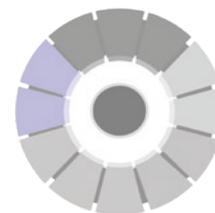


### **S'équiper pour relever les principaux défis**

Soutenir et accompagner les personnes formatrices sur la place de travail. La formation duale se faisant principalement dans des micro-entreprises et des PME, les personnes formatrices sont fréquemment seules à former, voire isolées. Diverses formes de soutien pourraient être imaginées. Dans les entreprises de taille moyenne, une personne pourrait être la répondante des personnes formatrices, fonctionnant comme un conseiller ou une conseillère. Les situations délicates, les conflits ou les besoins particuliers pourraient être abordés et réfléchis en partenariat. Pour les micro-entreprises ou les petites structures, des coaches externes pourraient intervenir sur demande pour faire des « visites en situation professionnelle », permettant d'évaluer la situation et de dialoguer sur le volet pédagogique et didactique. Cela serait un complément au travail des commissaires d'apprentissage. Par ailleurs, un site internet pourrait mettre à disposition, outre les outils légaux (LFPr, OFPr, Ordonnances, Qualicarte, etc.), des vignettes présentant différentes situations et proposer des pistes d'action.

Donner aux formateurs et formatrices en entreprise les moyens d'accompagner au mieux la transition. Les personnes formatrices jouent un rôle déterminant dans le processus de transition école-travail, et ce à différents moments : lors de la sélection des apprenti-e-s, au quotidien en les socialisant au monde du travail et enfin, au terme de leur apprentissage. Il est important que les formateurs et formatrices identifient ce rôle majeur, afin qu'elles et ils participent activement et consciemment à ce processus. Il est également indispensable qu'elles puissent être en lien avec les acteurs et actrices de la transition (offices d'orientation, structures d'aides, SEMO, etc.) Le soutien actif à la transition peut se faire lors de discussion avec les apprenti-e-s sur la suite de leurs parcours (en formation professionnelle supérieure ou dans l'emploi), mais également en mettant activement leurs connaissances et leur réseau à disposition des jeunes.

Soutenir les personnes formatrices concernant les changements dans leur secteur. En qualité de professionnel-le de référence, les personnes formatrices sont amenées à transmettre aux apprenti-e-s des savoirs professionnels. Ceux-ci sont en constante évolution. Ainsi, les formateurs et formatrices doivent pouvoir sans cesse être informé-e-s des enjeux et défis de leur profession (technologiques, techniques, mais aussi politiques) afin d'en faire part aux futur-e-s professionnel-le-s qu'elles et ils forment. Outre des formations continues professionnelles, il est indispensable que les personnes formatrices puissent régulièrement se tenir informées des changements et innovations (site internet ad hoc, site du SEFRI) et questionner leur propre pratique. En réfléchissant à leur motivation (transmettre le cœur du métier, de manière traditionnelle ; transmettre les nouvelles normes du métier ; former pour se détacher des changements intervenus dans son champ professionnel), elles peuvent également expliciter les enjeux professionnels auprès de leurs apprenti-e-s.



### Reconnaître la fonction

Identifier et rendre la fonction visible au sein de l'entreprise, mais aussi valoriser les carrières. Le peu de reconnaissance de la fonction passe aussi par son manque de visibilité. Parfois les collègues ne réalisent pas l'importance de la mission des personnes formatrices, ni la charge de travail que cela suppose. Outre le cahier des charges, le profil de poste et le règlement d'entreprise qui permettent à l'entier du personnel d'identifier qui est en charge de la formation et ce que cela signifie, différentes mesures symboliques peuvent également être prises. Les personnes formatrices pourraient avoir le titre officiel de « formateur » ou « formatrice » qui serait visible sur la porte de leur bureau, sur un badge ou sur leur uniforme (lorsqu'il y en a un). Il s'agirait également de valoriser les carrières en formation professionnelle que la fonction permet directement (mobilité, statut de cadre) et indirectement (engagement dans le volet formation).

Offrir un cadre favorable à l'exercice. La reconnaissance passe également par des mesures concrètes facilitant les conditions d'exercice de l'activité. Il s'agit ainsi de mettre à disposition, lorsque les locaux le permettent, un espace pour favoriser les échanges entre personne formatrice et apprenti-e, et ce loin de la production et/ou de l'espace clientèle. Le manque de temps ayant été souligné à de nombreuses reprises, il s'agirait de proposer aux personnes formatrices une décharge. Le taux libéré figurerait sur le cahier des charges et serait signalé à l'ensemble des collègues. Le titre officiel, mentionné ci-dessus, pourrait donner droit à un statut ad hoc ou encore donner accès à une prime spécifique.

Ces différents moyens permettraient de reconnaître l'importance de la fonction et de participer à motiver les personnes à poursuivre leur engagement.



### **Favoriser la collaboration**

Soutenir une meilleure collaboration école/entreprise et enseignant-e-s/personnes formatrices. L'articulation entre les lieux de formation est un enjeu central du système dual et un prérequis à de bonnes conditions d'apprentissage dans les deux lieux principaux que sont l'école et l'entreprise. Il serait important, également pour le soutien des personnes formatrices, qu'elles puissent davantage dialoguer avec les enseignant-e-s professionnel-le-s et les autres acteurs et actrices présent-e-s dans l'école professionnelle (conseillères et conseillers aux apprenti-e-s, médiateurs et médiatrices, infirmières et infirmiers, etc.) Cette collaboration permettrait aux personnes formatrices de s'appuyer sur ces professionnel-le-s afin d'assurer leur posture (didactique, pédagogique) et de confronter leur compréhension des attentes et des enjeux du système.

Offrir des espaces d'échange entre FEE au sein des entreprises et entre les entreprises. Les personnes formatrices sont souvent seules à former (PME) et ne peuvent guère échanger sur leurs pratiques, leurs difficultés ou leurs « réussites ». Dans les entreprises de moyenne ou grande importance, des rencontres régulières entre personnes formatrices donneraient l'occasion de tels échanges et soutiens. Pour les micro-entreprises, ou les petites PME, une structure ad hoc pourrait être mise en place. Les lieux où se tiennent les cours interentreprises pourraient être utilisés dans ce but, permettant aux personnes d'une même profession ou d'un même secteur d'échanger sur les difficultés, les défis, les pistes d'action. Cela pourrait également être organisé de manière intersectorielle. Dans ce cas, c'est la fonction formatrice qui réunirait les personnes (sur le modèle des « Alumni des 40 heures »).

Donner une information complète sur les acteurs et actrices du réseau. Les personnes formatrices sont au cœur de la formation professionnelle duale, mais aussi du processus de transition école-travail et du passage de l'enfance à l'âge adulte. Il est difficile de pouvoir maîtriser toutes les problématiques liées à ces divers enjeux, et il serait dès lors très important que ces personnes puissent bénéficier d'une information détaillée sur les différentes institutions et personnes ressources, tant dans les questions d'orientation que dans les problématiques de santé des adolescent-e-s, et bien sûr il est indispensable que les acteurs et actrices de la formation professionnelle soient également bien identifié-e-s et connu-e-s.

## 5 L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

Différentes personnes ont participé à une partie ou à l'entier de la recherche :

**Prof. Dre Carmen Baumeler**, requérante principale du projet auprès du FNS, elle a participé à la rédaction du projet et a travaillé plus particulièrement sur les micro-entreprises, en particulier sur les stratégies adoptées par les personnes formatrices pour faire face à la tension produire/former dans ces contextes particuliers.

**Prof. Dre Nadia Lamamra**, co-requérante du projet auprès du FNS. Elle a participé à la rédaction du projet, fait les premiers contacts pour l'accès au terrain, participé à l'élaboration du canevas d'entretien, a mené entretiens et observations. Elle a travaillé sur le quotidien des personnes formatrices (en particulier la tension produire/former), sur les trajectoires, sur la question de la socialisation, ainsi que sur les liens entre marché du travail et formation en entreprise. Elle a également pris part au volet quantitatif du projet et à la rédaction du rapport statistique.

**Prof. Dr Jürg Schweri**, co-requérant du projet auprès du FNS, il a participé à la rédaction du projet et a accompagné les différentes étapes du projet, en particulier le volet quantitatif, qu'il a supervisé.

\* \* \*

**Roberta Besozzi**, doctorante, de septembre 2014 à juillet 2017, a travaillé principalement sur les trajectoires des personnes formatrices, en lien avec les évolutions du marché du travail. Elle s'est également intéressée aux modes d'accès à la fonction et à l'endossement de la fonction formatrice au travers d'une analyse typologique. Elle a participé aux entretiens et aux observations et a, en outre, mené quatre focus groups. Elle a participé à l'analyse documentaire, au codage et à l'analyse de contenu thématique.

**Jeanne-Marie Chabloz**, collaboratrice scientifique, de septembre 2014 à décembre 2015, puis de mai 2016 à novembre 2017. Elle a prioritairement travaillé sur les données quantitatives des cantons romands qu'elle a uniformisées et nettoyées. Après la rédaction du rapport statistique, elle a, dans un second mandat, collaboré au codage et à l'analyse des données, en particulier sur les aspects ayant trait aux différentes formes de socialisation professionnelle.

**Dre Barbara Duc**, post doctorante, d'août 2014 à novembre 2017, a également géré les contacts pour les accès au terrain, participé à l'élaboration du canevas d'entretien, mené entretiens et observations. Elle a travaillé principalement sur le quotidien et les tâches des personnes formatrices, sur la socialisation, en particulier sur la question des compétences transversales. Elle a participé au codage et à l'analyse de contenu thématique.

**Valeria Ana Mellone**, doctorante, d'août 2014 à août 2016, a participé à l'élaboration du canevas d'entretien, à l'élaboration du codage. Elle a mené des entretiens et effectué des observations. Elle s'est intéressée au processus de recrutement et à la sélection des apprenti-e-s par les personnes formatrices.

**David Perrenoud**, collaborateur scientifique, de mai à août 2015, puis d'août 2016 à novembre 2017. Dans un premier temps, il a participé aux entretiens, a contribué à l'élaboration du codage (NVivo), à l'analyse documentaire ainsi qu'à l'analyse des données statistiques collectées auprès des cantons romands. Par la suite, il a travaillé sur la tension produire-former, sur l'enjeu temporel et la question de la reconnaissance.

## COMITÉ SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL<sup>8</sup>

Un comité scientifique a supervisé le projet. Les membres du comité scientifique ont été retenus pour leur expertise sur la formation professionnelle. Les personnes suivantes ont été invitées :

**Valérie Capdevielle-Mognibas**, maître de conférence en psychologie, Université Toulouse Le Mirail, membre du Laboratoire Psychologie du développement et processus de socialisation. Ses travaux portent sur le volet entreprise de la formation professionnelle, les ruptures d'apprentissage et sur la relation tuteur-apprenti.

**Mona Granato**, collaboratrice scientifique au Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) dans l'axe de recherche « Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung ». Spécialiste de la formation professionnelle, ses travaux articulent sociologie, sciences de l'éducation, migration et genre, et portent sur la transition et l'insertion des jeunes.

**Prisca Kergoat**, maître de conférence en sociologie, Université Toulouse Le Mirail, membre du CERTOP. Spécialiste des apprentis, a fait de très nombreux travaux sur les contraintes organisationnelles, sur le rôle des entreprises dans les procédures de sélection ainsi que sur les formes de résistance mises en place par les jeunes.

**Regula Julia Leeman**, professeure de sociologie de l'éducation, Haute école pédagogique de Bâle. Spécialiste de la formation professionnelle, ses travaux portent notamment sur les réseaux d'entreprises formatrices et sur le genre.

**Gilles Moreau**, professeur de sociologie, Université de Poitiers et co-directeur du GRESCO. Spécialiste de la formation professionnelle en France, ses travaux portent un intérêt tout particulier à la tension entre production et formation. Il s'intéresse également à la question de la valeur des diplômes, notamment professionnels.

**Magdalena Rosende**, docteure en sciences sociales de l'Université de Lausanne. Sociologue du travail, elle s'intéresse tout particulièrement à la ségrégation professionnelle dans diverses professions, notamment celle de médecin. Elle travaille également sur les « carrières » professionnelles dans une perspective de genre.

**Barbara Stalder**, maître assistante à l'Institut de psychologie du travail, Université de Neuchâtel et membre du projet TREE, Université de Bâle. Spécialiste de la transition école-travail, elle a mené de nombreux travaux sur les arrêts d'apprentissage.

**Laurent Veillard**, maître de conférence en Sciences de l'éducation, Université de Lyon II, membre du laboratoire ICAR. Spécialiste de la didactique professionnelle, ses travaux portent sur l'apprentissage en alternance, le tutorat en entreprise et l'articulation entre les lieux de formation

## GROUPE DE PILOTAGE

Un groupe de pilotage a également accompagné le projet. Les membres de ce groupe ont été retenus pour leur connaissance de la formation professionnelle et leur accès privilégié au terrain.

**Maude Barras**, diplômée du Master of advanced studies en formation professionnelle de l'IFFP. Elle a travaillé sur les formateurs et formatrices en entreprise en Valais et a une excellente connaissance des structures de transition.

**Catherine Gross**, maîtresse d'enseignement au secteur formation à l'IFFP. Outre sa connaissance du système, elle possède de nombreux contacts dans les entreprises.

**David Perrenoud**, maître d'enseignement au secteur formation continue à l'IFFP. Grâce à sa responsabilité dans la FORDIF, il a une excellente connaissance du système et de ses acteurs, et de nombreux liens dans les écoles professionnelles.

**Caroline Meier**, responsable de domaine au Centre pour le développement des métiers à l'IFFP. Spécialiste du cadre institutionnel (réformes, ordonnances, plans d'étude cadre), elle possède en outre de nombreux contacts dans les associations professionnelles.

<sup>8</sup> Les titres et fonctions occupés peuvent avoir changé. Dans le présent rapport, nous faisons état de la situation durant le projet de recherche.

## 6 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bahl, A. (2008). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)*. Bonn : Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bahl, A. (2012). *Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung : Empirische befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung*. Bonn : Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Baumeler, C., Ertelt, B.-J., & Frey, A. (Eds.). (2012). *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (Vol. 1). Landau : Verlag Empirische Pädagogik.
- Capdevielle-Moughnibas, V., Cohen-Scali, V., Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M., Favreau, C., Fourchard, F., Garric, N., & Huet-Gueye, M. (2013). *Quelle place pour les apprentis dans les petites entreprises ? Représentations de l'apprenti et rapport à la fonction de tuteur des maîtres d'apprentissage dans l'apprentissage de niveau V*. Toulouse : Université de Toulouse.
- Chabloz, J.-M., Lamamra, N., & Perrenoud, D. (2017). *La situation des formateurs et formatrices en entreprise. Un état des lieux en 2014*. Renens : IFFP.
- Commission européenne (2012). *Communication de la Commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions. Repenser l'éducation - Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio- économiques*. Strasbourg : Commission européenne.
- CSFP (2011). Manuel Qualicarte. *Explications au sujet des indicateurs de qualité de la Qualicarte*. Berne : CSFO.
- Duc, B., Perrenoud, D., & Lamamra, N. (2018). Les compétences transversales : entre objets de formation et critères de sélection. Points de vue des formateurs et formatrices en entreprise Education et socialisation, 47. doi : 10.4000/edso.2818.
- Fibbi, R., Kaya, B., & Piguët, E. (2003). *Nomen est omen : Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence*. In Direction du programme PNR 43 en collaboration avec le Forum Formation et emploi et le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). Bern/Aarau : Fonds national suisse.
- Fillietaz, L., de Saint-Georges, I., & Duc, B. (Eds.). (2008). « Vos mains sont intelligentes ! » *Interactions en formation professionnelle initiale*. Genève : FPSE/Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Frey, A., Ertelt, B.-J., & Balzer, L. (2012). Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der beruflichen Grundbildung in Europa : Aktueller Stand und Perspektiven. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt, & A. Frey (Eds.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung*. Landau : Verlag Empirische Pädagogik.
- Fuhrer, M., & Schweri, J. (2010). Two-year apprenticeships for young people with learning difficulties : a cost-benefit analysis for training firms. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 107-125.
- Imdorf, C. (2007). *La sélection des apprentis dans les PME : Compte rendu mars 2007*. Fribourg : Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). Formation professionnelle, décrochage et identité. In N. Lamamra & J. Masdonati (Eds.), *Arrêter une formation professionnelle : Mots et maux d'apprenti-e-s* (pp. 15-56). Lausanne : Antipodes.

- Masdonati, J., & Lamamra, N. (2009). La relation entre apprenti-e et personne formatrice au coeur de la transmission des savoirs en formation professionnelle. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(2), 335-353.
- Masdonati, J., Lamamra, N., Gay-des-Combes, B., & De Puy, J. (2007). *Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale*. Formation emploi, 100, 15-29.
- Müller, B., & Schweri, J. (2012). *Die Betriebe in der dualen Berufsbildung: Entwicklungen 1985 bis 2008*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Negrini, L., Forsblom, L., & Schumann, S. (2013). *Impact of Trainers Professionalism and training activities on VET-Dropouts in Swiss Dual Track System*. Paper presented at the EARLI-Congress, Munich.
- Pelé-Peycelon, M. (2018). *Devenir Maître d'apprentissage: configurations et affordances pour construire sa pratique tutorale en entreprise*. Université Lumière Lyon II Lyon.
- Perrenoud, P. (2000). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles: De Boeck.
- Schweri, J., & Müller, B. (2006). Hat die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe abgenommen? *Die Volkswirtschaft. Das Magazin für Wirtschaftspolitik*, 12, 35-39.
- Schweri, J., Mühlemann, S., Pescio, Y., Walther, B., Wolter, S. C., & Zürcher, L. (2003). *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe*. Chur; Zürich: Rüegger Verlag.
- SEFRI. (2018). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2018*. Berne: Secrétariat fédéral à la formation, la recherche et l'innovation.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2006). Raisons et conséquences des abandons d'apprentissage. *Panorama*, 2, 13-14.
- Stamm, M. (2012). Zur Rolle des Betriebs beim Ausbildungsabbruch. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1, 18-27.
- Strupler, M., & Wolter, S. (2012). *Die duale Lehre eine Erfolgsgeschichte – auch für Betriebe. Ergebnisse der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus der Sicht der Betriebe*. Glarus/Chur: Rüegger Verlag.

## 7 PUBLICATIONS DU PROJET DE RECHERCHE

- 2019** Lamamra, N., & Besozzi, R. (sous presse). Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail. *Revue suisse de sociologie*, 45(3).
- 2018** Baumeler, C., & Lamamra, N. (2018). Micro firms matter. *How do they deal with the tension between production and training? Journal of Vocational Education and Training (JVET)*. doi.org/10.1080/13636820.2018.1518922.
- Duc, B., & Lamamra, N. (2018). La centralité des compétences transversales. *Skilled*, 2, 4-7. (disponible également en allemand et en anglais).
- Duc, B., Perrenoud, D., & Lamamra, N. (2018). Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection. *Education et socialisation*, 47. doi : 10.4000/edso.2818.
- Lamamra, N. (2018). Au cœur d'une fabrique du genre : la formation professionnelle duale. In Collectif (Eds.), *Education et émancipation*. Annuaire 2018 (pp. 131-138). Berne : Denknnetz.
- Lamamra, N., & Baumeler, C. (2018). Sur les traces des formateurs et formatrices en entreprise. *Skilled*, 1, 36. (disponible également en allemand et en anglais).
- Lamamra, N., Baumeler, C., Duc, B., & Besozzi, R. (2018). Les formateurs et formatrices en entreprise, des personnes centrales, mais méconnues. *SRFP Newsletter*, 3/2018. (disponible aussi en allemand).
- Lamamra, N., Duc, B., & Baumeler, C. (2018). Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in der Schweiz - die unsichtbaren Sozialisationsagenten. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 47(3), 8-11.
- Lamamra, N., Duc, B., Baumeler, C., & Besozzi, R. (2018). Le quotidien des formateurs et formatrices en entreprise. *REISO Newsletter*, 07/2018.
- 2017** Besozzi, R., & Lamamra, N. (2017). Devenir formateur ou formatrice en entreprise : modes d'accès et motivations à endosser cette fonction. *INITIO*, 6, 113-136.
- Besozzi, R., Perrenoud, D., & Lamamra, N. (2017). Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise. *Revue économique et sociale*, 75(1), 53-68.
- Chabloz, J.-M., Lamamra, N., & Perrenoud, D. (2017). *La situation des formateurs et formatrices en entreprise. Un état des lieux en 2014. Rapport sur les données fournies par les cantons*. Renens : Institut Fédéral des Hautes Études en Formation Professionnelle IFFP.
- Perrenoud, D., Duc, B., & Lamamra, N. (2017). Les formateurs et formatrices en entreprise : une fonction méconnue du système dual. *Bulletin de la SRFP*, 2/2017.
- 2016** Baumeler, C. (2016). Organisationen der Arbeitswelt und Unternehmen als zentrale Berufsbildungsakteure. *SAGW Bulletin*, 4, 50-51.
- Besozzi, R., Duc, B., & Lamamra, N. (2016). Les trajectoires professionnelles des formateurs et formatrices en entreprise : leur transition vers la fonction de formation à la lumière de leur propre expérience d'apprentissage. *Actes des XXIII<sup>es</sup> Journées d'études sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Echanges*, 1, 85-96.

Lien sur le projet: Les formateurs et formatrices en entreprise, personnes-clefs de la socialisation professionnelle.  
<https://www.iffp.swiss/project/formateurs-trices-personnes-clefs>



Institut fédéral des hautes études  
en formation professionnelle IFFP  
Avenue de Longemalle 1  
CH-1020 Renens

Adresse postale: CP 192  
CH-1000 Lausanne 16 Malley

+41 58 458 22 00  
info@iffp.swiss  
www.iffp.swiss