
Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection

Barbara Duc, David Perrenoud et Nadia Lamamra



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edso/2818>

DOI : 10.4000/edso.2818

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Bibliothèque cantonale et universitaire Lausanne



Référence électronique

Barbara Duc, David Perrenoud et Nadia Lamamra, « Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection », *Éducation et socialisation* [En ligne], 47 | 2018, mis en ligne le , consulté le 08 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2818> ; DOI : 10.4000/edso.2818

Ce document a été généré automatiquement le 8 mars 2018.



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

Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection

Barbara Duc, David Perrenoud et Nadia Lamamra

Les compétences transversales au cœur du dispositif dual de formation professionnelle initiale

- 1 Les compétences transversales, qu'elles soient appelées compétences non académiques, compétences soft, compétences sociales ou encore compétences inter- et intra-personnelles, sont omniprésentes dans le monde du travail ainsi que dans les sphères de la formation professionnelle et de l'école (Bailly & Léné, 2015 ; Duru-Bellat, 2015 ; Kergoat, 2007). Malgré le flou attaché à la notion, l'absence de définition consensuelle et les multiples termes utilisés pour s'y référer (Becquet & Étienne, 2016 ; Giret, 2015), elles sont présentes dans les discours et les pratiques, que ce soit comme objets de formation, d'évaluation ou comme critères de sélection. Le système dual de formation professionnelle initiale suisse¹, basé sur l'alternance entre formation en école (1 à 2 jours) et en entreprise (3 à 4 jours) et dans lequel s'engage la majorité des jeunes au terme de l'école obligatoire (SEFRI, 2016), représente un cas particulièrement intéressant. En effet, au vu du lien étroit entre le système dual et le marché du travail (Hanhart, 2006), qui se manifeste notamment par une mise en avant de l'employabilité des apprentis-e-s (Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combes, & De Puy, 2007), les compétences transversales en jeu font écho à celles attendues sur le marché du travail. Dès lors, elles occupent une place d'objets de formation (Euler, 2006) mais aussi de critères de sélection lors du recrutement pour une place d'apprentissage (Imdorf, 2007 ; Ruiz & Goastellec, 2016). Cela

n'est pas sans risque en termes de renforcement des inégalités sociales, une partie des compétences transversales ayant été développées au cours de la socialisation primaire et relevant du capital culturel et social des individus (Bailly & Léné, 2015 ; Kergoat, 2007).

- 2 Pour appréhender la question des compétences transversales dans le système dual, cette contribution s'appuie sur une recherche portant sur les formateurs et formatrices en entreprise² (Baumeler, Lamamra & Schweri, 2014) et leur rôle dans le processus de socialisation professionnelle. Celle-ci cherche à pallier le peu d'études portant sur le volet entreprise du système dual, à savoir les entreprises formatrices avec lesquelles les apprenti-e-s signent un contrat d'apprentissage, et en particulier sur les personnes qui y dispensent la formation à la pratique professionnelle³. Dans une perspective qualitative, elle vise à documenter les trajectoires des personnes formatrices en entreprise, leur quotidien et les conditions d'exercice de cette fonction. Elle vise également à souligner leur rôle d'agent-e de socialisation, ce qui constitue le point de départ de notre contribution. En effet, le système dual étant appréhendé comme un espace-temps de socialisation professionnelle (Masdonati et al., 2007), la formation professionnelle, au même titre que l'école ou le travail, peut être considérée comme une institution de socialisation et les formateurs et formatrices en entreprise comme des agent-e-s de socialisation. La focale adoptée oblige à adopter une perspective particulière, celle de questionner les modalités (Chabloz, Lamamra et Duc, soumis) ainsi que les contenus de socialisation. En nous intéressant prioritairement aux agent-e-s, les contenus sur lesquels ils ou elles mettent principalement l'accent, à l'instar des compétences transversales, se donnent mieux à voir. C'est ce qui sera principalement abordé ici. Ces compétences sont donc abordées dans cette perspective et vues comme des objets de socialisation auxquels les personnes formatrices se réfèrent fréquemment. Afin de faire apparaître les enjeux liés à ces compétences, les questions suivantes seront abordées : quelles sont les compétences transversales auxquelles se réfèrent les formateurs et formatrices en entreprise ? Lesquelles sont valorisées ? Quelle place leur est-elle accordée dans le recrutement ou dans le quotidien de formation ?
- 3 Après un cadre théorique précisant les notions de compétences et de compétences transversales et revenant sur la participation des formateurs et formatrices au processus de socialisation professionnelle, la présente contribution s'arrêtera sur les aspects méthodologiques du projet. Puis, l'analyse des entretiens permettra de répondre aux questions de recherche. Enfin, des éléments de discussion et de conclusion autour des enjeux sociaux liés aux compétences transversales seront notamment proposés.

Au cœur du processus de socialisation professionnelle, la question des compétences

- 4 La problématique des compétences transversales s'inscrit ici dans un questionnement plus large portant sur la socialisation professionnelle, telle qu'elle se déploie dans le système dual de formation professionnelle initiale et à travers la façon dont les formateurs et formatrices en entreprise y prennent part. Pour cela, nous nous référons à la sociologie de la socialisation (Darmon, 2016 ; Lahire, 2013) qui l'envisage comme le processus par lequel les individus sont « fabriqués » par le monde social (institutions, agent-e-s), c'est-à-dire les mécanismes par lesquels sont transmis et intégrés, intentionnellement ou non, des pratiques, des normes, des valeurs, des représentations,

des savoirs (Darmon, 2016). Dans cette perspective, la formation professionnelle, notamment duale, devient donc une instance de socialisation qui « forme et transforme » l'individu. Celle-ci transmet à des jeunes à peine sorti-e-s du monde scolaire des savoirs, des normes, des valeurs, des représentations, des connaissances relatives au monde du travail, à un métier particulier et/ou à une entreprise donnée (Dubar, 1996a ; Moreau, 2010). Compte tenu de la place centrale des entreprises dans ce dispositif, nous considérons les formateurs et formatrices en entreprise comme des agent-e-s de socialisation. Cela peut s'observer à travers la transmission, intentionnelle ou implicite, de contenus de différents ordres (connaissances théoriques, professionnelles, savoir-faire, savoir-être, valeurs, normes). En ce sens, si certains contenus sont envisagés par les acteurs comme des objets explicites de formation, le processus de transmission et d'appropriation se concrétise également par l'immersion ou la confrontation *de facto* à un contexte, des situations, des façons de faire, etc. Il s'agira ici de questionner ces contenus, en particulier les compétences transversales⁴, qui apparaissent comme des objectifs de formation, tant dans les ordonnances de formation élaborées au niveau fédéral pour chaque métier que dans les plans de formation, conçus par les organisations du monde du travail (associations patronales et professionnelles).

Les compétences dans le monde du travail et de la formation : un risque de naturalisation

- 5 Plusieurs auteurs s'accordent à penser que la notion de compétence s'est d'abord développée dans le monde de l'entreprise pour se diffuser ensuite dans les domaines de la formation professionnelle et de l'école (Kergoat, 2001 ; Ropé & Tanguy, 1994). Présentée comme alternative au modèle taylorien, cette notion se développe parallèlement à la mise en place de politiques orientées vers la recherche de flexibilité tant de l'organisation du travail que de la gestion du personnel (Kergoat, 2001), et ce dans un marché de l'emploi plus tendu et concurrentiel. Le recours à cette notion permet aux entreprises de disposer de nouvelles modalités de recrutement, de promotion et de reconnaissance salariale (Dubar, 1996b ; Kergoat, 2001 ; Stroobants, 2007). À l'inverse de la qualification, mesurée par le diplôme, la compétence se caractérise par une prépondérance accordée aux attributs de l'individu et privilégie par conséquent un rapport entre un-e employé-e pourvu-e de compétences et une entreprise qui les lui reconnaît (Dubar, 1996b). C'est donc porteuse de ce risque d'individualisation et de naturalisation que cette notion de compétence s'est imposée. Importée dans le champ éducatif, elle met en évidence une articulation qui se veut de plus en plus étroite entre les sphères de l'éducation/formation et celle du travail. Cette présence apparaît dans les discours et dans les pratiques de recrutement, mais aussi dans celles de transmission et d'évaluation (Duru-Bellat, 2015 ; Kergoat, 2007). Toutefois, la notion de compétence se caractérise par un certain flou et une polysémie, qui, paradoxalement, sont constitutives de sa force sociale et de l'étendue de son usage (Kergoat, 2001).
- 6 Dans cette contribution, nous optons pour une définition de la compétence en acte (Le Boterf, 1994). Dans cette perspective, la compétence n'est pas considérée comme un capital détenu, et ne se résume pas en la possession, voire l'accumulation, de capacités ou de connaissances. Il s'agit au contraire de la mobilisation, de la part de l'individu, de ressources diverses (connaissances, savoirs, capacités, ressources émotionnelles, relationnelles, etc.) en fonction de la situation et/ou du problème rencontré (Le Boterf,

1994 ; Perrenoud, 2000). Il convient toutefois de noter que l'usage commun qui en est fait s'éloigne de cette définition et se recentre surtout sur les types de ressources en laissant quelque peu de côté le processus qui permet sa mobilisation ainsi que la situation dans laquelle il se déploie.

Vers une ébauche de catégorisation

- 7 À l'instar de la notion de compétence, celle de compétence transversale est devenue omniprésente dans les sphères de l'entreprise, tous secteurs confondus, de la formation et de l'école (Becquet & Etienne, 2016 ; Giret, 2015). Elle s'est développée en réponse à des changements dans le monde du travail (développement de nouvelles technologies, tertiarisation de l'économie, etc.), qui demandent davantage de compétences non disciplinaires ou non académiques telles que la capacité à résoudre des problèmes, à communiquer, à être autonome, etc. (Bailly & Léné, 2015). Son appréhension demeure complexe au vu de la variété des appellations servant à la désigner et des qualités ou capacités qu'elle recouvre : savoir-être, capacités de communication, qualités personnelles (enthousiasme, convivialité, etc.), attitudes (responsabilité, ouverture d'esprit, envie d'apprendre, etc.). En outre, les registres auxquels ces compétences sont rattachées sont divers. Il peut s'agir d'attitudes, de prédispositions, de traits de personnalité, dont la propriété est d'être tour à tour considérés comme apprenables ou de l'ordre de l'inné (Bailly & Léné, 2015).
- 8 L'usage commun de cette notion voit s'accroître le risque d'individualisation et de naturalisation déjà évoqué. A ce propos, Monchatre (2007) rappelle que les compétences, dans leur acception générale, sont « le fruit d'un processus de socialisation qui trop souvent ne se dit pas » (p. 8). Cette remarque est particulièrement pertinente pour les compétences transversales, qui renvoient fréquemment « à des dimensions personnelles ce qui est avant tout le fruit d'un itinéraire individuel marqué par les appartenances sociales (de classe, de sexe et d'ethnie) » (Kergoat, 2007, p. 18)⁵. Dès lors, ce qui relève du savoir-être ou des compétences comportementales, qui renvoie à un capital social et culturel donné (en l'occurrence celui des classes dominantes) et qui est largement mobilisé dans les processus de recrutement pour un emploi ou une place d'apprentissage, va jouer comme repoussoir envers les personnes dont l'habitus diffère. De fait, cela entraîne un risque de discrimination et de reproduction des inégalités sociales, puisque sont exclues toutes les personnes ne correspondant pas à ces attendus sociaux (Bailly & Léné, 2015 ; Duru-Bellat, 2015 ; Kergoat, 2007).
- 9 Pour aborder ces enjeux et analyser nos entretiens, une catégorisation des différents types de ressources qui constituent les compétences transversales sera proposée, et ce dans le but aussi de faire la distinction entre la notion de compétence et les éléments qui la composent. Cette catégorisation a été construite à la fois à partir de la littérature et d'une première lecture des données. Trois types se dégagent : le savoir-être, les savoirs relationnels et les attitudes face au travail. Les ressources liées au *savoir-être* se concrétisent par exemple dans des modalités de présentation de soi, de comportement ou de gestion des émotions, et fonctionnent comme une « grammaire de base ». Ces modalités de savoir-être sont ensuite susceptibles de se décliner dans des *savoirs relationnels* (rapport à autrui, capacités de communication, esprit d'équipe, etc.), et dans des *attitudes face au travail* (rigueur dans l'activité professionnelle, gestion du stress, de la pression et de la pénibilité, motivation ou encore autonomie).

Appréhender les compétences transversales à partir d'entretiens avec des formateurs et formatrices en entreprise

- 10 Cette contribution s'appuie sur une partie des données issues d'une recherche qualitative sur les formateurs et formatrices en entreprise. Elle se fonde sur l'analyse de contenu thématique d'entretiens semi-structurés (N=80) menés auprès de personnes formant une ou plusieurs apprenti-e-s dans des entreprises des différents cantons de Suisse romande. Afin de rendre compte de l'hétérogénéité de cette population (Capdevielle-Mougnibas et al., 2013 ; Chabloz, Lamamra, & Perrenoud, 2017), des personnes actives dans des entreprises de tailles différentes (grandes entreprises : N=50 ; PME : N=21 ; micro entreprises : N=9), dans divers secteurs d'activité et avec une tradition de formation plus ou moins ancienne, ont été rencontrées. De leur côté, les personnes interviewées disposent d'une expérience de formation plus ou moins longue, bénéficient de statuts variés au sein de l'entreprise (responsable RH, cadre, employé-e) et endossent leur fonction à différents niveaux (responsabilité administrative, formation au quotidien).
- 11 Les entretiens semi-directifs ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Bardin, 1986) au moyen du logiciel NVivo. L'une des questions de recherche du projet portait sur le rôle des personnes formatrices dans la socialisation professionnelle des apprenti-e-s. De ce fait, l'accent a été mis sur les agent-e-s, les contenus et enfin les modalités de cette socialisation. Dans les contenus de socialisation, au cœur de cette contribution, les compétences transversales, ou les différentes ressources qui les constituent, se sont rapidement dégagées comme des éléments récurrents du discours des personnes formatrices. Pour environ deux tiers des personnes interviewées (N=54), elles apparaissent comme des objets de formation. Les compétences transversales sont apparues en lien avec une autre thématique, traitée au niveau du codage, celle du recrutement. Près de trois quarts des personnes (N=62⁶) les évoquent comme critères de sélection des apprenti-e-s. Nous développerons tout d'abord la question des critères de sélection pour ensuite détailler la façon dont ces compétences transversales réapparaissent en tant qu'objets de formation.

Un critère de sélection majeur

- 12 La procédure de recrutement d'un-e apprenti-e varie selon les entreprises. De façon générale, trois étapes la constituent, dans un ordre variable (Imdorf, 2007) : un test d'entrée en apprentissage, fréquemment pris en charge par une association professionnelle ou un fournisseur privé, et dont le résultat est intégré dans le dossier de candidature ; un entretien avec les personnes en charge du recrutement ; et un stage de sélection, de quelques jours à une semaine, effectué au sein de l'entreprise. Alors que ce sont davantage les connaissances scolaires, en français et en mathématiques, qui sont évaluées à travers le test d'entrée, les personnes formatrices qui participent au processus de recrutement évoquent fréquemment les compétences transversales comme critère d'appréciation des candidat-e-s lors de l'entretien et du stage.

Savoir-être : comportement, respect, politesse et présentation de soi

- 13 Le savoir-être apparaît comme primordial et les personnes formatrices disent l'identifier dans le comportement des candidat-e-s. A ce propos, est principalement évoqué le respect, soit la capacité à écouter son interlocuteur ; la politesse renvoyant aux « règles d'éducation de base »⁷, soit saluer convenablement une personne ou savoir s'annoncer au téléphone. L'attention portée au respect et à la politesse se concrétise tant au niveau du verbe que de l'attitude. Ainsi, certaines personnes s'intéressent à l'élocution, au vocabulaire des candidat-e-s, à l'instar d'un formateur qui oppose les registres de langage :
- « Alors, après c'est dans les points qu'on juge aussi c'est l'éducation, la politesse, la façon dont il se tient à table, etc. Après ça donne des indices quoi, si on peut y aller. S'il a au niveau langage c'est j'dirais un langage de banlieue ou un langage normal, etc. Donc, tous des indices comme ça qui nous font réfléchir aussi à ... avachi... avec les mains dans les poches. » (*Responsable de formation, grande entreprise, chauffeur poids lourds, entretien 5*)
- 14 Cet extrait montre comment l'attitude corporelle est observée en entretien ou lors des stages : dans ce cas, la posture ; dans d'autres, la façon de serrer la main, le fait d'être souriant ou de regarder dans les yeux.
- 15 Dans le même ordre d'idée, les éléments relatifs à la présentation de soi et à l'apparence sont également pris en compte et associés au comportement. En effet, l'aspect extérieur des candidat-e-s (coiffure, style vestimentaire, piercings, tatouages) est souvent appréhendé comme révélateur d'une adhésion ou non aux normes de respect et de politesse, mais aussi d'un comportement plus général :
- « Moi ces apprentis qui ont des piercings et des boucles d'oreilles bah ils passent même pas la rampe. Ils passent même pas la rampe. Nous on fait... on travaille beaucoup chez... sur du privé. Vous imaginez un type avec quarante-deux piercings et un anneau dans le nez chez une petite vieille de huitante ans ? Mais elle fait une crise cardiaque. Il peut être tout gentil et c'est ça, ils ont plus la même approche que nous maintenant, c'est... je dirais que c'est presque devenu une obligation, un hobby de... de travailler. Je crois qu'ils voient pas plus loin que leur bout du nez. Alors ça veut pas dire qu'il est mauvais hein. De loin pas hein. Mais moi, dans le cadre de ma clientèle, je peux pas avoir ce genre de personne. » (*Responsable de formation, micro entreprise, plâtrier-peintre, entretien 64*)
- 16 Ici, le formateur établit explicitement un lien entre l'apparence générale et ce qu'elle révélerait de l'attitude face au travail (« ils ont plus la même approche que nous maintenant »). Ici, comme à plusieurs reprises dans notre corpus, cela laisse surtout apparaître des différences intergénérationnelles. En outre, les critères de présentation sont plus spécifiquement convoqués par des personnes formant dans les secteurs ayant affaire à une clientèle commerciale (services de façon générale, mécaniciens en garage ou artisans travaillant à domicile).
- 17 Bien qu'importants, le comportement et l'apparence n'apparaissent pas comme uniques critères de choix et peuvent être pondérés par d'autres éléments. Ainsi, un habillement inadéquat pourra ultérieurement être discuté avec la ou le candidat-e si, par ailleurs, l'entretien s'est bien déroulé. A l'inverse, une première bonne impression liée au savoir-être d'un-e candidat-e peut compenser des manques sur le plan des connaissances scolaires. Toutefois, il semble qu'un savoir-être de base soit exigé à l'entrée en apprentissage, certains comportements étant considérés trop difficiles à faire évoluer.

Savoir entrer en relation et s'intégrer dans un collectif

- 18 Les savoirs relationnels peuvent être analysés comme une déclinaison du savoir-être de base. Les formateurs et formatrices interviewé-e-s l'identifient à l'aisance à entrer en contact avec autrui, que ce soit la clientèle ou patientèle, mais aussi avec les collègues. Ces qualités relationnelles sont particulièrement mises en avant par les personnes formant aux métiers de la vente. Il s'agit ainsi de déceler les personnes qui ont du « bagout » sans être excessivement « exubérantes », mais aussi de se méfier des jeunes trop réservés⁸.
- 19 Un autre aspect expressément mis en avant est la capacité « d'intégration » dans un collectif, « l'adaptation » à l'environnement de travail. A plusieurs reprises, la capacité à recevoir des critiques est également évoquée :
- « Ben l'intégration au sein de l'équipe, au niveau du travail sur place, effectivement, ses capacités sociales d'intégration, comme je dis... le côté...voilà, personnalité, capacité à recevoir des critiques, le côté vraiment social de la personne, compétences personnelles et sociales, elles sont très importantes aussi, parce que c'est des bons éléments, mais heu...on s'dit : 'mais, dans le cadre de cette équipe, ça peut pas le faire'. » (Responsable de formation, grande entreprise, commerce de détail, entretien 28)
- 20 Ainsi, dans certains cas, cette « compétence sociale » peut primer et fonctionner comme un prérequis indispensable à toute collaboration future, au sein de l'équipe de travail mais aussi avec la personne formatrice.

Attitudes face au travail : la centralité de la motivation

- 21 Le critère de sélection le plus souvent évoqué est la motivation. Il est jugé important, voire excluant, pour près de la moitié des personnes formatrices qui participent au recrutement.
- « La motivation c'est-ce qui fait tout. » (Formatrice, micro entreprise, coiffeur, entretien 57)
- 22 La notion de motivation est souvent, et paradoxalement, peu définie par les personnes interviewées. Quand elle l'est, est évoqué le rapport que la ou le candidat-e entretient avec le métier choisi : s'agit-il d'une réelle envie pour le métier, pour l'activité, ou davantage d'un choix par défaut dans la mesure où il faut trouver une place d'apprentissage et à terme un emploi ?
- 23 Un autre indicateur important de motivation est l'envie d'apprendre. Le fait de participer, de se montrer actif, de « poser des questions », de se montrer curieux, notamment pendant le stage, est rapporté par plusieurs formateurs ou formatrices.
- « Celui qui montre de l'intérêt, qui participe activement, pas besoin qu'il comprenne tout de suite mais qui pose des questions, qu'il s'investisse, pas qu'il soit là parce qu'il est obligé d'être là. » (Responsable et formateur, grande entreprise, logisticien, entretien 34)
- 24 Ainsi, la notion relativement abstraite de motivation, est-elle appréhendée au travers des attitudes des candidat-e-s, ce qui la rapproche, d'une certaine façon, du comportement. Du point de vue des personnes formatrices, l'apprenti-e devra ainsi s'engager dans l'activité, montrer de l'intérêt, de la curiosité, etc. En miroir, une certaine passivité (rester assis, avoir les mains dans les poches) constitue un critère potentiellement excluant à leurs yeux.

- 25 Au terme de ces analyses, il n'est pas possible de décrire un profil type des futur-e-s apprenti-e-s tant les attentes et les critères peuvent être variés selon les secteurs d'activité et les entreprises (Imdorf, 2007). Cependant, des lignes de force se dégagent : le comportement est au centre du processus de sélection. Révélateur à la fois du savoir-être, du savoir relationnel et de l'attitude face au travail et à la formation, il laisse aussi largement apparaître des éléments motivationnels. Soulignons en outre la récurrence d'un élément subjectif, assumé comme tel par les personnes chargées du recrutement, le « feeling ». Il s'agit de sentir si le contact passe, de considérer la compatibilité des caractères, de « mesurer » la motivation, etc. Ainsi, malgré la tendance à la professionnalisation (et à l'externalisation) des procédures de recrutement (Leemann, Da Rin, & Imdorf, 2016), la sélection des apprenti-e-s est explicitement régie par une part de subjectivité, liée à la projection de la place qu'elles et ils occuperont dans l'entreprise, dans le collectif de travail, mais surtout dans la relation avec la personne formatrice.

Les compétences transversales comme objets de formation

- 26 Les compétences transversales apparaissent aussi comme objets de formation, faisant ainsi écho à la place qu'elles occupent dans les ordonnances et plans de formation des différents métiers. Interrogées sur les éléments importants à transmettre, les personnes formatrices les évoquent parallèlement aux compétences professionnelles :

« Y a une partie où on le forme sur le travail, mais après y a aussi une grande partie où l'on forme sur la vie hein, faut pas rêver. » (*Formateur, PME, boucher-charcutier, entretien 62*)

Savoir-être : former et/ou éduquer ?

- 27 Le savoir-être est fréquemment évoqué en termes de savoir-vivre, de règles de vie, de respect et de politesse, et son apprentissage semble complémentaire, voire parfois indissociable à celui du métier. Cependant, 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. » (*Formatrice, grande entreprise, distribution et logistique, entretien 12*)

- 28 Les personnes formatrices insistent fréquemment sur la transformation de leur rôle, qu'elles associent à un certain retrait des parents, une éducation familiale devenue moins stricte, plus permissive. Face à ce nouveau rôle, elles se positionnent différemment : pour certaines, il fait partie de leur fonction, alors que pour d'autres, c'est un objet de plainte qui les conduit à refuser de l'endosser. Ces positionnements révèlent une appréciation variable du statut de ces savoir-être, censés être déjà acquis à l'entrée ou à acquérir durant la formation.

« Travailler avec les autres »

- 29 Si ces « bases de l'éducation » sont jugées primordiales, c'est qu'elles révèlent des savoirs, règles, normes ou valeurs qui seront mobilisés dans le monde du travail. Les savoirs relationnels sont mis en avant comme objet de transmission, car ils renvoient à la collaboration au sein de l'équipe de travail. Ainsi, dans certaines entreprises, des activités sont-elles mises en place pour favoriser l'apprentissage du travail collectif et du fonctionnement de l'entreprise (s'intégrer dans une équipe de travail, avoir l'esprit d'équipe, s'entraider). Ces savoirs sont également centraux dans la gestion des interactions avec la clientèle :
- « Et pis nous on a ce rôle à jouer quand on doit, c'est arrivé hein, moi de faire de l'éducation avec des apprentis qui ont dix-huit ans hein. Dire 'écoutez, non tu, tu vois 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 vous permet de dire 'tu' c'est autre chose'. Parce qu'on a des bons clients aussi. Ça peut devenir aussi des amis ok, mais y a des règles, quand bien même ça nous arrive. » (*Responsable et formateur, PME, agriculture et distribution, entretien 70*)
- 30 Il s'agit aussi d'apprendre à faire bonne figure au cours d'une interaction difficile, à « faire le poing dans sa poche », ou encore à se protéger des comportements d'une clientèle parfois peu respectueuse.

Respect des règles, de la hiérarchie, du travail

- 31 Certains aspects constitutifs du monde du travail (organisation et division du travail, hiérarchie) mobilisent également les notions de respect et de politesse. Il s'agit ici d'adopter un comportement adéquat vis à vis de la fonction hiérarchique de ses collègues. Ce respect de la hiérarchie passe aussi par le respect des registres de langage (vouvoiement vs tutoiement, désignation par le nom ou le prénom) et le comportement (familiarité vs attitudes formelles).
- 32 Une dernière déclinaison de cette « éducation de base » se rapporte au respect du travail en tant que tel. La ponctualité, la rigueur sont alors fréquemment évoquées :
- « Donc pour moi les éléments importants dans l'apprentissage, que ça soit laborantin en chimie, biologie ou n'importe, 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. Donc, on les forme pour des cours spécifiques, mais moi finalement ce qui est le plus important pour moi et ce qui fait finalement ce sera un bon apprenti, c'est pas... bon il y a les notes évidemment, mais c'est le savoir-être. Et ça c'est... je trouve vraiment intéressant c'est quand on voit un apprenti en première année et on se dit 'mais, il s'est trompé, c'est peut-être pas la formation' et puis finalement il change en cours de route. Et puis qu'en fin de troisième il est hyper strict... enfin, rigoureux, pour moi, voilà, l'objectif il est atteint. » (*Responsable et formatrice, grande entreprise, recherche et développement scientifique, entretien 60*)
- 33 Le respect du travail renvoie également à la conscience professionnelle (« quand on doit faire quelque chose on le fait au mieux »¹⁰), 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.
- 34 Ces différents aspects du savoir-être, soit les savoirs relationnels et les attitudes face au travail, sont des éléments jugés importants à transmettre. Des structures sont donc mises

en place pour favoriser leur transmission. Des travaux de groupe visent ainsi le développement de la collaboration, des activités hors les murs cherchent à mettre en jeu les savoirs relationnels. Les formateurs et formatrices s'efforcent de faire comprendre aux apprenti-e-s l'importance de ces aspects. En effet, au-delà d'objets de formation, ces derniers s'imposent comme critères d'évaluation. Ainsi, le non-respect des règles de l'entreprise, de l'environnement de travail, des comportements attendus peut faire l'objet de remises à l'ordre, parfois d'avertissements, voire de motif de rupture du contrat d'apprentissage.

Entre visée d'employabilité et de responsabilité individuelle : deux types d'autonomie

- 35 Dans les éléments importants à transmettre, une capacité particulière face au travail apparaît de façon inédite. 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.
- 36 Premièrement, l'autonomie dans la pratique professionnelle consiste à apprendre à se débrouiller, à organiser son travail, à mener à bien une tâche de façon indépendante. Elle est explicitement présentée comme un objectif pour la fin de la formation :
- « 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 autonome possible, le plus rapidement possible, mais en fonction des...des capacités qu'ils ont. » (*Responsable et formatrice, grande entreprise, vente, entretien 29*)
- 37 Cette autonomie apparaît comme essentielle, en ce qu'elle participe à l'employabilité des jeunes diplômé-e-s, mais aussi comme un objectif à atteindre « le plus rapidement possible », afin d'assurer la rentabilité attendue par l'entreprise. A la fois considéré-e comme apprenant-e et comme employé-e, relativement à la double logique produire/former qui traverse la formation par apprentissage (Moreau, 2003), l'apprenti-e se doit d'être productif ou productive. Des stratégies sont dès lors mises en place pour développer cette forme d'autonomie : la délégation progressive de tâches, allant des tâches simples et répétitives aux plus complexes ; ou encore l'évolution de l'encadrement, allant d'un encadrement soutenu à un soutien à distance (Kunégel, 2011).
- 38 Une autre déclinaison de l'autonomie est évoquée, quoique dans une moindre mesure. Elle se rapporte au développement d'une forme de responsabilité individuelle, envers soi-même, son apprentissage, son rapport au travail :
- « Oui, maintenant je dirais de plus en plus dans tous les métiers on doit ... comment dire... être autocritique, hein, c'est à dire se surveiller soi-même. C'est plus comme avant où on a un chef derrière soi qui dit 'tu fais ça mais pas ça, après tu fais ça mais pas ceci'. J'ai l'impression que le monde du travail a changé et que c'est plutôt t'es responsable de ce que tu fais et t'en rends des comptes. C'est dans ce sens-là que nous on forme les apprentis. (*Responsable et formateur, PME, logisticien, entretien 61*)
- 39 Il est donc ici question de former les apprenti-e-s à être non seulement autonomes dans la réalisation de leurs tâches, mais encore et surtout responsables de leur travail, à développer un esprit critique par rapport à leur pratique, à faire preuve d'initiative, ainsi qu'à se fixer des objectifs et à faire des bilans 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. Elle n'est donc pas propre à la formation des apprenti-e-s, mais s'inscrit dans le contexte actuel du travail.

- 40 Au terme de cette partie, soulignons que les éléments ayant trait au savoir-être et aux savoirs relationnels, se retrouvent comme objets de formation alors qu'ils occupaient déjà une place déterminante dans le recrutement. Ils s'articulent cependant davantage ici avec les attentes spécifiques du monde du travail, puisqu'ils interviennent au cours de la formation. Le fait de retrouver des éléments similaires met en évidence qu'un savoir-être « de base » est attendu dès l'entrée en apprentissage.
- 41 L'autonomie, sous ses deux formes, apparaît quant à elle de façon inédite. Comme capacité à travailler seul-e, elle met en exergue l'exigence de rentabilité rattachée au statut d'apprenti-e, alors qu'en tant que capacité à être responsable de soi, elle renvoie aux nouvelles logiques du monde du travail, caractérisées par des attentes envers l'individu, en termes de performances, d'adaptabilité et de mobilisation accrue (Boltanski & Chiapello, 1999). Il convient aussi de noter que la motivation n'apparaît qu'indirectement comme objet de formation et confirme de fait son statut premier de critère de sélection. Elle se retrouve néanmoins dans la deuxième déclinaison de l'autonomie, dans laquelle l'apprenti-e est amené-e à s'engager, à « se mobiliser, [à] s'impliquer davantage, de manière plus intense et plus autonome » (Duru-Bellat, 2015, p. 24). Finalement, les ressources relevées dans cette partie apparaissent non seulement comme objets de formation mais aussi comme objets d'évaluation, qui participent d'un même processus de socialisation.

Éléments de discussion et de conclusion

- 42 Appréhender les compétences transversales dans le système dual de formation professionnelle au travers du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise permet d'aborder différents aspects. En effet, ces personnes étant impliqué-e-s à différents moments de la formation (embauche, quotidien), les compétences transversales apparaissent tant comme critères de sélection que comme objets de formation. Cette double acception fait émerger un paradoxe : ces compétences sont-elles des prérequis, des acquis d'une socialisation antérieure, voire des « qualités » naturalisées ? Ou peuvent-elles être développées au travers de la formation ou de la socialisation professionnelle ? Le savoir-être illustre bien ce paradoxe, puisqu'il apparaît à la fois comme un prérequis à l'entrée en apprentissage, tel que formulé par les entreprises, et comme un objet à transmettre. En effet, l'objet de formation « savoir-être » est une déclinaison adaptée au monde du travail d'un « savoir-être » de base, attendu lors de l'embauche. Dès lors, nous pouvons faire l'hypothèse suivante : l'enjeu, pour les entreprises, se situerait moins dans le caractère apprenable, ou non, de certaines capacités, attitudes, valeurs, mais plutôt dans l'employabilité des jeunes qu'elles engagent. Celle-ci serait visée dès l'entrée en formation, que ce soit à long terme, en vue de l'entrée sur le marché du travail, ou à court terme durant la formation elle-même. Cette visée d'employabilité immédiate est corroborée par les discours sur la motivation et l'autonomie largement présents dans notre corpus. C'est aussi une certaine « capacité à apprendre » qui est recherchée, les personnes en charge du recrutement pouvant identifier « les qualités susceptibles de concourir à l'acquisition des compétences requises pour tenir un emploi » (Kergoat, 2001, p. 4).

43 L'importance donnée aux qualités personnelles et sociales qui constituent les savoir-être, savoirs relationnels et attitudes face au travail se doit d'être questionnée. En effet, le recours à ces qualités ou capacités représente un possible vecteur d'inégalité, car le risque est grand de voir se produire un glissement en termes de naturalisation et d'individualisation. En effet, « plus les pratiques s'appuient sur des éléments comme la présentation, l'attitude, le comportement, plus elles sont susceptibles de se fonder sur des stéréotypes en termes de classe sociale, d'origine ou de genre et d'engendrer des comportements discriminatoires » (Bailly & Léné, 2015, p. 74). Comme nous l'avons vu précédemment, ces éléments sont constitutifs des critères de recrutement (entretien ou stage), tels qu'ils ont été évoqués. Dès le processus de sélection, et avant même l'entrée en apprentissage, les jeunes se confrontent aux attentes et normes du monde dans lequel elles et ils cherchent à entrer. La recherche d'une place d'apprentissage apparaît ainsi comme une première étape dans la socialisation au monde du travail, étape dans laquelle le formateur ou la formatrice joue un rôle souvent prépondérant. Nos analyses montrent aussi que le temps de formation permet une première exploration et une compréhension des exigences et normes de la formation en entreprise, et plus globalement du monde du travail. Dans cette perspective, la formation professionnelle duale, à condition de pouvoir y entrer, représente un espace de préparation et de socialisation aux attentes du monde du travail dans lequel l'apprenti-e entre progressivement (Duc & Lamamra, sous presse). La recherche d'une place d'apprentissage, dans le métier choisi et non comme choix par défaut, peut néanmoins rester un obstacle pour les jeunes les moins dotés en capital culturel et social (Imdorf & Seiterle, 2015). A ce propos, comme l'évoque Duru-Bellat (2015), il serait important de préparer les futur-e-s apprenti-e-s à décrypter les exigences en compétences transversales, à les rendre explicites afin qu'elles ne soient pas de fait « le privilège des héritiers » (Duru-Bellat, 2015, p. 27)¹¹. A cela, nous pourrions ajouter un travail de sensibilisation des formateurs et formatrices ou autres personnes en charge du recrutement à propos des enjeux liés à ces compétences.

BIBLIOGRAPHIE

- Bailly, F. & Léné, A. (2015). Postface : Retour sur le concept de compétences non académiques. *Formation emploi*, 130, 69-78.
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baumeler, C., Lamamra, N., & Schweri, J. (2014). *Les formateurs et formatrices en entreprise, personnes-clefs de la socialisation professionnelle*. Renens : IFFP.
- Becquet, V. & Étienne, R. (2016). Les compétences transversales en questions. Enjeux éducatifs et pratiques des acteurs. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41. Récupéré de <http://edso.revues.org/1634>
- Besozzi, R., Perrenoud, D., & Lamamra, N. (2017). Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise. *Revue économique et sociale*, 75, 53-68.

- Capdevielle-Mougribas, V., Cohen-Scali, V., Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M., Favreau, C., Fourchard, F., & 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*. Récupéré de http://lps-dt.univ-tlse2.fr/accueil/psychologie-du-developpement-et-de-l-education-familiale-et-scolaire/chercheurs/capdevielle-mougribas-valerie-59199.kjsp?RH=Cherch_PsyEducation
- Chabloz, J.-M., Lamamra, N., & Duc, B. (soumis). Socializing in vocational education and training in Swiss training companies. *International journal of training and development* (special issue on Apprenticeship in the 21st Century).
- Chabloz, J.-M., Lamamra, N., & Perrenoud, D. (2017). *La situation des formateurs et formatrices en entreprise. Un état des lieux en 2014*. Renens : IFFP.
- Darmon, M. (2016). *La socialisation* (3rd ed.). Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1996a). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles* (2nd ed.). Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1996b). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 2, 179-193.
- Duc, B. & Lamamra, N. (sous presse). Les parcours de transition : révélateurs d'une socialisation propre à la formation professionnelle. In L. Bonoli, J.-L. Berger, & N. Lamamra (Eds.), *Les dimensions de la formation professionnelle suisse*. Berne : Seismo.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi*, 130, 13-29.
- Euler, D. (2006). *Facetten des beruflichen Lernens*. Bern : hep.
- Giret, J.-F. (2015). Introduction : Pourquoi débattre des compétences non académiques ?. *Formation emploi*, 130, 7-11.
- Hanhart, S. (2006). Marché de l'apprentissage et pouvoirs publics. *Bulletin de la CIIP*, 19, 8-9.
- Imdorf, C. (2007). *La sélection des apprentis dans les PME. La diversité des procédures et des critères de choix des apprentis dans les PME*. Récupéré de http://www.lehrlingsselektion.de/iptac-5057A8E144F5-FTX1620M06B/S0001/4548425c626475404548425f4144--1499844089--3600--1499785079--a2559600cb79b61e602f9ce30347258b6b6dfbbe61324aa77a2ac4168cdf5e2e/http://www.lehrlingsselektion.de/documents/selection_f.pdf
- Imdorf, C. & Seiterle, N. (2015). La formation professionnelle dans le cadre des réseaux d'entreprises formatrices comme aide à l'intégration des jeunes issus de l'immigration. In G. Felouzis & G. Goastellec (Eds.), *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives* (pp. 141-159). Berne : Peter Lang.
- Kergoat, P. (2001). Savoirs, qualifications, compétences : enjeux pour l'entreprise, enjeux pour l'école. *Apprendre autrement aujourd'hui ?* Récupéré de <http://desette.free.fr/pmevtxt/Apprendre%20autrement%20aujourd%27hui%20Sommaire%20complet.htm>
- Kergoat, P. (2007). Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises. *Formation emploi*, 99, 13-28.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.

- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*. Paris : La Découverte.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Leemann, R. J., Da Rin, S., & Imdorf, C. (2016). Les réseaux d'entreprises formatrices : une nouvelle forme d'apprentissage en Suisse. *Formation emploi*, 133, 139-156.
- 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.
- Monchatre, S. (2007). D'une pratique à son instrumentation. *Formation emploi*, 99, 5-11.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Moreau, G. (2010). Devenir mécanicien. Affiliation et désaffiliation des apprentis aux métiers de la mécanique automobile. *Revue suisse de sociologie*, 36(1), 73-90.
- 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.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (Eds.). (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Ruiz, G. & Goastellec, G. (2016). Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : quand la différence se joue dans la personnalisation du processus. *Formation emploi*, 133, 121-138.
- SEFRI. (2016). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et données*. Récupéré de https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/.../2017/.../Fakten_Zahlen_BB2017_fr.pdf
- Stroobants, M. (2007). La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ? *Formation emploi*, 99, 89-94.

NOTES

1. Il s'agit d'une des trois filières offertes par le système de formation suisse à la suite de l'école obligatoire et pouvant être intégrées dès l'âge de 15-16 ans. Elle peut être suivie en école professionnelle à temps complet ou dans le système dual, et prépare à l'entrée directe sur le marché du travail ou à une formation professionnelle supérieure. Les deux autres filières d'enseignement général et gymnasial préparent à l'entrée dans une formation de degré tertiaire (hautes écoles spécialisées, universités).
2. Il s'agit de l'appellation en vigueur actuellement dans le système suisse de formation professionnelle et qui a remplacé celle de « maître d'apprentissage ». La formatrice ou le formateur en entreprise a suivi une formation certifiante ; sa présence est la condition nécessaire pour qu'une entreprise soit autorisée à former.
3. La loi fédérale sur la formation professionnelle de 2002 (LFPr) et l'Ordonnance sur la formation professionnelle de 2003 (OFPr) donnent le cadre minimal d'accès à la fonction de formateur ou formatrice en entreprise (type de formation ou d'expérience dont elle ou il doit disposer). Le cadre légal demeure peu détaillé en termes de conditions d'exercice de la fonction. Ces dernières peuvent être précisées au sein des entreprises formatrices par un règlement interne ou un cahier des charges. Par conséquent, les conditions d'exercice apparaissent plutôt hétérogènes et dépendent, entre autres, du type d'entreprise (taille et secteur d'activité) dans laquelle la formatrice ou le formateur est engagé-e. Un point commun est néanmoins très souvent le

partage de son temps de travail entre les sphères productive et formative (Besozzi, Perrenoud, & Lamamra, 2017).

4. Il est important de noter que si nous les considérons comme des *objets de socialisation* selon la perspective adoptée ici, les compétences transversales sont fréquemment considérées comme des *objets de formation* que ce soit dans les ordonnances et plans de formation ou dans le discours des formateurs et formatrices. C'est pourquoi nous utiliserons les deux expressions selon le point de vue adopté (celui des formateurs et formatrices ou celui des chercheurs/chercheuses).

5. Kergoat (2007) se réfère ici aux notions de personnalité, motivation et d'expérience telles qu'elles sont mobilisées dans le processus de recrutement dans le cadre des formations par apprentissage qu'elle étudie. Nous étendons son propos qui nous semble pertinent pour les compétences transversales de façon générale.

6. Les personnes évoquant les compétences transversales comme critères de sélection se distinguent en 3 groupes : celles qui participent au processus complet de recrutement (N=51), celles qui y participent en partie seulement et celles qui y prennent part occasionnellement (N=11).

7. *Responsable de formation, grande entreprise, industrie alimentaire, entretien 15.* La référence pour chaque extrait d'entretien indique : la fonction de la personne formatrice (responsable de formation ou formateur/formatrice au quotidien), la taille de l'entreprise, le métier auquel elle forme ou le secteur d'activité de l'entreprise en cas de formation à des métiers multiples et le numéro de l'entretien.

8. *Responsable et formateur, grande entreprise, gestionnaire de commerce de détail, entretien 3.*

9. *Responsable et formateur, grande entreprise, gestionnaire de commerce de détail, entretien 3.*

10. *Formateur, micro entreprise, mécanicien automobile, entretien 77.*

11. L'auteure se réfère ici à la notion de compétences non académiques.

INDEX

Keywords : Vocational education and training, apprenticeship, soft skills, professional socialization, recruitment, social inequality

Mots-clés : Formation professionnelle, apprentissage, compétences transversales, socialisation professionnelle, recrutement, inégalité sociale

AUTEURS

BARBARA DUC

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP)

DAVID PERRENOUD

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP)

NADIA LAMAMRA

Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP)