

# LE TEMPS AU COEUR DES CONTRAINTES DES FORMATEURS ET FORMATRICES EN ENTREPRISE

ROBERTA BESOZZI, DAVID PERRENOUD, NADIA LAMAMRA  
*Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP, Lausanne*  
*roberta.besozzi@iffp.swiss, david.perrenoud@iffp.swiss, nadia.lamamra@iffp.swiss*

> En Suisse, la formation professionnelle duale est la filière post-obligatoire la plus fréquentée. Ce système se caractérise par une participation importante des entreprises. Par conséquent, les formateurs et formatrices en entreprise y occupent une position centrale. Une recherche qualitative a été initiée en Suisse romande afin de mieux comprendre leur quotidien, les contraintes auxquelles elles et ils sont soumis-es ainsi que les ressources à leur disposition. La présente contribution mettra l'accent sur la question du temps vécu au quotidien par ces personnes, qui occupent fréquemment une autre fonction dans l'entreprise. Ainsi, il s'agira de mettre en évidence la tension liée à l'articulation entre la sphère de la formation et celle de la production. La fragmentation du temps à laquelle ces personnes sont confrontées peut rendre difficile l'endossement de la fonction formatrice, par ailleurs souvent caractérisée par un manque de reconnaissance. Ces différents types de contrainte rendent indispensable de se pencher sur leur situation en termes de santé au travail.

**Mots-clés:** formateur et formatrice en entreprise, formation professionnelle duale, contraintes au travail, psychodynamique du travail, perspective qualitative.

## 1. INTRODUCTION

En Suisse, le système dual de formation professionnelle initiale est la filière post-obligatoire la plus fréquentée par les jeunes. Deux tiers des jeunes d'une génération s'y engagent à la suite de l'école obligatoire et optent majoritairement (80%) pour le système dual. Ce dispositif de formation repose largement sur les entreprises formatrices (SEFRI, 2016). En effet, il suppose une alternance entre des cours théoriques en école professionnelle (de 1 à 2 jours par semaine) et une formation pratique en entreprise (le reste de la semaine) et, de façon ponctuelle, dans des cours interentreprises<sup>1</sup>. Ce dispositif se caractérise par un lien étroit qui unit la formation professionnelle et le marché du travail (Hanhart, 2006), se manifestant de diverses manières: une formation professionnelle très orientée vers la pratique (Hoeckel, Field et Grubb, 2009); une position centrale des entreprises dans le système (SEFRI, 2016); une confrontation immédiate des apprenti-e-s aux impératifs de production et une for-

---

<sup>1</sup> Organisés par les associations professionnelles, ces cours visent à transmettre un savoir-faire de base en complétant l'enseignement scolaire et la pratique professionnelle.

mation tournée vers une «employabilité» rapide dès l'obtention du diplôme (Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combes et De Puy, 2007).

Par conséquent, une population spécifique, les formateurs et formatrices en entreprise, occupe une position centrale dans la prise en charge de la formation des apprenti-e-s. Malgré leur centralité, très peu d'études s'y intéressent tant au niveau européen qu'au niveau suisse (Bahl, 2012; Barras, 2011; Capdevielle-Mougnibas et al., 2013; Cohen-Scali, 2012; Gérard, Steiner, Zettlmeier, et Lauterbach, 1998; Häfeli et Schellenberg, 2009; Kirpal et Wittig, 2009; Salini et Zampieri, 2013).

Afin de combler les lacunes de connaissances sur ces acteurs et actrices clefs de la formation professionnelle duale, un projet de recherche (Baumeler, Schweri et Lamamra, 2014), basé sur une démarche qualitative (notamment entretiens semi-directifs et observations in situ), a été initié en Suisse romande afin de documenter les trajectoires, le quotidien et les conditions d'exercice de leur fonction, ainsi que le rôle de ces personnes formatrices en tant qu'agents de socialisation professionnelle.

La présente contribution se focalise sur le quotidien des personnes formatrices, en tâchant de montrer selon quelles modalités le rapport au temps s'insère au cœur des conditions de travail et des contraintes qui caractérisent cette fonction.

Tout d'abord, sera posé le cadre théorique, concernant notamment les contraintes au travail, la tension entre la sphère de la production et celle de la formation, les enjeux de reconnaissance. Dans un second temps, le cadre méthodologique de la recherche sera brièvement présenté. Ces quelques éléments seront ensuite réinvestis et discutés dans la présentation des premiers résultats de la recherche, fondés sur une analyse encore provisoire des entretiens.

## 2. CADRE THEORIQUE

Nous commencerons par présenter le cadre légal d'exercice de la fonction formatrice, pour relever ensuite les traits distinctifs du quotidien et des conditions d'exercice des formateurs et formatrices en entreprise, mis en évidence par la littérature. Puis, en se focalisant sur les nouvelles logiques d'organisation du travail, il s'agira de développer les problématiques relatives à l'intensification des rythmes de travail, aux enjeux de reconnaissance et aux stratégies de défense mobilisées par les individus.

### 2.1 CADRAGE LÉGAL DE LA FONCTION FORMATRICE

Ce sont la Loi fédérale sur la formation professionnelle de 2002 (LFPr) et l'Ordonnance sur la formation professionnelle de 2003 (OFPr) qui donnent le cadre minimal d'accès à la fonction formatrice et de son exercice.

Celles-ci portent sur le type de formation ou d'expériences dont doit disposer le formateur ou la formatrice. Plus précisément, la personne formatrice y est définie comme un-e spécialiste qui dispose d'une formation qualifiée dans sa spécialité professionnelle, d'un certain nombre d'années d'expérience professionnelle dans ce même domaine, a suivi une formation en pédagogie professionnelle, et fait preuve de capacités professionnelles, de qualités personnelles et d'un savoir-faire pédagogique, méthodologique et didactique adéquat (LFPr art. 20, 45; OFPr art. 44).

Toutefois, au-delà de l'accès à la fonction, le cadre légal demeure peu détaillé en termes de recommandations sur les conditions concrètes d'exercice de la fonction, au quotidien. C'est

plutôt le type d'entreprise (selon sa taille, son secteur d'activité) qui influera sur le type de conditions d'exercice de la fonction. Dans les grandes entreprises, par exemple, certaines personnes formatrices peuvent parfois bénéficier d'un aménagement des horaires de travail et d'une décharge de service. Dans les PME et les micro-entreprises les conditions permettent moins facilement de s'extraire des processus de production.

## 2.2 ÉTAT DE LA LITTÉRATURE SUR LES FORMATEURS ET FORMATRICES EN ENTREPRISE

Étant donné le peu de littérature sur le sujet (Mulder, 2013), ce sont des études françaises et allemandes qui sont convoquées, malgré des différences entre les systèmes nationaux de formation professionnelle, afin d'enrichir les connaissances par rapport aux conditions d'exercice et au contexte organisationnel de la fonction formatrice (Bahl, 2008; Bahl 2012; Barras, 2011; Dubar et Méhaut, 1986; Moreau, 2003).

Les entreprises développent, au travers des structures mises en place, une culture et des valeurs qui seront plus ou moins orientées, selon les cas, vers la formation ou la production, avec différentes positions intermédiaires (Dubar et Méhaut, 1986; Moreau, 2003). Ainsi, certaines études ont mis en évidence les contraintes qui influencent le quotidien des personnes formatrices, contraintes qui peuvent différer selon la taille et le secteur d'activité de l'entreprise (Bahl, 2008; Barras 2011).

La première contrainte concerne la tension entre la sphère de la production et celle de la formation, et dépend de la tradition de formation de l'entreprise et de la place qu'elle donne à l'activité formatrice. Cette première contrainte en fait apparaître deux autres: d'un côté, le décalage entre le cadre idéal d'exercice de la fonction formatrice (tel que prescrit légalement ou envisagé durant la formation de ces personnes pour acquérir le titre de formateur ou formatrice en entreprise) et les conditions réelles d'exercice; de l'autre côté, la tension entre la profession exercée et la fonction formatrice occupée. Si les personnes formatrices sont généralement reconnues en tant que professionnelles, leur fonction formatrice l'est moins. Ainsi, des études (Bahl, 2008, 2012) parlent à ce sujet d'une activité «cachée», parfois pratiquée à côté du métier principal. Ces travaux soulignent plusieurs manques qui caractérisent le quotidien des personnes formatrices: absence de soutiens institutionnels, de reconnaissance (Bahl, 2008; Barras, 2011) et d'espaces collectifs où échanger au sujet de leurs expériences (Barras, 2011). Dans le cadre de cette contribution, les différentes contraintes qui affectent le quotidien des personnes formatrices seront discutées à partir de ce qui ressort de la littérature et de l'analyse des données recueillies. Un accent particulier sera mis sur l'impact du temps sur les conditions d'exercice de la fonction formatrice.

## 2.3 LES ÉVOLUTIONS DE L'ORGANISATION DU TRAVAIL ET LES APPORTS DE LA PSYCHODYNAMIQUE DU TRAVAIL

Nous considérons que les évolutions de l'organisation du travail affectent les conditions d'exercice de la fonction formatrice et ont des répercussions sur les formateurs et formatrices en termes de pression, de frustration et d'insatisfaction. Ainsi, dans les paragraphes suivants, notre regard portera tout d'abord sur les évolutions actuelles de l'organisation du travail, en particulier sur l'intensification des rythmes de travail. Ensuite, nous aborderons les apports de la psychodynamique du travail retenus pour cette communication.

Sur le plan des évolutions de l'organisation du travail, premièrement, il peut être noté qu'un véritable changement s'est opéré à la fin des années huitante par rapport au système des

économies de l'après-guerre, caractérisé par la standardisation des méthodes de production et des produits, le plein-emploi et la rationalisation des processus du travail dans un contexte économique en expansion (Méda, 2013; Plomb et Poglià Mileti, 2015). Ce changement est avant tout lié à l'avènement d'un système économique globalisé visant à différencier la production en misant sur la qualité des produits, l'innovation continue et la satisfaction rapide des exigences de la clientèle et du marché (Méda, 2013). Ainsi, à partir de la fin des Trente Glorieuses, le passage à un nouveau système, dit postfordiste, a engendré certaines transformations du monde du travail: «augmentation de la flexibilité et de la précarité de l'emploi, intensification des rythmes de travail et densification du travail, introduction de nouveaux modèles de gestion de la main-d'œuvre basés sur l'atteinte des objectifs et sur l'évaluation des compétences» (Greppi et al., 2015).

D'une manière générale, les conditions concrètes de l'activité professionnelle sont donc affectées par l'évolution des théories et pratiques managériales qui, entendant dépasser les critiques adressées au capitalisme des origines, prétendent réconcilier épanouissement professionnel et rendement économique, en valorisant à outrance les compétences individuelles, le travail en réseau, l'esprit d'initiative, l'intuition créatrice, au risque de précariser d'une façon inédite les employés (Boltanski et Chiapello, 1999). Les études critiques pointent à ce propos les dérives de «l'idéologie gestionnaire» (De Gaulejac, 2005, 2011) et d'une «sur-humanisation managériale» (Linhart, 2015).

Dans le cadre de cette contribution, une place centrale est donnée à l'intensification des rythmes de travail qui va de pair avec une augmentation des contraintes temporelles. Cette intensification peut être considérée comme un «mouvement d'ensemble» (de Conick et Gollac, 2006, p. 4) qui se caractérise par un «entrecroisement des contraintes propres à l'industrie (normes de production, délais stricts, parcellisation du travail) et de celles caractéristiques du commerce (réponse urgente aux demandes du client, contact direct avec ce dernier)» (Volkoff, 2008, p. 31). Ce changement a pour conséquence une pression temporelle accrue sur le travail. Ainsi, pour les salarié-e-s, le sentiment d'être contraint-e-s et de travailler dans l'urgence, la pression du client, ainsi que la difficulté à effectuer un travail dans le temps donné se développent (de Conick et Gollac, 2006). En ce qui concerne les conditions de travail des formateurs et formatrices en entreprise, l'intensification des rythmes de travail touche à la fois les tâches liées à la production et à la formation, ainsi qu'à la gestion conjointe des deux sphères, qui ne va pas sans générer des tensions.

Deuxièmement, quelques apports de la psychodynamique du travail (Dejours 1998; Dejours et Gernet, 2012; Rolo, 2015) peuvent être retenus pour analyser le quotidien des formateurs et formatrices en entreprise, en particulier l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, les enjeux de reconnaissance et les stratégies de défense face aux contraintes du travail.

Selon cette discipline, il existe un décalage irréductible entre la tâche prescrite et l'activité réelle, donc entre les prescriptions et ce que font réellement les individus. Ce décalage est lié au fait que chaque activité se caractérise par des imprévus qui ne peuvent pas être anticipés par l'organisation du travail et demandent aux individus une capacité d'adaptation et un déploiement d'ingéniosité et d'intelligence afin d'accomplir leur activité. Dans le cas de la fonction formatrice, cet écart se situe entre ce qui est prescrit au niveau légal ou dans les règlements d'entreprise et les conditions réelles de son exercice.

La notion de reconnaissance dans le contexte du travail telle qu'elle est comprise par la psychodynamique du travail peut aussi être discutée ici. Celle-ci peut être décrite comme le constat de la réalité, de la mobilisation de l'ingéniosité des individus pour faire face au travail réel d'un côté, et comme gratitude pour leur apport au travail de l'autre. La reconnaissance peut être obtenue par deux types de jugements qui portent sur la contribution de l'individu au travail: le premier jugement est porté par la hiérarchie et concerne l'utilité sociale, économique et technique de l'activité; le deuxième jugement est prononcé par les pairs - qui connaissent le travail réel et ses contraintes - à propos de la beauté du travail effectué, tant en termes de conformité en référence aux règles collectives du métier qu'en termes d'originalité. Dans le cas de notre population d'enquête, le premier type de jugement, exprimé par la hiérarchie, pourrait porter sur l'utilité à former la relève; le deuxième, exprimé par les pairs, pourrait se lire dans le regard porté sur la qualité du travail de l'apprenti-e, révélatrice de la capacité de la personne formatrice à transmettre le métier. A cela nous ajouterons un troisième type de jugement, exprimé par un troisième type d'acteur, les apprenti-e-s, qui portent également un regard sur le travail accompli et la manière de les former.

Un dernier apport à prendre en compte ici est le concept de stratégies de défense mobilisées par les individus pour se protéger des contraintes du travail. Ces stratégies «désignent un ensemble d'opérations mentales et de pratiques dont le but est d'écarter de la conscience les opérations génératrices de la souffrance» (Rolo, 2015). Généralement, ces stratégies ont un caractère collectif, mais comme souligne l'auteur, «dans les contextes où le travail est fortement individualisé, il n'y a plus de mise en commun possible des défenses, qui doivent alors se construire dans la solitude» (Rolo, 2015). Dans le cas des formateurs et formatrices en entreprise, les stratégies de défense peuvent se référer aux conduites mises en œuvre afin de faire face aux contraintes liées à la fonction formatrice.

Ce sont donc ces éléments qui seront discutés à la lumière des premières analyses de nos données dont nous précisons le cadrage méthodologique ci-après.

### 3. METHODOLOGIE

Le projet de recherche auquel se rapporte cette contribution s'appuie sur un dispositif qualitatif. Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès des personnes formatrices (N=80) œuvrant dans des entreprises disposant d'une tradition de formation plus ou moins longue et de tailles diverses (micro-entreprises, PME, grandes entreprises)<sup>2</sup>. En parallèle, des observations (N=35) ont été conduites dans des entreprises avec certaines personnes interviewées. Celles-ci se sont déroulées sur une demi-journée ou sur une journée. En complément, une recherche documentaire a été menée (cadre législatif, règlements d'entreprises) et des données statistiques ont été collectées auprès de différents cantons suisses romands (BE, FR, JU, VD, VS).

Ces différents types de données ont permis d'obtenir des informations relativement complètes sur la population étudiée. Les entretiens semi-directifs ont documenté les parcours empruntés par les personnes formatrices pour accéder à leur fonction, les différents types de

<sup>2</sup> Pour qualifier la taille des entreprises, nous nous basons sur les critères de l'Office fédéral de la statistique: micro-entreprise (moins de 10 équivalents plein temps), petite entreprise (de 10 à 49 EPT), moyenne entreprise (de 50 à 249 EPT), grande entreprise (plus de 250 EPT).

tâches qu'elles effectuent, les différentes conditions qui constituent la trame de leur activité. Les observations ont donné un accès plus direct à leur quotidien et au contexte organisationnel dans lequel elles travaillent. Les divers documents formels ont permis d'obtenir des informations sur le cadre réglant l'accès et l'activité des formateurs et formatrices en entreprise. Enfin, les données statistiques cantonales ont permis d'obtenir une représentation plus détaillée du profil de ces personnes formatrices.

Pour rendre compte de l'hétérogénéité de cette population, un échantillon diversifié a été élaboré. Il s'agissait d'appréhender des situations les plus variées possibles tout en cherchant à respecter les quotas suivants: parité femmes-hommes; variété de tailles d'entreprises et de secteurs d'activité; d'expériences formatrices (ancienneté, expérience) et enfin diversité cantonale.

Les analyses présentées ici se fondent sur une lecture partielle des entretiens (40 sur 80) et n'intègrent pas encore les comptes-rendus d'observation. Quand bien même elles ouvrent des pistes qui seront prolongées et discutées à l'occasion de prochaines publications, elles doivent être considérées comme provisoires.

#### 4. RESULTATS: CONTRAINTES ET GESTION DU TEMPS AU QUOTIDIEN

Nous nous proposons de faire état de grandes tendances qui se dégagent de cette première lecture, portant sur certaines contraintes rencontrées au quotidien par les personnes formatrices et leur implication en termes de gestion du temps. Ces tendances devront être affinées, notamment selon l'impact de facteurs tels que la taille de l'entreprise, le secteur d'activité professionnelle, le degré d'investissement de l'entreprise dans une politique de formation, le type de métier pratiqué et transmis.

Pour rendre compte de la potentielle diversité d'expérience qui caractérise cette fonction, il convient de préciser les principaux types de contraintes qui en constituent le contexte.

- > Le cadre formel: ce cadre est susceptible de varier d'une entreprise à l'autre et d'influencer l'exercice de la tâche formatrice, notamment concernant: le taux d'activité attribué à la fonction formatrice, la présence ou non d'un cahier des charges qui en définit les contours (et son articulation avec l'activité productive), les moyens et ressources mis à disposition de la personne formatrice, la volonté éventuelle de professionnaliser la fonction, d'augmenter sa visibilité et légitimité.
- > Les contraintes organisationnelles: tant les contraintes d'organisation du travail d'une entreprise que celles propres au système de formation (horaires, journées passées à l'école, etc.) conditionnent le processus de formation, le suivi de l'apprenti, les rythmes et les activités.
- > Les contraintes propres au métier: les logiques de production diffèrent évidemment selon le secteur d'activité, que l'on évolue par exemple dans l'industrie, dans la construction, dans un métier de service, que l'on doit répondre quotidiennement ou non à la clientèle; ces conditions exercent un impact important sur la gestion du temps, des horaires, des priorités, des urgences, etc.
- > Les logiques inhérentes au monde du travail: de façon transversale, les logiques de productivité et de rentabilité se concrétisent dans des conditions et des attentes «nouvelles», constitutives des contextes professionnels contemporains (intensification des

rythmes de travail, changements permanents, pression à produire davantage avec moins de ressources, flexibilité et sens de l'initiative, évaluation individualisée des performances, etc.).

La combinaison de ces quatre axes laisse évidemment présager de multiples expériences. Malgré cette hétérogénéité, nous allons voir que les formateurs et formatrices en entreprise rencontrent des conditions particulières qui les distinguent en certains points du «travailleur ordinaire». Ceci est principalement lié à leur «double casquette» (cumul d'une fonction d'employé-e et d'une fonction de formateur ou de formatrice) d'une part, et au fait que leur position au sein de l'entreprise, parfois ambivalente, induit une reconnaissance incertaine de leur rôle d'autre part.

#### 4.1 PRODUIRE ET, OU FORMER: UNE PRÉOCCUPATION TRANSVERSALE

Derrière cette tension brièvement décrite précédemment s'abrite, pour le formateur ou la formatrice, la nécessité de penser et d'articuler différents registres d'activités. Dans la gestion des tâches quotidiennes, il s'agit de savoir où situer le curseur, entre le pôle formation et le pôle production. En ce qui concerne l'activité de l'apprenti-e en premier lieu; il convient par exemple de savoir alterner les moments centrés en priorité sur la formation – réviser, observer, faire des exercices, etc. – et les moments dévolus à le ou la faire travailler sur des objets, des activités, des services, dont la qualité de production se devra d'être contrôlée, discutée, réinvestie comme objet de formation. Concernant sa propre pratique en second lieu, la personne formatrice doit également savoir jouer sur plusieurs tableaux: s'organiser entre le temps consacré uniquement à la formation de l'apprenti et le temps dévolu en priorité à ses activités de production; savoir former tout en assumant ses tâches d'employé-e, quitte à être moins «performant-e».

Une préoccupation majeure de la personne formatrice consiste donc à savoir articuler ces différents registres au quotidien, dans un contexte professionnel qui impose par ailleurs ses priorités, comme cela a déjà été relevé.

On le comprend, la gestion du temps vient s'insinuer dans l'articulation de ces différents registres, qui peuvent parfois coexister dans un laps de temps très court (être dans une activité de formation tout en se montrant prêt à répondre à la clientèle, par exemple).

Ainsi, les personnes formatrices que nous avons rencontrées expriment souvent la nécessité de parvenir à déterminer les priorités, entre ce qui relève de leur mission de formation et ce qui relève de leur cahier des charges d'employé-e:

*«On doit produire, tout le monde doit produire et peut-être qu'un apprenti, s'il a une question sur le moment euh... on peut pas tout de suite laisser tout tomber pour lui expliquer, hein et après ça peut tomber à un certain moment, ça tombe dans l'oubli, parce que ni le chef d'atelier, ni le mécano, ni moi, après tout à coup on a le temps de lui expliquer à ce moment-là. Et après ça tombe dans les oubliettes, après... on l'a pas fait» (Peintre-carrossier, GE<sup>3</sup>).*

<sup>3</sup> Grande entreprise.

*«Je m'occupe des achats (...) c'est tout simplement une surcharge de travail quoi. Et puis c'est clair il y a un moment de ma vie où on met des priorités, et puis les priorités c'est que nos machines elles tournent, c'est... la priorité c'est qu'on ait les pièces nécessaires pour faire tourner une machine»* (Dessinatrice-constructrice industrielle, GE).

Les deux exemples retenus ici montrent que les contraintes professionnelles évoquées précédemment sont susceptibles d'imposer de facto leurs priorités. Quand bien même les personnes formatrices rencontrées valorisent leur fonction et s'appliquent tant que possible à organiser et hiérarchiser leurs activités, on constate que les logiques de production du monde professionnel prennent facilement le dessus. Ainsi, il s'agira de savoir gérer, notamment, la pression, l'urgence, la surcharge, propres à l'activité professionnelle, sans le faire au détriment de la fonction formatrice. Une stratégie consiste alors, par exemple, à revoir la distribution du temps entre activités communes et activités individuelles, quitte à diminuer provisoirement les moments de formation explicites:

*«A un moment donné où j'étais dépassée par le travail, et il faut quand même ne pas oublier l'apprenti, donc euh... et où nous-mêmes on est en situation de stress par rapport au boulot, par rapport au travail demandé. Donc après, là il faut aussi le cantonner à des tâches plus répétitives, où il sait travailler un peu tout seul, pas le mettre entre parenthèses mais juste qu'il puisse... travailler un peu tout seul et après on reprend derrière, voilà»* (Technologue en denrées alimentaires, GE).

On comprend bien ici que si la tension produire/former est caractéristique de l'activité de l'apprenti-e (Moreau, 2003), elle s'insère également au cœur de la pratique quotidienne des personnes formatrices. Ces dernières doivent en effet parvenir à définir le juste équilibre concernant non seulement leur activité, mais encore celle de leur apprenti-e. Leurs choix vont inévitablement influencer la façon dont l'apprenti-e se positionnera sur cet axe (nous pouvons imaginer que le fait de «la ou le cantonner à des tâches plus répétitives» rapproche le curseur du pôle production et l'éloigne du pôle formation). Ainsi, nos premières analyses montrent que le rapport au temps s'insinue quasi systématiquement au cœur de cette préoccupation, de cette nécessité d'articuler ces différents registres.

#### 4.2 AU SEIN DE L'ENTREPRISE: UNE POSITION AMBIVALENTE...

La position occupée au sein de l'entreprise par les formateurs peut également être traversée par des expériences et des sentiments contradictoires. Nos premières analyses montrent que la fonction formatrice est susceptible d'être l'objet d'attentes ou de représentations ambivalentes: tout en étant potentiellement l'objet d'une forte pression, certaines personnes formatrices font par ailleurs face à d'importants enjeux de légitimité.

Un premier facteur de pression se joue sur une échelle qui dépasse la stricte activité quotidienne: le niveau et le taux de réussite des apprenti-e-s concrétisent et rendent visibles, parfois au-delà des murs de l'entreprise, la qualité de la formation offerte. En d'autres termes, un-e apprenti-e qui réussit bien, qui obtient avec succès son diplôme, contribuera



potentiellement à valoriser l'image de l'entreprise dans son ensemble<sup>4</sup>. Ainsi, dans certains cas, la logique de compétitivité «classique», centrée sur le rendement et le profit, peut se doubler d'une compétition axée sur les logiques d'excellence mises en œuvre et investies dans les politiques de formation. Pour certaines entreprises, souvent de taille importante, avoir formé «le ou la meilleur-e apprenti-e du canton» peut représenter un enjeu majeur. Pour d'autres, bénéficier du label «Entreprise formatrice» constitue déjà une façon de s'insérer dans cette dynamique globale et représente potentiellement un critère pour répondre à certains appels d'offres publics.

Si la pression est forte dans un tel cas de figure, elle ne s'accompagne pas toujours, nous le verrons, d'un investissement organisationnel qui soit à la mesure des attentes, en termes par exemple de ressources humaines et de formalisation (et donc de reconnaissance) des tâches formatrices.

Au quotidien et à l'échelle de l'entreprise, la pression ressentie autour de la fonction formatrice a été évoquée à de multiples reprises par les personnes rencontrées.

*«Certains se disent j'ai intérêt à bien le former, parce que si jamais après il fait des erreurs, ce sera de ma faute»* (Employé de commerce, GE).

L'importance accordée au fait de «bien former» est explicitement mise en évidence, d'abord parce que l'on touche ici, logiquement, au cœur de la fonction, à sa spécificité. Mais plus encore, il apparaît que l'attitude de l'apprenti-e, son comportement général, la qualité de son travail, constituent des faits qui engagent, auprès des collègues et de la hiérarchie, la responsabilité de la personne formatrice, ses compétences, son professionnalisme, son image et donc au final sa crédibilité.

Quand bien même la pression est palpable, la légitimité de la fonction est également susceptible d'être remise en question, notamment par certains collègues. Cette mise en doute se concrétise potentiellement dans un double soupçon qui porte sur:

- > le bien-fondé et de la pertinence d'une telle fonction au sein de l'entreprise; au fond, est-il bien utile d'investir dans la formation et de faire perdre un temps précieux aux différent-e-s collaborateurs et collaboratrices impliqué-e-s dans le suivi de l'apprenti-e?
- > la méconnaissance de l'activité et des tâches réelles de la personne formatrice, due à la relative invisibilité de son activité; au fond, en quoi consiste réellement son travail?

Cette personne témoigne par exemple de la méconnaissance de son activité au sein de l'entreprise et du soupçon quant au fait qu'elle «se la coulerait douce»:

*«J'étais un peu... je sais pas comment dire, mais la bête noire de l'unité. Donc quand j'arrivais je faisais ma petite tournée pendant 1-2 semaines et après je repartais de toute façon, puis eux ils disaient 'ouais bon, lui il a la belle vie, il se la coule douce maintenant avec la formation et tout'... Mais en fait c'est pas vrai, parce qu'on se rend pas compte de ce que nous on fait ici»* (Logisticien, GE).

<sup>4</sup> Cette pression peut fortement différer selon la taille des entreprises et selon leur degré d'investissement dans la formation.

On voit que de tels soupçons peuvent entrer en contradiction avec la pression «à bien former» évoquée précédemment; c'est précisément là que se situe l'ambivalence potentielle qui habite cette fonction: avoir à se positionner en regard d'attentes éventuellement contradictoires, portées par les différentes catégories d'acteurs de l'entreprise (collègues direct-e-s, collègues d'autres secteurs ou services, membres de la hiérarchie).

#### 4.3 ... ET UNE RECONNAISSANCE INCERTAINE

La méconnaissance de l'activité des personnes formatrices et l'invisibilité qui caractérisent une partie de leurs tâches au sein de l'entreprise contribuent donc à fragiliser la reconnaissance conférée à cette fonction. Comment rendre visible, par exemple, l'ensemble des tâches, des actions répondant à la nécessité, pourtant essentielle, de responsabiliser l'apprenti-e, de le ou la rendre progressivement autonome, tout en sachant doser son accompagnement?

*«C'est un travail énorme qui est pas valorisé» (Chimiste, PME<sup>5</sup>).*

Ainsi, les enjeux de légitimité se doublent souvent d'un déficit de reconnaissance quant à la réalité de la fonction formatrice. Cette reconnaissance incertaine peut évidemment se manifester de façon informelle (des collègues qui ne prennent pas la mesure du travail réellement accompli), mais également sur le plan formel: selon les cas rencontrés, on mentionnera notamment l'absence de statut ad hoc attribué à cette fonction, l'absence de décharge pour le temps investi à former l'apprenti, l'absence de rémunération ou de prime pour cette fonction. Plus spécifiquement, il est souvent fait état d'une insuffisante (ou inexistante) formalisation des tâches formatrices dans un cahier des charges, dans un règlement. Cela nous ramène à la question de la gestion, par le formateur, d'un temps de travail qui est le plus souvent sous-estimé:

*«Mais la majorité des services effectivement, je considère que les formateurs n'ont pas assez de temps. Disons que je considère que leurs responsables directs ne prennent pas en considération le temps de formation avec l'apprenti dans son 100%» (Employée de commerce, GE).*

Face à cette reconnaissance pour le moins aléatoire, deux stratégies peuvent être mises en évidence, à ce stade de nos analyses.

C'est premièrement et fort logiquement auprès de l'apprenti-e qu'un sentiment de satisfaction peut se construire au quotidien, par le biais d'une attention portée à son devenir, à ses progrès d'apprentissage, à son évolution générale. Par ailleurs, plusieurs personnes soulignent que l'obtention du CFC par l'apprenti-e constitue une source importante de visibilité, de satisfaction, et donc de reconnaissance du travail accompli:

*«J'ai pas de la reconnaissance c'est... ça vient pas du haut de la hiérarchie de l'entreprise, hein. Ça vient plutôt du bas parce que c'est plutôt... on est plutôt reconnu par rapport... euh... aux apprentis, après, qui ont leur CFC» (Carrossier-peintre, GE).*

<sup>5</sup> Petite et moyenne entreprise.

En sus de cette reconnaissance via l'accomplissement de la fonction formatrice, le regard ou l'attitude de certains collègues peut également contribuer à relativiser l'isolement qui caractérise parfois cette fonction; ainsi, le sentiment d'être soutenu-e, au besoin, se retrouve assez fréquemment dans le discours des personnes rencontrées:

*«En tout cas je suis très soutenu par mes collègues. Et si j'ai un souci avec nos services ressources humaines, ou avec mon chef, heu, y'a pas de problème, on discute»* (Pharmacien, PME).

Nous le voyons, l'identité de cette fonction se construit, se «bricole» au gré de différentes logiques, parfois difficiles à concilier. Ainsi, par exemple, le sentiment d'être peu reconnu sera susceptible d'être atténué, contrebalancé par le bénéfice d'appuis ponctuels, de soutiens des collègues ou de la hiérarchie, éléments qui devraient pourtant constituer des conditions élémentaires de toute activité professionnelle.

#### 4.4 TEMPS ET FONCTION FORMATRICE

Les différents éléments évoqués jusqu'à présent ont mis en évidence que la gestion du temps (temps effectif à disposition, temps dédié à la production et/ou à la formation, temps reconnu officiellement, etc.) est bien souvent au cœur des contraintes qui traversent cette fonction. Nous terminerons donc la présentation de ces quelques résultats provisoires en approfondissant cette thématique.

D'une façon très générale, c'est le manque de temps qui est systématiquement mis en évidence. A la question, «idéalement, comment imaginez-vous votre fonction?», une réponse fréquente cible en effet cette denrée rare:

*«Ce serait que j'aie plus de temps»* (Cuisinier, GE).

*«Pour moi ce serait le temps (...). C'est le temps, le grand ennemi vraiment, réel, effectif, c'est le temps»* (Juriste, GE).

*«Alors c'est surtout l'aspect temps. Pour moi y'a rien d'autre que d'avoir un peu de temps accordé pour pouvoir exécuter au mieux et sans être stressé les tâches que j'ai à faire au niveau de maître d'apprentissage»* (Technologue en denrées alimentaires, GE).

Ce discours concerne en premier lieu les tâches de formation plutôt que les tâches de production; à nouveau, on observe que les contraintes de production dominent, et que l'évocation de la tâche formatrice se caractérise souvent par «un discours de manque».

La fragmentation des activités et du temps qui leur est dévolu constitue également une caractéristique majeure de cette fonction; cette dernière, par son double ancrage renforce à n'en point douter l'expérience quotidienne – déjà marquée – de fragmentation rencontrée par nombre d'employé-e-s.

Le témoignage suivant montre bien, par exemple, que la gestion des deux «casquettes» vient souvent renforcer la fragmentation des activités, déjà caractéristique de l'activité professionnelle première:

*«J'ai pas de programme vraiment euh... particulier. Je peux pas en fait. Parce qu'en fait on est... Dans notre domaine en fait on est constamment dérangé. Comme c'est un magasin les gens entrent. Ils ont besoin de quelque chose, on peut pas leur dire <stop! Je suis en train de former mon apprenti sur une tâche>. Donc on doit sans cesse rebondir d'une tâche à l'autre, c'est quand même...»* (Electricien, PME).

La difficulté ressentie par certains formateurs à quantifier la tâche de formation s'explique probablement par ce sentiment de fragmentation, et contribue par ailleurs à renforcer le flou qui entoure parfois ladite fonction (comment reconnaître formellement, par exemple, une tâche qu'il est difficile de quantifier?).

*«[Quantifier?] Impossible! Quand elle [l'apprentie] est là, on peut dire c'est tout le temps ou pas du tout, mais quand elle est là, elle est là. Donc, je reste à l'écoute»* (Pharmacien, PME).

Ainsi, le manque de temps ressenti pour former constitue facilement une source de frustration, d'insatisfaction, en regard des finalités que le formateur se fixe. Par exemple, la tension produire/former précédemment mise en évidence est le plus souvent médiatisée par le manque de temps, ressenti et/ou effectif:

*«Bon des fois, des fois on est déçu, parce qu'on aimerait avoir plus de temps pour pouvoir montrer les choses! Mais... C'est vrai que le problème aujourd'hui, mais pour tout le monde, c'est le temps quoi!»* (Plâtrier-peintre, PME).

Face à ces contraintes et frustrations, une stratégie possible, mais potentiellement coûteuse, consiste à «prendre le temps», à sortir du cadre prévu formellement, afin d'assumer sa fonction en cohérence avec ses exigences. Accepter de travailler en dehors des heures officiellement prévues dans son cahier des charges en est un exemple.

*«Bah le temps il faut le prendre hein, 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»* (Employé de commerce, GE).

D'autres personnes prennent le parti de s'atteler à leur tâche formatrice en dehors des horaires formels de travail, par exemple le samedi matin, afin de profiter d'un temps exempté des contraintes de la production. Finalement, à l'occasion de ce dernier extrait, une personne évoque sa façon d'investir la fonction formatrice, tout en rappelant qu'elle a «un autre travail à côté», exprimant ainsi une des modalités temporelles dont peut se vivre au quotidien la tension entre produire et former.

*«Je viens aussi des fois à 5h du matin pour voir comment ils démarrent les lignes de production, puis après je leur donne un retour. J'essaie de passer sur les deux apprentis qui passent sur chaque ligne, (...) mais je peux pas venir tous les jours à 5h non plus j'ai un autre travail à côté»* (Technologue en denrées alimentaires, GE).

On observe donc que, face à une reconnaissance incertaine, face à des attentes et des logiques potentiellement contradictoires, et au sein d'un cadre formel qui ne garantit pas systématiquement des conditions de travail optimales, le sens de la fonction se construit souvent au quotidien, au gré de l'investissement personnel consenti pour mener au mieux la tâche formatrice, quitte à sortir, parfois, du cadre formel qui l'abrite.

## 5. DISCUSSION ET CONCLUSION

Sans sous-estimer l'hétérogénéité des trajectoires, des expériences et des pratiques constitutives de cette fonction de formateur ou formatrice en entreprise, des traits transversaux émergent, cependant, au niveau des conditions de sa pratique quotidienne.

De façon quasi systématique et quelle que soit la taille de l'entreprise, les personnes rencontrées en entretien souhaiteraient disposer de davantage de temps pour assumer leur fonction formatrice. Ce temps apparaît par ailleurs fractionné au gré des activités quotidiennes, difficile à quantifier, et très inégalement formalisé par les entreprises. Ce mécanisme général est encore renforcé par la difficile articulation entre les tâches de formation et les tâches de production.

En parallèle, la pression à bien former, ressentie et souvent effective, doit être conciliée avec des questionnements à propos de la légitimité de la fonction, qui peuvent se refléter dans des processus de reconnaissance souvent fragiles, incertains, voire inexistants, tant sur le plan informel que formel.

Ces contraintes de temps et ce relatif déficit de reconnaissance peuvent être source de stress ou de frustration. En effet, le manque de temps induit facilement le sentiment de ne pas disposer de suffisamment de latitude pour exercer la fonction formatrice, à la mesure de la représentation que s'en fait le formateur ou la formatrice. Le manque de reconnaissance implique une mise en doute du sens de l'activité professionnelle, de son utilité, et fragilise les modalités de construction de l'identité liée à la fonction (Dejours et Gernet, 2012). Ainsi, formateurs et formatrices en entreprise doivent faire face à des contraintes et évoluer dans des conditions formelles, organisationnelles, temporelles, qui ne permettent pas toujours que leur fonction soit réalisée sur le mode du «travail bien fait» (Clot, 2010). Une situation qui induit logiquement des sentiments de déception et de frustration.

Il apparaît en ce sens indispensable de se pencher sur ces questions, sur ce qu'elles impliquent en termes de santé au travail, notamment autour des stratégies mobilisées par les personnes formatrices pour faire face à ces contraintes, et des ressources qu'elles sont en mesure, ou non, de mobiliser. Nous avons vu qu'une des stratégies mise en œuvre consistait à s'approprier le temps jugé manquant, à prendre sur soi, au gré d'initiatives individuelles qui impliquent parfois de sortir du cadre strictement prescrit (travailler davantage ou en dehors des heures prévues, «s'organiser de son côté», «prendre sur son temps», etc.).

Ainsi, quand elles sont peu reconnues formellement, les personnes formatrices optent parfois pour une stratégie d'investissement dans un temps qu'elles n'ont pas. Et vu sous cet angle, un travail difficile à quantifier peut paraître valorisant. Une telle stratégie doit très probablement être comprise en référence à un état d'esprit contemporain qui anime la sphère professionnelle, et qui veut que l'épanouissement professionnel et le sens de l'activité se vivent au travers d'un investissement personnel, se concrétisant volontiers hors du cadre formel et impliquant même des écarts avec ce dernier. Cet état d'esprit peut d'ailleurs être

envisagé comme une forme de prolongement des principes tels que le sens de l'initiative et du risque, le projet permanent, la flexibilité, l'autonomie, tant valorisés par les théories managériales (Boltanski et Chiapello, 1999; Gaulejac, 2011; Linhart, 2015).

Si ce type de stratégie confère probablement un sens à l'activité professionnelle, il suppose néanmoins quelques écueils. Premièrement, un investissement individuel «mal dosé» peut potentiellement conduire à augmenter le stress, la fatigue, et mener à l'épuisement. Prendre sur soi, hors du cadre ou du temps prescrit par exemple, signifie également porter individuellement une responsabilité qui devrait être, aussi, celle de l'institution. Ainsi, assumer de telles charges, en puisant dans ses propres ressources afin de combler le manque de ressources institutionnelles, est certainement gratifiant à maints égards mais peut également s'avérer dommageable, notamment sur le plan de la santé. Deuxièmement, une telle stratégie n'assurera peut-être un sens que provisoire à l'activité professionnelle. En effet, prendre sur soi et assumer de bien faire son travail malgré des conditions peu favorables à son exercice risquent paradoxalement d'alimenter la non-reconnaissance, en renforçant par exemple l'invisibilité de l'activité formatrice (si l'on travaille hors des heures «visibles»). Et quand bien même l'investissement individuel est perçu par la hiérarchie, rien n'assure qu'il constitue une réelle incitation à responsabiliser davantage l'entreprise, à investir dans une politique de formation, à consolider les conditions d'exercice de la fonction ou à la reconnaître davantage, en formalisant par exemple le temps officiel qui lui est nécessaire.

Ainsi, cette recherche menée à propos de formateurs et formatrices en entreprise, qui sont au cœur du système de formation professionnelle dual mais pourtant peu (re)connues, défend la proposition qu'une telle fonction devrait être l'objet d'un travail collectif de valorisation, tant à l'échelle des entreprises que du système de formation. Dans certaines grandes entreprises, la fonction constitue certes un métier, parfois occupé à un temps plein. Ces situations ne sauraient cependant masquer le fait que la fonction est, au mieux, en voie de professionnalisation, mais souvent encore trop peu reconnue, soutenue et encadrée.

Afin d'ouvrir des perspectives à cet égard et dans une démarche exploratoire, nous concluons par un possible rapprochement entre l'expérience des formateurs et formatrices en entreprise et la notion de «qualité empêchée», ou «activité empêchée», telle que développée par Yves Clot (2010). Cette appellation désigne la façon dont certaines conditions de travail éloignent progressivement les employé-e-s de l'expérience et du sentiment subjectif du «travail bien fait», en phase avec la représentation idéale que l'on a de son métier. Nous pouvons mentionner à titre d'exemple des conditions telles que: conflits ouverts, injonctions et contraintes des pratiques de management, économies sur les ressources, pression au rendement, quantification exacerbée de l'activité, désaccord sur les critères de qualité de l'activité professionnelle, etc.

Il apparaîtrait dès lors intéressant de penser l'expérience des formateurs et formatrices en entreprise sous l'angle de l'activité empêchée. Nos entretiens montrent qu'un écart s'insère fréquemment entre la représentation idéale, désirée, de la fonction, et les conditions organisationnelles qui permettent de l'exercer concrètement (temps à disposition, formellement attribué à la fonction, reconnaissance incertaine, etc.). En ce sens, les formateurs et formatrices en entreprise sont tout à fait susceptibles de vivre cette expérience d'activité empêchée. Les exemples proposés par Clot (2010) portent néanmoins sur des professions dont l'identité,

quand bien même elle est malmenée, est constituée, ancrée dans une longue histoire.<sup>6</sup> Qui plus est, la qualité empêchée survient souvent en raison d'une dégradation des conditions de travail, suite à des restructurations, des décisions managériales. Dans le cas de notre population, la situation est différente. Nous postulons en effet que l'identité des formateurs et formatrices en entreprise est une identité émergente: elle concerne le plus souvent, à ce jour, une fonction dans l'entreprise, davantage qu'une profession considérée comme telle (à l'exception des personnes qui assument cette tâche à temps plein).

En tous les cas, et c'est l'ouverture que nous proposons en guise de conclusion, la reconnaissance aléatoire dont cette fonction est l'objet, pourrait paradoxalement être porteuse de promesses, susceptible d'engendrer des espoirs d'amélioration plutôt que des craintes de régression. Certes, les personnes formatrices, de par leur «double casquette», connaissent des conditions similaires à leurs collègues (augmentation de la pression au rendement, du stress, etc.), qui exercent inévitablement un impact sur leurs tâches formatrices. Il n'en demeure pas moins que cette fonction «à part», en marge de la production tout en y contribuant, représente une spécificité à investiguer, de façon concertée entre le niveau des entreprises et le niveau plus général du système de formation.

Ainsi, si c'est un paradoxe du système de formation professionnelle helvétique et de sa tradition duale qu'une telle fonction ne soit pas davantage considérée dans sa centralité, la prise de conscience collective de cette expérience de «qualité empêchée» - vécue selon des modalités et une intensité inégales, certes - pourrait constituer une opportunité intéressante de professionnaliser réellement, et à large échelle, cette fonction de formateur et formatrice en entreprise.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAHL, Anke, *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)*, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2008.

BAHL, Anke, *Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung*, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2012.

BARRAS, Maude, *Transition école-monde professionnel: Etude des paramètres en lien avec la formation en entreprise facilitant l'insertion professionnelle des adolescents. Analyse du point de vue de six formateurs actifs en entreprise*, Mémoire de master, IFFP, Lausanne, 2011.

BAUMELER, Carmen, SCHWERI, Jürg et LAMAMRA, Nadia, *Les formateurs et formatrices en entreprise, personnes-clefs de la socialisation professionnelle*, Projet de recherche FNS100017\_153323, 2014.

BOLTANSKI, Luc et CHIAPELLO, Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, Valérie, et al., *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, 2013.

CLOT, Yves, *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, La Découverte, 2010.

DE CONINCK, Frédéric, GOLLAC, Michel et al., *Organisation et intensité du travail*, Toulouse, Octarès, 2006.

<sup>6</sup> Ouvriers et ouvrières d'usine, employé-e-s de poste ou d'agence de télécommunication, enseignant-e-s, etc.

- DE GAULEJAC, Vincent, *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Le Seuil, 2005.
- DE GAULEJAC, Vincent, *Travail, les raisons de la colère*, Paris, Le Seuil, 2011.
- DUBAR, Claude et MEHAUT, Philippe, «Formation et politiques d'entreprises», in TANGUY, Lucie (dir.), *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La documentation Française, 1986, pp. 136-147.
- DUBAR, Claude, *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF. Coll. Le Lien Social, 2000.
- DEJOURS, Christophe, *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Le Seuil, 1998.
- DEJOURS, Christophe et GERNET, Isabelle, *Psychopathologie du travail*, Paris, Elsevier Masson, 2012.
- GREPPI, Spartaco et al., «Réinsertion professionnelle et transformation du marché du travail», *Revue économique et sociale*, 73(2), 2015, pp. 65-73.
- HANHART, Siegfried, «Marché de l'apprentissage et pouvoirs publics», *Bulletin de la CIIP*, 19, 2006, pp. 8-9.
- HOECKEL, Kathrin et al., *Learning for Jobs. Evaluation par l'OCDE du système de formation professionnelle suisse*, Paris, OCDE, 2009.
- LINHART, Danièle, *La comédie humaine du travail. De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*, Paris, Erès, Coll. Sociologie clinique, 2015.
- MASDONATI, Jonas, LAMAMRA Nadia, GAY-DES-COMBES Benoît et DE PUY Jacqueline, «Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale», *Formation Emploi*, 100, 2007, pp. 15-29.
- MEDA, Dominique et Vendramin, Patricia, *Réinventer le travail*, Paris, PUF, Coll. Le Lien social, 2013.
- MOLINIER, Pascale, *Les enjeux psychiques du travail. Introduction à la psychodynamique du travail*, Paris, Payot et Rivages, 2008.
- MOREAU, Gilles, *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute, 2003.
- MULDER, Martin, *Review on Vocational Education and Training Research Revisited: Key Findings and Research Agenda*, Paper presented at the ECER-Conference, Istanbul, 2013, 10 septembre.
- POGLIA MILETI, Francesca et PLOMB, Fabrice, *Les salariés dans la tourmente. Restructurations et montée du populisme de droite*, Paris, L'Harmattan, 2015.
- ROLO, Duarte, *Mentir au travail*, Paris, PUF, 2015.
- SALINI, Deli et ZAMPIERI, Sandra, *Indagine "Insegnare e apprendere nei contesti professionali". Le specificità dell'intervento formativo di formatori e formatrici d'apprendiste e apprendisti in azienda. Documento di lavoro No 4: Tematizzazione degli elementi emersi dalle interviste ai partecipanti alla ricerca*. Lugano, IUFFP, 2013.
- SEFRI, *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2016*, Berne, Secrétariat fédéral à la formation, la recherche et l'innovation, 2016.
- VOLKOFF, Serge, «Le travail, en évolutions». In MOLINIE, Anne-Françoise, GAUDART, Corinne et PUEYO, Valérie (coord.), *La vie professionnelle: âge, expérience et santé à l'épreuve des conditions de travail*, Toulouse, Octarès Coll. «Travail et Activité humaine», 2012, pp. 31-42.