

Roberta
Besozzi



Former des apprenti·e·s

À la rencontre des formateurs
et formatrices en entreprise

FORMER DES APPRENTI·E·S
À LA RENCONTRE DES FORMATEURS
ET FORMATRICES EN ENTREPRISE

ROBERTA BESOZZI

**FORMER DES APPRENTI·E·S
À LA RENCONTRE DES FORMATEURS
ET FORMATRICES EN ENTREPRISE**

ÉDITIONS ALPHIL – PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2024
Rue du Tertre 10
2000 Neuchâtel
Suisse

www.alphil.ch

DOI: 10.33055/ALPHIL.00612

ISBN papier : 978-2-88930-647-3

ISBN PDF : 978-2-88930-648-0

ISBN epub : 978-2-88930-649-7

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2025.

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Ce livre est sous licence :



Ce texte est sous licence Creative Commons : elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Illustration de couverture : Vecteezy.com

«Alors que la formation professionnelle a pris un essor majeur dans les pays industrialisés depuis plusieurs décennies, force est de constater que le travail des [personnes formatrices] intéresse trop peu le monde du travail et celui de la recherche.»

Catherine Delgoulet, Vincent Boccara, Marta Santos¹

«Malgré le travail sociologique considérable qui a été accompli jusqu’ici dans le domaine de la formation professionnelle [...], de nombreuses questions sociologiques fondamentales et “boîtes noires” subsistent [...] Qui sont les formateurs et formatrices [...] et quelles sont leurs relations avec les apprenti·e·s [...] ?»

Christian Imdorf, Mona Granato, Gilles Moreau, George Waardenburg²

«[...] l’usage fait [...] d’un dispositif de formation n’est pas uniforme. C’est une autre “loi” importante de la sociologie : l’identité de pratique ne fait pas l’identité du sens attribué à cette pratique.»

Gilles Moreau³

¹ DELGOULET Catherine, BOCCARA Vincent, SANTOS Marta, *Les formateurs au travail - Conditions d’exercice, activités, interventions*, Octares Éditions, 2019.

² Traduit par l’auteur. IMDORF Christian, GRANATO Mona, MOREAU Gilles, WAARDENBURG George, «Vocational Education and Training in Switzerland, France, Germany – Perspectives for Sociological Research», *Swiss Journal of Sociology* 36(1), 2010, pp. 5-10.

³ MOREAU Gilles, «Apprentissage(s). Homogénéité et hétérogénéité d’un dispositif», *Revue française de pédagogie* 183, 2013, pp. 39-48.

Liste des acronymes

AFP	Attestation fédérale de formation professionnelle
Cedefop	European Centre for the Development of Vocational Training
CFC	Certificat fédéral de capacité
CSFO	Conférence suisse des offices de la formation professionnelle
FEE	Formateur ou formatrice en entreprise
FNS	Fonds national de la recherche scientifique
HEFP	Haute école fédérale en formation professionnelle
HEP	Haute école pédagogique
HES	Haute école spécialisée de Suisse occidentale
HEU	Hautes écoles universitaires
IFFP	Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle
LFPr	Loi fédérale sur la formation professionnelle
LVLFPPr	Loi du canton de Vaud sur la formation professionnelle
MA	Maître·sse d'apprentissage
NOGA	Nomenclature générale des activités économiques
OFPr	Ordonnance sur la formation professionnelle
OFS	Office fédéral de la statistique

OrTra	Organisations du monde du travail
PME	Petite et moyenne entreprise
SEFRI	Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation
UPS	Union patronale suisse
USAM	Union suisse des arts et métiers

Remerciements

Cet ouvrage est issu d'une thèse de doctorat en sciences sociales soutenue à l'Université de Lausanne en 2022, et il n'aurait jamais pu aboutir sans les travaux de mes prédécesseur·e·s et l'implication d'une multitude de personnes à qui j'adresse mes remerciements.

Je souhaite remercier tout particulièrement les personnes qui ont participé à l'enquête et qui ont confié leurs histoires et expériences sans lesquelles cette recherche n'aurait pas pu être réalisée ; merci à la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP) pour la possibilité de collaborer au projet de recherche sur les personnes formatrices en entreprise soutenu par le Fonds national suisse (FNS) et de me lancer ainsi dans un parcours de thèse ; à mes directrices de thèse, Nadia Lamamra et Nicky Le Feuvre, ainsi qu'aux membres de mon jury de thèse : Christian Imdorf, Jonas Masdonati et Gilles Moreau pour le temps consacré à lire et évaluer mon travail ; merci à l'ensemble des collègues côtoyé·e·s au fil des années de thèse et par la suite pour les échanges qui ont contribué à l'avancement de ce travail.

Je suis reconnaissante à toutes les personnes qui ont corrigé et évalué à la fois le manuscrit de ma thèse et ce livre, dont les remarques ont enrichi et perfectionné mon propos. En particulier, merci à Anne Cavarroc et Sarah de Oliveira pour leurs collaborations respectives à la correction de cet ouvrage et de ma thèse.

Je tiens à exprimer mes remerciements aux Éditions Alphil pour avoir permis à cet ouvrage de voir le jour. Merci pour l'intérêt témoigné, le travail d'accompagnement et de relecture effectué. Mes remerciements vont également au Fonds national suisse de la recherche scientifique pour le soutien financier qui exprime la confiance dans ce projet.

Je remercie toute ma famille qui m'a toujours soutenue ; en particulier mon père et ma mère, le premier apprenti puis formateur d'apprenti·e·s et de stagiaires et la première apprentie que j'ai connu·e·s. Un grand merci également à ma « tante » Elena, pour sa présence continue et son aide précieuse. Merci à mes amies Lea, Michela et Tanja, pour leurs encouragements soutenus.

Enfin, une pensée toute spéciale à Rudy, mon compagnon, pour son soutien constant.

Introduction

En Suisse, la formation dite duale ou professionnelle est la filière de la scolarité post-obligatoire la plus fréquentée. En 2022, des 102 884 élèves ayant commencé une formation au degré secondaire II⁴, les deux tiers (soit 64 696) étaient inscrits dans l'une des 230 professions différentes qui peuvent être apprises à travers une formation professionnelle initiale pendant trois ou quatre années⁵. La plupart de ces jeunes (90 %) optent pour le système dual. En Suisse, ce système combine généralement des périodes alternées d'apprentissage à l'école et de travail en entreprise, avec 60 à 80 % du temps passé dans la première et 20 à 40 % du temps passé dans le second. L'entreprise joue donc un rôle clé dans le système d'apprentissage en raison d'une formation hebdomadaire de trois à quatre jours, selon la profession. En outre, les apprenti·e·s suivent ponctuellement des cours interentreprises auprès d'Organisations du monde du travail (OrTra), dans le cadre desquels elles ou ils perfectionnent leurs compétences pratiques. Dans ces programmes suisses de formation professionnelle duale, les *formateurs et formatrices en entreprise* (FEE) jouent un rôle clé dans la formation de ces apprenti·e·s.

⁴ En Suisse, le « degré secondaire II » désigne l'ensemble des formations (générales ou professionnelles) au-delà de la scolarité obligatoire. La formation professionnelle initiale débouche sur l'obtention d'une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) ou d'un certificat fédéral de capacité (CFC). Les formations générales recouvrent les programmes qui mènent à la maturité (gymnasiale, professionnelle et spécialisée) et la formation de culture générale. Des formations transitoires complètent l'offre du secondaire II.

⁵ SEFRI, *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2021*, Secrétariat fédéral à la formation, la recherche et l'innovation, 2022.

Selon la loi fédérale sur la formation professionnelle de 2002 (LFPr) et l'ordonnance sur la formation professionnelle de 2003 (OFPr), les FEE sont chargés de « dispenser la formation à la pratique professionnelle ». Les conditions d'accès à cette fonction de formation sont définies au niveau fédéral par la LFPr et l'OFPr. Elles requièrent un certificat fédéral de capacité dans le domaine de la formation dispensée (ou une qualification équivalente), un certain nombre d'années d'expérience professionnelle pertinente (généralement de deux à cinq ans selon les cas), une formation de 100 heures à la pédagogie professionnelle (elles peuvent être remplacées par 40 heures de cours), et un savoir-faire pédagogique, méthodologique et didactique adéquat. Ce cadre législatif fédéral et les diverses ordonnances propres à chaque profession dictent les exigences minimales de la formation que dispensent les entreprises formatrices ; toutefois, la forme et le contenu de la formation en entreprise ne sont pas réglementés et sont rarement explicités au sein des entreprises de formation.

Cette absence de régulation du rôle de formateur ou formatrice va de pair avec une invisibilisation de celui-ci tant du côté législatif, de l'éducation, du travail que du monde de la recherche⁶. Comme l'écrivent Imdorf et al.⁷, « malgré le travail sociologique considérable qui a été accompli [...], de nombreuses questions sociologiques fondamentales et “boîtes noires” subsistent », par exemple : « Qui sont les formateurs et formatrices et les enseignant·e·s dans les différents lieux de formation, et quelles sont leurs relations avec les apprenti·e·s et les étudiant·e·s ? » La recherche s'est donc peu inquiétée des acteurs et actrices en charge de la formation dispensée aux jeunes.

« Alors que la formation professionnelle a pris un essor majeur dans les pays industrialisés depuis plusieurs décennies, force est de constater que le travail des [personnes formatrices] intéresse trop peu et le monde du travail et celui de la recherche. »⁸

L'activité formatrice en entreprise apparaît plutôt comme une évidence, comme une fonction réalisée de manière spontanée, comme un allant de soi, comme si parce que l'on maîtrise une activité professionnelle, on serait

⁶ BESOZZI Roberta, LAMAMRA Nadia, « Devenir formateur ou formatrice en entreprise : modes d'accès et motivations à endosser cette fonction », *INITIO* 6, 2017, pp. 113-136.

⁷ IMDORF Christian et al., « Vocational Education and Training in Switzerland, France, Germany... », pp. 5-10.

⁸ DELGOULET Catherine, BOCCARA Vincent, SANTOS Marta, *Les formateurs au travail - Conditions d'exercice...*

en mesure de la transmettre à d'autres⁹. Cette lacune est d'autant plus frappante que la position des personnes formatrices dans le système dual paraît indispensable et irremplaçable. L'univers des personnes formatrices et de leur fonction concerne la société dans son ensemble étant donné sa présence importante dans le système, qu'il s'agisse d'avoir suivi ou d'être en train de suivre un apprentissage, d'avoir formé un-e apprenti-e ou un jeune ou un proche en formation, de se trouver à la tête d'une entreprise formatrice, de participer aux politiques de formation au niveau fédéral ou cantonal, d'enseigner dans une école professionnelle, etc.

En dépit du rôle central des formateurs et des formatrices en entreprise dans le processus de formation susmentionné, au moment où était conduite la recherche sociologique financée par le FNS¹⁰, dans laquelle s'inscrit l'étude doctorale en sociologie¹¹ dont est issu le présent ouvrage, rares étaient en Suisse¹² et en Europe¹³ les travaux consacrés à ces individus.

⁹ KUNÉGEL Patrick, *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*, L'Harmattan, 2011 ; MOREAU Gilles, «Les faux semblables de l'apprentissage», *Travail, genre et sociétés* 3, 2000, pp. 67-86 ; THÉBAULT Jeanne, «La transmission professionnelle en situation de travail : une approche ergonomique», *Formation emploi* 141, 2018, pp. 87-67 ; VADCARD Lucile, «Postface: Retour aux sources... Le modèle compagnonique au service du tutorat», *Formation emploi* 141, 2018, pp. 107-116.

¹⁰ BAUMELER Carmen, LAMAMRA Nadia, SCHWERI Jürg, *Les formateurs et formatrices en entreprise, personnes-clefs de la socialisation professionnelle*, Fonds national suisse de la recherche scientifique (No 100017_153323), 2014.

¹¹ BESOZZI Roberta, *Les personnes formatrices d'apprenti-e-s en entreprise : parcours professionnels et rapports à la fonction en Suisse romande* [Thèse de doctorat], Université de Lausanne, 2022.

¹² BARRAS Maude, *Transition école-monde professionnel : Étude 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], Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), 2011 ; FILLIETTAZ Laurent, DE SAINT-GEORGES Ingrid, DUC Barbara (dir.), « Vos mains sont intelligentes ! » *Interactions en formation professionnelle initiale*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Cahiers de la section des sciences de l'éducation), 2008 ; FILLIETTAZ Laurent, REMERY Vanessa, TREBERT Dominique, «Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance», *Activités* 11(1), 2014, pp. 22-46 ; GONON Philipp, KARRER Dieter, STRAUMANN Martin, *Der Ausbilder in der Schweizerischen Maschinen und Elektroindustrie – Eine qualitative Analyse von Berufsbiographien und Gruppendiskussionen*, Sauerländer, 1988 ; SALINI Deli, *Insegnare e apprendere nei contesti professionali. Indagine esplorativa sulle specificità dell'intervento formativo di formatori e formatrici d'apprendiste e apprendisti in azienda* *Rapporto di ricerca*, Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP), 2013.

¹³ BAHL Anke, «Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische Befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung», in : ULMER Philipp, WEISS Reinhold, ZÖLLER Arnulf (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, Bielefeld, 2012, pp. 21-44 ; BAHL Anke, BLÖTZ Ulrich, *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)*, Forschungsprojekt 2.2.301. Laufzeit I-09 bis II-12. Abschlussbericht, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2012 ; CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie, COHEN-SCALI Valérie, COURTINAT-CAMPS Amélie, DE LÉONARDI Myriam, FAVREAU Cécile, FOURCHARD Frédéric, HUET-GUEYE Marie,

Grâce à ces premiers et importants travaux qui ont contribué à ouvrir ce champ de recherches sur les FEE, d'autres ont suivi au fil de l'enquête et après son achèvement¹⁴. Plusieurs enjeux relatifs aux formateurs et aux formatrices en entreprise ont commencé à être dévoilés, parmi eux notamment celui de la reconnaissance formelle de leurs activités qui viennent s'ajouter à leurs tâches professionnelles habituelles¹⁵. Il s'agit par exemple d'une rémunération appropriée, d'un cahier des charges couvrant le volet formation de leurs postes,

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, Université de Toulouse, 2013; FAVREAU Cécile, *Approche psycho-développementale de la diversité des pratiques tutorales dans les petites entreprises : influence du rapport au savoir sur l'activité des artisans maîtres d'apprentissage* [Thèse de doctorat], Université Toulouse le Mirail – Toulouse II, 2013.

¹⁴ BAHL Anke, *Die professionelle Praxis der Ausbilder : Eine kulturanthropologische Analyse*, Campus Verlag, 2018; BAHL Anke, « Le/la formateur·rice : une position fragile. Étude de cas de grandes et moyennes entreprises en Allemagne », *Formation emploi* 146, 2019, pp. 53-75; BESOZZI Roberta, *Les personnes formatrices d'apprenti·e·s en entreprise... ; BESOZZI Roberta*, « La diversité des trajectoires des personnes formatrices d'apprenti·e·s en entreprise : quels apprentissages pour la formation professionnelle ? », *Céreq Échanges, Trajectoires et carrières contemporaines : nouvelles perspectives méthodologiques* 18, 2022, pp. 325-332; BESOZZI Roberta, « Swiss in-company trainers: multiple ways to train and socialize apprentices », *Swiss Journal of Educational Research* 45(1), 2023, pp. 2-14; BESOZZI Roberta, « Les formateurs et formatrices d'apprenti·e·s en entreprise : de la (non-)reconnaissance de leur fonction », *Revue Phronesis*, à paraître; BESOZZI Roberta, PERRENOUD David, LAMAMRA Nadia, « Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise », *Revue économique et sociale* 75, 2017, pp. 53-68; BESOZZI Roberta, LAMAMRA Nadia, « Devenir formateur ou formatrice en entreprise... »; DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Les formateurs et formatrices en entreprise : impact de leur posture sur les formes de socialisation professionnelle des apprenti·e·s », *Formation emploi* 150, 2020, pp. 167-188; DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, « Recrutement des apprenti·e·s en Suisse : des critères de sélection à géométrie variable », *Formation Emploi* 159, 2022, pp. 71-95; FILLIETTAZ Laurent, REMERY Vanessa, « Transmettre le travail par les mises en forme langagières de l'activité », in: WITTORSKI Richard (éd.), *La Transmission du travail*, Champ social Éditions, 2015, pp. 45-81; FOURCHARD Frédéric, COURTINAT-CAMPS Amélie, CROITY-BELZ Sandrine, CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie, « Diversité des pratiques tutorales des artisans maîtres d'apprentissage : le cas du recrutement et de la formation des apprentis de niveau V », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 44(3), 2015; LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail », *Revue suisse de sociologie* 45(3), 2019, pp. 317-336; LAMAMRA Nadia, DUC Barbara, BESOZZI Roberta, *Au cœur du système dual : les formateurs et formatrices en entreprise. Résultats d'une recherche et pistes d'action pour les acteurs de la formation professionnelle*, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), 2019; LAMAMRA Nadia, DUC Barbara, « Une perspective décentrée sur l'apprentissage en situation de travail : les conditions d'exercice des personnes formatrices en entreprise », *Éducation & socialisation* 62, 2021; PELÉ-PEYCELON Marine, VEILLARD Laurent, « Des configurations comme ressources pour devenir tuteur », *Recherche & formation* 83, 2016, pp. 69-84; PELÉ-PEYCELON Marine, *Devenir Maître d'apprentissage : configurations et affordances pour construire sa pratique tutorale en entreprise* [Thèse de doctorat], Université Lyon 2 Lumière, 2018; WENGER Matilde, LAMAMRA Nadia, *Les besoins et préférences en matière de formation continue des personnes formatrices d'apprenti·e·s. Analyses de l'enquête en ligne – Rapport final*, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), 2023.

¹⁵ BAHL Anke, *Die professionelle Praxis der Ausbilder... ; BAHL Anke*, « Le/la formateur·rice : une position fragile... »; BARRAS Maude, *Transition école-monde professionnel... ; CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie et al.*, *Quelle place... ; FAVREAU Cécile*, *Approche psycho-développementale... ; LAMAMRA Nadia*, DUC Barbara, BESOZZI Roberta, *Au cœur du système dual... ; SALINI Deli*, *Insegnare e apprendere...*

d'un règlement interne qui détaille les fonctions formatrices ou encore de la mise à disposition d'un temps dédié explicitement à la formation. Toutefois, les personnes formatrices ne vivent pas ces enjeux de la même manière, notamment en fonction du type d'entreprise dans lesquelles elles exercent leur fonction. Les quelques recherches antérieures sur ce sujet mettent en lumière des différences entre les grandes entreprises et celles de taille plus réduite¹⁶. À la différence des petites ou des moyennes structures, certaines grandes entreprises disposent d'un service de formation interne, voire de centres de formation propres. Cette organisation de la formation inclut parfois des postes à temps plein dédiés à la coordination de la formation. Les responsables des services de formation ont alors la charge de la gestion administrative de la formation d'apprenti-e-s ou, plus rarement, de la transmission des gestes du métier. En parallèle, dans les plus petites structures qui ne comptent pas de service formation, ce sont le plus souvent des salarié-e-s qui sont responsables de la formation des apprenti-e-s.

Dans ce cas, cette fonction vient s'ajouter à une activité professionnelle principale, sans que cette dernière soit nécessairement aménagée pour dégager le temps requis par la mission formatrice¹⁷. Les personnes formatrices sont alors confrontées à des arbitrages temporels, pour mener à bien leur fonction auprès des apprenti-e-s tout en remplissant les exigences de la production.

Il apparaît ainsi que les modalités précises de formation et de socialisation des apprenti-e-s au monde du travail sont faiblement prescrites et relèvent le plus souvent des initiatives individuelles des personnes concernées. Cette marge de manœuvre donne lieu à une diversité de pratiques et de modes d'appréhension de la fonction qui reste à explorer.

Cet ouvrage vise alors à combler cette lacune en mettant en évidence la diversité du rapport de ces FEE à leur fonction, selon leur *ethos* professionnel¹⁸ et les conditions concrètes dans lesquelles elles ou ils exercent leurs fonctions. Ici, l'*ethos* du travail fait référence aux valeurs, aux attitudes et aux croyances sur le travail qui façonnent la manière dont elles ou ils exercent leur métier au

¹⁶ BARRAS Maude, *Transition école-monde professionnel...*; GEHRET Alexander, AEPLI Manuel, KUHN Andreas, SCHWERI Jürg, *Formation des apprenti-e-s : quel intérêt pour les entreprises ? Résultats de la 4^e étude coût/bénéfice*, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), 2019; SALINI Deli, *Insegnare e apprendere...*; SCHWERI Juerg, «La formation professionnelle face au marché du travail : forces, faiblesses et défis futurs», in: BONOLI Lorenzo, BERGER Jean-Louis, LAMAMRA Nadia (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe*, Seismo, 2018, pp. 102-127.

¹⁷ BESOZZI Roberta, PERRENOUD David, LAMAMRA Nadia, «Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise...».

¹⁸ MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*, Presses de l'Université Laval, 2010.

quotidien¹⁹. Plus précisément, comme l'expliquent Mercure et Vultur (2010), ce sont les valeurs qui, dans un contexte donné, guident la vie au travail – les valeurs « en action » – et qui révèlent un ordre de préférence. Cela implique également d'identifier les attitudes – cognitives, affectives – qui orientent le comportement. Cette étude tente de comprendre les significations et les valeurs mobilisées par les formateurs en entreprise dans l'exercice de leur fonction de formation. Précisément, il s'agira de montrer les rapports que les personnes formatrices entretiennent à leur fonction, leurs manières de l'investir ainsi que le sens qu'elles lui donnent.

C'est en considérant deux axes que cette diversité des postures face à la fonction formatrice a été mise en lumière. D'une part, la représentation de l'apprenti·e qui semble avoir un statut hybride, considéré·e à la fois comme un·e élève et comme un travailleur ou une travailleuse²⁰. D'autre part, la satisfaction à l'égard de leur fonction formatrice, c'est-à-dire « *un état émotionnel résultant de la comparaison entre ce que l'on attend de son travail et ce qu'il nous procure* »²¹. En croisant ces deux axes, quatre profils²² qui sont autant de postures de FEE ont ainsi été élaborés : les « entrepreneur·e·s de soi », les « garant·e·s du métier », les « reconverti·e·s » et les « résigné·e·s ». Cette typologie à quatre profils permet de révéler la diversité des manières dont les personnes formatrices investissent de sens leur rôle dans la formation, l'interprètent et se l'approprient, car :

« [...] *l'usage fait [...] d'un dispositif de formation n'est pas uniforme. C'est une autre "loi" importante de la sociologie : l'identité de pratique ne fait pas l'identité du sens attribué à cette pratique.* »²³

Sur la base de ces considérations, cet ouvrage propose de comprendre le sens et les valeurs mobilisées par les personnes formatrices de chacun de ces profils et d'éclairer ainsi les implications pour les acteurs et actrices du système dual. Pour ce faire, nous allons tout d'abord contextualiser et expliquer l'organisation de la formation professionnelle en Suisse romande, en insistant sur le rôle attribué à la formation et aux personnes formatrices en entreprise dans le contexte suisse (chapitre 1) ; nous dresserons ensuite

¹⁹ MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *La signification du travail...*

²⁰ MOREAU Gilles, *Le Monde apprenti*, La Dispute, 2003.

²¹ LOCKE Edwin A., « The nature and causes of job satisfaction », in : DUNNETTE Marvin D. (dir.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Rand McNally, 1976, p. 1300.

²² Nous signalons que pour faciliter la fluidité de la lecture, nous allons utiliser de manière interchangeable les termes « profil(s) », « figure(s) », « idéal-type », « idéaux-types », etc.

²³ MOREAU Gilles, « Apprentissage(s)... », p. 40.

l'état de la littérature sur le sujet dans le chapitre 2. Après avoir présenté le terrain d'enquête, le dispositif méthodologique mis en œuvre ainsi que la typologie des FEE et les quatre profils (chapitre 3), l'attention portera successivement sur ces figures qui ont émergé de l'analyse – à savoir les « entrepreneur-e-s de soi » (chapitre 4), les « garant-e-s du métier » (chapitre 5), les « reconverti-e-s » (chapitre 6) et, enfin, les « résigné-e-s » (chapitre 7). Dans chacun de ces chapitres, à partir des récits des personnes formatrices, seront reconstitués leur parcours professionnel, depuis leur propre formation jusqu'à leur entrée dans une fonction formatrice, en prêtant attention au sens donné aux étapes de leur trajectoire professionnelle et à l'accès à la fonction formatrice. À la suite de ces chapitres, l'on sera en mesure d'évoquer leurs représentations des apprenti-e-s et, plus largement, la façon dont elles ou ils envisagent la formation professionnelle duale initiale à la lumière de leur *ethos* de travail. Puis, il s'agira de mettre en évidence l'influence de cet *ethos* sur la manière de vivre et de pratiquer la fonction formatrice au quotidien. Pour ce faire, nous nous pencherons sur les conditions concrètes d'exercice de la fonction formatrice en entreprise, afin de mettre en lumière les moyens mis à disposition de la formation d'apprenti-e-s par les différentes entreprises dans lesquelles travaillent nos enquêté-e-s. On verra également comment ces conditions d'exercice de la fonction sont perçues par les personnes formatrices et l'on cherchera ensuite à saisir comment les enquêté-e-s s'adaptent à ces conditions, c'est-à-dire la manière dont elles et ils (re)dessinent le type de formation mis en œuvre selon leurs ressources propres et selon celles mises à disposition par l'entreprise. Le dernier chapitre (chapitre 8) proposera une mise en dialogue des différents profils de formateurs et formatrices en entreprise. Les résultats présentés dans les quatre chapitres précédents seront alors résumés et comparés. Cette démarche permettra de faire émerger à la fois les principaux enjeux de la fonction formatrice en Suisse romande et les manières différenciées d'y faire face.

Chapitre 1

La formation professionnelle initiale en Suisse et les personnes formatrices

Dans le but de situer l'activité centrale exercée par les formateurs et formatrices en entreprise, nous allons parcourir dans ce chapitre les temps forts de l'histoire de ce système de formation, de ses origines à nos jours. Comment l'apprentissage a-t-il évolué vers sa forme actuelle (section 1.1)? Et quel rôle est aujourd'hui attribué aux personnes formatrices (section 1.2)?

1.1 Un détour historique : la création de la formation professionnelle initiale suisse

Trois grands moments de la formation professionnelle initiale en Suisse peuvent être distingués : un premier tournant qui s'étale sur les XVIII^e et XIX^e siècles, un deuxième qui va de la fin du XIX^e siècle au début du XX^e et un troisième qui commence durant les années 1960-1970 et se poursuit jusqu'à nos jours.

Un premier virage aux XVIII^e et XIX^e siècles : la fin des corporations

Les chercheur·e·s qui se sont penché·e·s sur l’histoire de la formation professionnelle dans différents pays d’Europe s’accordent sur une origine européenne commune²⁴. Les prémices de l’apprentissage professionnel existaient déjà dans l’Antiquité, mais c’est « *dans l’apprentissage artisanal et marchand, pratiqué de façon relativement uniforme dans l’Europe du Moyen Âge* »²⁵ que le système actuel de formation professionnelle trouve son origine. C’est plus précisément avec la création des corporations ou des guildes – c’est-à-dire « *des associations qui, à partir du XI^e siècle, regroupent les artisans d’une même ville appartenant à un même corps de métier* »²⁶ – que le travail artisan ainsi que les formations requises se mettent en place de manière relativement similaire dans l’ensemble de l’Europe. Ces associations artisanes vont toutefois disparaître petit à petit ainsi que le modèle de formation qu’elles avaient mis en œuvre.

Fin XIX^e siècle – début XX^e : les débuts d’une « modernisation » de la formation professionnelle

Au XVIII^e siècle et au début du XIX^e, les guildes traditionnelles perdent progressivement de leur force jusqu’à être abolies, en raison notamment de la doctrine économique libérale qui gagne du terrain : « [...] favorable au “libre jeu des forces”, [cette doctrine] considère les guildes traditionnelles comme

²⁴ BERNER Esther, BONOLI Lorenzo, « La formation professionnelle suisse entre Confédération et cantons. Éléments d’une histoire complexe », in : BONOLI Lorenzo, BERGER Jean-Louis, LAMAMRA Nadia (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe*, Seismo, 2018, pp. 33-52 ; BONOLI Lorenzo, « Aux origines de la fonction sociale de la formation professionnelle suisse. Une logique de reproduction sociale », *Formation emploi* 133, 2016, pp. 15-32 ; CEDEFOP, « Une histoire de la formation professionnelle en Europe. De la divergence à la convergence », *Revue européenne, formation professionnelle* 32(II), 2004 ; GÉRARD Françoise, STEINER Karine, ZETTELMEIER Werner, LAUTERBACH Uwe, *Profils professionnels, formation et pratiques des tuteurs en entreprise en Allemagne, Autriche, Espagne et France. Rapport de synthèse*, Publications de la Communauté européenne, 1998 ; WETTSTEIN Emil, GONON Philipp, SCHMID Evi, *La formation professionnelle en Suisse : formes, structures, protagonistes*, Éditions Loisirs et Pédagogie SA, 2018.

²⁵ GÉRARD Françoise, STEINER Karine, ZETTELMEIER Werner, LAUTERBACH Uwe, *Profils professionnels, formation et pratiques des tuteurs en entreprise...*, p. 7.

²⁶ CEDEFOP, « Une histoire de la formation professionnelle en Europe. De la divergence à la convergence »..., p. 7.

un obstacle à la concurrence et au libre-échange»²⁷. De même, le caractère supposé «traditionnel» de ces corporations est considéré comme un frein à l'innovation²⁸. De manière générale, «*c'était le poids de la tradition qui était mis en cause dans un monde en rapide émergence, qui nécessitait de nouveaux savoirs scientifiques, techniques, organisationnels et pratiques*»²⁹.

À cela, il faut ajouter une multitude d'autres facteurs, parmi lesquels le développement de l'industrialisation qui modifie profondément le marché du travail, l'extension du salariat et la prolétarianisation d'une partie de la population, avec pour corollaire l'apparition de mouvements ouvriers de contestation et de protection de leurs droits ainsi que l'exode des populations rurales et paysannes vers les nouveaux centres industriels³⁰. Les conditions de vie et de travail connaissent de profondes transformations qui ne sont pas sans conséquence sur les modalités d'accès au travail, par exemple la voie de l'apprentissage professionnel qui perd de sa force en voyant les guildes s'effriter peu à peu.

Après environ un siècle de crise des structures traditionnelles corporatives de formation des jeunes aux métiers, au cours du dernier tiers du XIX^e siècle, les associations professionnelles et les gouvernements cantonaux et fédéral prennent le relais dans la gestion de la formation professionnelle³¹. Les mesures législatives cantonales relatives aux apprenti-e-s participent d'ailleurs de l'abolition, au moins en partie, de la tradition corporatiste du système de formation professionnelle³². Pour autant, à cette période, «*l'appareil juridique du jeune État suisse, qui naît dans son organisation moderne avec la Constitution de 1848, comporte de nombreux vides, notamment en matière*

²⁷ CEDEFOP, « Une histoire de la formation professionnelle en Europe. De la divergence à la convergence »..., p. 8.

²⁸ VEILLARD Laurent, *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*, Presses Universitaires de Rennes, 2017.

²⁹ VEILLARD Laurent, *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*..., p. 31.

³⁰ BONOLI Lorenzo, « La naissance de la formation professionnelle en Suisse : entre compétences techniques et éducation morale », *Éducation permanente* 192(3), 2012, pp. 209-221.

³¹ BONOLI Lorenzo, « La naissance de la formation professionnelle en Suisse... » ; BONOLI Lorenzo, « Aux origines de la fonction sociale de la formation professionnelle suisse... » ; BONOLI Lorenzo, « Un climat consensuel. Formation professionnelle et milieux syndicaux en Suisse entre 1880 et 1930 », in : BODÉ Gérard, LEMBRÉ Stéphane, THIVEND Marianne (dir.), *Une formation au travail pour tous ? La loi Astier, un projet pour le XX^e siècle*, Classiques Garnier, 2022, pp. 325-339 ; CEDEFOP, « Une histoire de la formation professionnelle en Europe. De la divergence à la convergence »...

³² GONON Philipp, « L'expansion de la formation professionnelle : le cadre législatif comme moteur et instrument de stabilisation des réformes », in : BONOLI Lorenzo, BERGER Jean-Louis, LAMAMRA Nadia (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe*, Seismo, 2018, pp. 33-52.

de réglementation du travail dans le domaine des arts et métiers et dans les conditions de l'apprentissage d'un métier. C'est dans ce contexte peu réglementé que les associations professionnelles du domaine des arts et métiers et du commerce prennent en charge la relance de la formation des jeunes.»³³

S'agissant du rôle des « associations professionnelles » dans la nouvelle impulsion donnée à l'apprentissage, il convient de préciser brièvement de quel type d'organisation il est question. Ces associations naissent vers la fin du XIX^e siècle en réponse à l'expansion du secteur de l'industrie et de la concurrence étrangère. L'objectif est alors de défendre un métier ou un secteur d'activité professionnel spécifique, ainsi que les intérêts des salarié·e·s du secteur concerné. Ces associations se situent plus particulièrement dans les secteurs du commerce et des arts et métiers³⁴, soit des secteurs principalement constitués de petites et moyennes entreprises, souffrant d'un manque de compétitivité face à cette nouvelle concurrence. Pour répondre à cette dernière, il faut alors compter sur des travailleurs et travailleuses qualifié·e·s. En ce sens, parmi les initiatives prises par ces associations pour protéger les intérêts de leur secteur, on compte notamment l'organisation de cours professionnels, l'élaboration de règlements d'apprentissage et l'introduction d'examens de fin d'apprentissage.

Plus important encore, ces associations revendiquent également un soutien de la part de l'État par le biais de l'adoption d'une législation fédérale réglementant l'apprentissage. Ces pressions donnent finalement lieu à l'adoption des premières réglementations fédérales dans le domaine, ainsi qu'à la création des premières écoles professionnelles. D'un côté, cette nouvelle prise en considération de l'apprentissage par le gouvernement fédéral vise à « éduquer la classe ouvrière, [à] contrôler les "classes dangereuses" »³⁵ qui, ne l'oublions pas, s'organisaient pour défendre leurs droits face à la croissance du salariat. D'un autre côté, il s'agit d'« adapter l'humain à l'économie, ce que l'Union syndicale suisse, qui préférerait le mouvement inverse, soit d'adapter l'économie aux besoins humains, dénonce »³⁶. Ainsi, « la formation professionnelle devient progressivement un thème de politique économique, mettant en évidence la relation entre une meilleure formation des artisans et une amélioration de la situation économique du pays [...] »³⁷.

³³ BONOLI Lorenzo, « Aux origines de la fonction sociale de la formation professionnelle suisse... », p. 20.

³⁴ Parmi lesquelles l'Union suisse des arts et métiers (USAM).

³⁵ LAMAMRA Nadia, *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre. Quand les arrêts prématurés révèlent les logiques à l'œuvre en formation professionnelle initiale*, Seismo, 2016, p. 19.

³⁶ LAMAMRA Nadia, *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre...*

³⁷ BONOLI Lorenzo, « Aux origines de la fonction sociale de la formation professionnelle suisse... », p. 20.

En d'autres termes, l'objectif est de répondre à des préoccupations à la fois sociales et économiques³⁸. Un double compromis, encore valable aujourd'hui, s'installe alors au cœur du système de formation professionnelle suisse entre «*régulation étatique et autonomie des entreprises, d'une part, et entre finalités économiques et finalités socio-éducatives*»³⁹ visant à garantir des résultats positifs sur le plan de l'occupation des jeunes diplômé·e·s⁴⁰.

C'est dans ce cadre que, durant la première moitié du xx^e siècle, les bases du système de formation professionnelle suisse unifié sont jetées, en particulier *via* la première loi fédérale de 1930 sur la formation professionnelle qui crée le certificat fédéral de capacité (CFC), titre attribué à la fin de l'apprentissage et reconnu sur l'ensemble du territoire. C'est également pendant l'entre-deux-guerres, plus précisément en 1933, que l'enseignement scolaire complémentaire de la formation en entreprise devient un volet obligatoire de l'apprentissage⁴¹.

Des années 1960-1970 à aujourd'hui : réformer l'apprentissage professionnel

Par la suite, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale et, plus encore, pendant les Trente Glorieuses, avec l'essor économique du pays et le plein emploi, l'apprentissage devient la voie de formation la plus choisie par les

³⁸ BONOLI Lorenzo, «Un climat consensuel. Formation professionnelle et milieux syndicaux en Suisse entre 1880 et 1930...»; BONOLI Lorenzo, GONON Philipp, «The Evolution of VET Systems as a Combination of Economic, Social and Educational Aims. The Case of Swiss VET», *Hungarian Education Research Journal* 12(2), 2022, pp. 1-12.

³⁹ BONOLI Lorenzo, «Tensions et compromis du "modèle suisse" de formation professionnelle. Une prospection historique», in: KUEHNI Morgane, LAMAMRA Nadia, REY Séverine (dir.), *Finalités et usages de la formation professionnelle*, Antipode, 2021, p. 58.

⁴⁰ Pour en savoir plus sur les enjeux spécifiques du système de formation professionnelle, y compris en termes de genre: AEPLI Manuel, KUHN Andreas, SCHWERI Jürg, «La différence diminue..., mais reste grande. Choix du métier chez les jeunes femmes et hommes», *Skilled* 2, 2022, pp. 14-15; BASLER Ariane, KRIESI Irene, IMDORF Christian, «The development of gendered occupational aspirations across adolescence: examining the role of different types of upper-secondary education», *Longitudinal and Life Course Studies* 12(2), 2021, pp. 173-199; BONOLI Lorenzo, BERGER Jean-Louis, LAMAMRA Nadia (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse...*; HEINIGER Melina, IMDORF Christian, «The role of vocational education in the transmission of gender segregation from education to employment: Switzerland and Bulgaria compared», *Journal for Labour Market Research* 52(1), [15], 2018; KUEHNI Morgane, LAMAMRA Nadia, REY Séverine (dir.), *Finalités et usages de la formation professionnelle*, Antipode, 2021; LAMAMRA Nadia, *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre...*

⁴¹ WETTSTEIN Emil, GONON Philipp, SCHMID Evi, *La formation professionnelle en Suisse...*

jeunes, principalement par les jeunes hommes⁴². Ainsi, entre 1938 et 1961, le nombre des métiers enseignés par apprentissage double et, en 1961, 66 % des garçons et 32 % des filles finissant leur scolarité obligatoire (à l'âge de 15 ans ou plus) intègrent un CFC⁴³. Si cette tendance à la hausse se prolonge jusqu'au début des années 1980, au cours des années 1960, la nouvelle conjoncture socio-économique et un marché du travail profondément modifié entraînent une réforme du système dual.

Au fil des années de l'après-guerre, l'organisation et la division du travail doivent progressivement s'adapter aux mutations technologiques qui apparaissent dans le monde du travail ainsi qu'aux crises économiques. Peu préparée à cette concurrence technologique, la Suisse repense alors la formation professionnelle en vue de favoriser une plus grande spécialisation des salarié·e·s. L'objectif est de disposer d'une main-d'œuvre qualifiée à même de rivaliser avec cette concurrence⁴⁴. La question est de savoir comment adapter la formation professionnelle pour répondre à cette demande accrue en spécialistes et cadres techniques qualifié·e·s. Aussi en 1963, une seconde loi fédérale voit-elle le jour qui réforme celle de 1930. Elle «*met l'accent sur l'orientation professionnelle des jeunes et le perfectionnement des cadres intermédiaires*»⁴⁵. Cette nouvelle législation vise plus particulièrement l'extension de la formation professionnelle initiale vers la formation professionnelle supérieure (en développant par exemple les écoles techniques supérieures), afin que les jeunes puissent se perfectionner et se spécialiser à la sortie de leur apprentissage – une évolution parfois qualifiée d'«*intellectualisation*» de la formation professionnelle par certain·e·s spécialistes de la formation duale suisse⁴⁶.

⁴² Voir LAMAMRA Nadia, *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre...* Si, par la suite, la participation des filles à la formation en entreprise a augmenté, notamment avec l'intégration des métiers du secteur des services dans le système dual, le biais de genre perdure aujourd'hui encore.

⁴³ Conseil fédéral, 1962, in : GONON Philipp, «*L'expansion de la formation professionnelle...*».

⁴⁴ BONOLI Lorenzo, GONON Philipp, «*The Evolution of VET Systems as a Combination of Economic, Social and Educational Aims. The Case of Swiss VET...*» ; BONOLI Lorenzo, GONON Philipp, «*Challenges, Future and Policy Orientations : The 1960s-1970s as Decisive Years for Swiss Vocational Education and Training*», *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 10(3), 2023, pp. 340–360.

⁴⁵ LAMAMRA Nadia, MOREAU Gilles (coord.), «*Heurs et malheurs de l'apprentissage en Suisse*», *Formation emploi* 133, 2016, p. 109.

⁴⁶ HANHART Siegfried, «*Marché de l'apprentissage et pouvoirs publics*», *Bulletin de la CIIP* 19, 2009, pp. 8-9 ; MOSER Urs, «*Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung : Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA*», *Leitungsgruppe des NFP* 43, 2004, Retrieved June 01, 2005 ; POGLIA Edo, «*Globalisation : terrain miné ou terrain fertile pour l'éducation ?*», in : CARTON Michel, HANHART Siegfried, PEREZ Soledad, POGLIA Edo,

La loi suivante, adoptée en 1978, renforce la précédente sur les questions de perfectionnement : la perméabilité entre les filières (professionnelle et générale) est améliorée pour faciliter un peu plus encore l'accès des personnes détentrices d'un CFC à une formation générale. Dans le même sens, des cours interentreprises pour renforcer les connaissances des apprenti-e-s sont mis en place par les Organisations du monde du travail (associations professionnelles, associations patronales et syndicales) et deviennent obligatoires, s'ajoutant ainsi à la formation pratique en entreprise et à la formation théorique en école⁴⁷. En outre, l'idée d'un « apprentissage tout au long de la vie » est consolidée avec la multiplication des possibilités de formation (professionnelle supérieure, générale ou continue) une fois le CFC obtenu⁴⁸.

Ce mouvement de revalorisation de la formation professionnelle en vue de former des personnes hautement qualifiées va se poursuivre avec les mesures législatives des années 1990. Dans ce sens, la formation professionnelle est intégrée au système éducatif général. À cet effet, plusieurs passerelles sont ajoutées entre la filière professionnelle et la filière générale. C'est là un moyen de répondre notamment à une mobilité professionnelle de plus en plus importante et qui « *bouscule les processus historiques d'apprentissage basés sur une formation acquise principalement en début de vie professionnelle* »⁴⁹.

TERRIER Jean (dir.), *Globalisation économique et systèmes de formation en Suisse*, Actes du colloque du 8 décembre 1998, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 1999, pp. 25-45.

⁴⁷ Au sujet des cours interentreprises (CIE), précisons qu'ils ne prennent officiellement ce nom qu'avec la loi sur la formation professionnelle de 2002. D'une durée moyenne de 16 à 30 jours selon la durée de la formation, ces cours, dispensés le plus souvent dans des centres de formation des Organisations du monde du travail, visent à compléter la pratique professionnelle et la formation scolaire (WETTSTEIN Emil, GONON Philipp, SCHMID Evi, *La formation professionnelle en Suisse...*). Ils donnent lieu à des contrôles de compétences parfois sanctionnés par des notes qui sont ensuite prises en compte dans le calcul de la note obtenue en école professionnelle. En outre, l'introduction de ces cours interentreprises vient ajouter un troisième lieu de formation. Désormais, la formation professionnelle est réalisée en entreprise, en école professionnelle, mais aussi dans les cours interentreprises. Certain-e-s auteurs et autrices (DUBS Rolf, *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*, HEP Verlag, 2006 ; WETTSTEIN Emil, GONON Philipp, SCHMID Evi, *La formation professionnelle en Suisse...*) parlent alors de système « trial » ou « tripartite » afin de mettre en lumière la coprésence de ces trois espaces de formation.

⁴⁸ GONON Philipp, « L'expansion de la formation professionnelle... ».

⁴⁹ MARTI Laurence, « La qualification ouvrière en Suisse : vers un système à deux vitesses ? », *Formation emploi* 100, 2007, pp. 31-32.

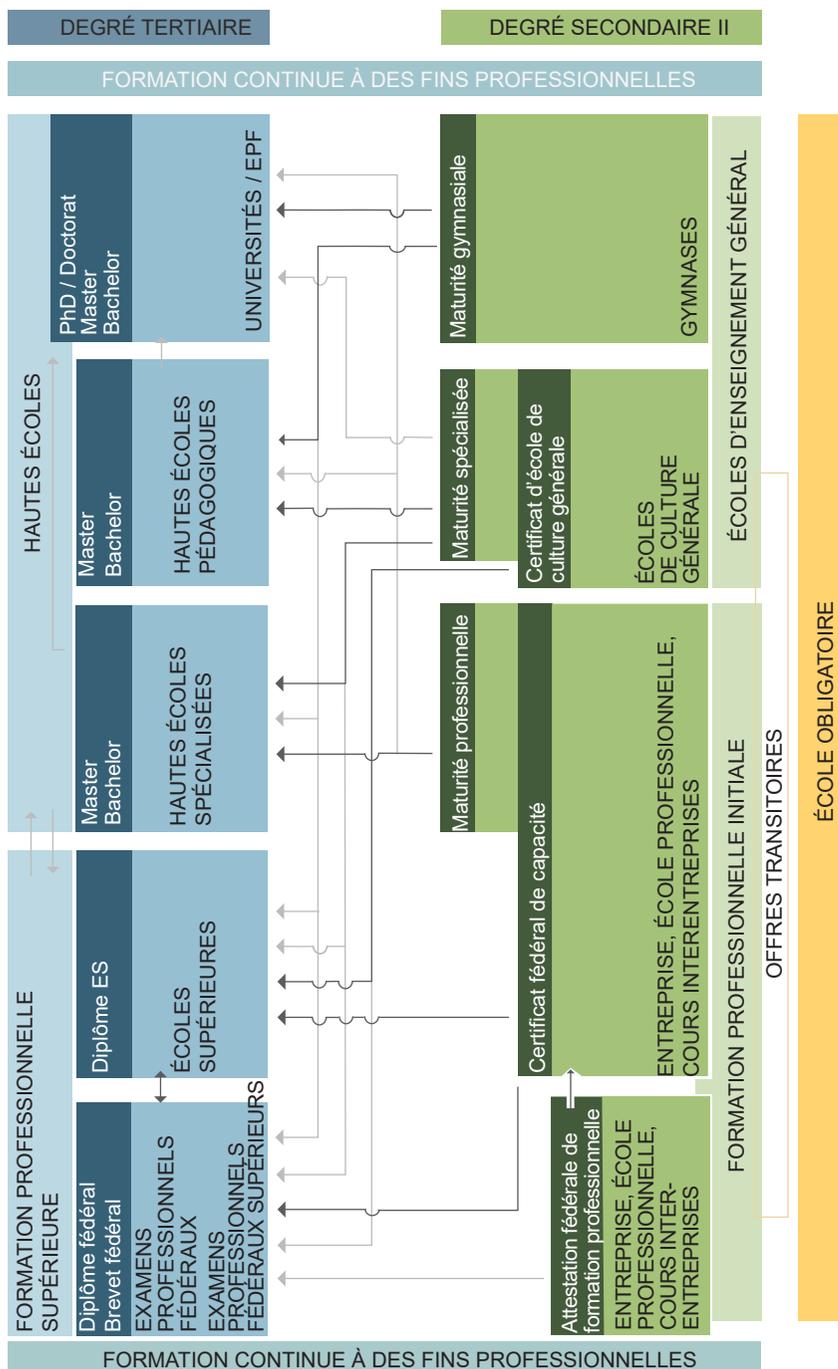


Figure 1 - Schéma du système éducatif suisse⁵⁰

⁵⁰ SEFRI, *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2021...*, p. 6.

Tel qu'on peut l'observer sur le schéma ci-contre, désormais la formation professionnelle initiale n'est plus uniquement un moyen d'intégrer immédiatement le monde du travail, mais se réfère aussi : « à un pan du système éducatif national qui englobe toutes les formations qui donnent directement accès à une activité professionnelle, à l'exclusion des formations dispensées au niveau des hautes écoles (universités, écoles polytechniques fédérales, hautes écoles spécialisées ou hautes écoles pédagogiques) »⁵¹.

À la fin de la scolarité obligatoire, les jeunes âgé·e·s de 15 ans ou plus ont le choix entre deux options : la filière professionnelle initiale et l'enseignement général. Pour ce qui est du système dual, après avoir suivi une formation de trois ou quatre ans⁵² en alternance entre une formation pratique en entreprise (de trois à quatre jours par semaine) sous l'œil des FEE et un enseignement plus théorique en école professionnelle (d'un à deux jours par semaine) ainsi que de façon ponctuelle des cours interentreprises organisés par les OrTra, les apprenti·e·s obtiennent un diplôme, le CFC. Elles et ils peuvent alors intégrer directement le marché du travail ou poursuivre vers la formation professionnelle supérieure ou vers les hautes écoles par le biais de la Maturité professionnelle qui peut être obtenue soit durant la formation professionnelle initiale (préparation du CFC et de la Maturité professionnelle en même temps), soit à son terme.

Les pilotes institutionnels du système de formation professionnelle

Le système suisse de formation professionnelle initiale est donc le fruit d'un partenariat public-privé, avec des rôles et des tâches clairement définis : « la Confédération est responsable du pilotage stratégique et du développement de la formation professionnelle ; les cantons se chargent de la mise en œuvre et de la surveillance ; les Organisations du monde du travail s'intéressent aux contenus et aux places de la formation »⁵³.

⁵¹ BERGER Jean-Louis, LAMAMRA Nadia, BONOLI Lorenzo, « Des enjeux de la formation professionnelle en Suisse : une introduction », in : BONOLI LORENZO, BERGER Jean-Louis, LAMAMRA Nadia (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse...*, p. 21.

⁵² La durée de la formation professionnelle initiale varie de trois à quatre ans selon les métiers.

⁵³ WETTSTEIN Emil, GONON Philipp, SCHMID Evi, *La formation professionnelle en Suisse...*, p. 142. Pour en savoir plus sur les enjeux du pilotage du système de formation professionnelle : BERNER Esther, BONOLI Lorenzo, « La formation professionnelle suisse entre Confédération et cantons... » ; BONOLI Lorenzo, VORPE Jackie, « Swiss VET between National Framework and Cantonal Autonomy: A Historical Perspective », *Education Sciences* 12(114), 2022, pp. 1-19 ; CSRE, *L'éducation en Suisse*

En Suisse, la formation professionnelle est le seul système éducatif pour lequel la Confédération est compétente en matière de réglementation et de cofinancement⁵⁴. Les autres systèmes, de l'école primaire aux universités, sont organisés au niveau cantonal. L'organisation fédérale de la formation professionnelle a pour but d'assurer une certaine uniformisation du système sur l'ensemble du territoire. Ainsi, « *lois et ordonnances fédérales, règlements et plans d'études cadre font en sorte que les bases, consignes des programmes de formation les plus importants, soient homogènes à l'échelle nationale* »⁵⁵.

Alors que la Confédération se voit attribuer la responsabilité de la réglementation et d'une partie du financement de la formation professionnelle, les cantons, pour leur part, exercent une responsabilité plus pratique. Il leur revient de veiller à l'exécution des directives et à la bonne marche du système. Ils sont notamment chargés de surveiller l'apprentissage, de coordonner et de gérer les lieux de formation (les entreprises formatrices et les écoles professionnelles), d'assurer une offre suffisante de cours interentreprises et de promouvoir le marché des places d'apprentissage. C'est également à l'autorité cantonale que revient la responsabilité d'attribuer aux entreprises le label « entreprise formatrice », ou encore d'approuver les contrats de formation signés entre une entreprise et un·e jeune (et ses parents en cas de minorité). Autrement dit, de manière générale, la Confédération définit le cadre général du système, les cantons le mettent en œuvre et en contrôlent l'exécution.

Pour leur part, les Organisations du monde du travail, dont le pouvoir a été élargi par la loi de 2002 sur la formation professionnelle, sont responsables des contenus de la formation et des cours interentreprises. Elles jouent également un rôle dans la création de places d'apprentissage dans les entreprises formatrices sur lesquelles nous reviendrons plus loin (section 2.1). En termes de contenus, elles définissent plus précisément les objectifs de la formation, les cursus de l'apprentissage ainsi que les qualifications requises en vue des examens de fin d'apprentissage. Les OrTra ont aussi la charge d'effectuer des

– rapport 2023, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2023 ; EULER Dieter, *Hilfreiche Ungenauigkeiten. Impulse für die Berufsbildung*, wbv, 2023 ; GONON Philipp, *Ein Handwerk studieren oder die Revision der Berufsbildung*, HEP Verlag, 2023 ; VORPE Jackie, *Training vs hiring workforce. L'influence des travailleurs allogènes sur le développement de la formation professionnelle à Genève et Bâle-ville dans les années 1950-1980* [Thèse de doctorat], Université de Zurich, Institut d'éducation, 2023.

⁵⁴ Voir SEFRI, *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2021...* Il faut néanmoins tenir compte du fait qu'« *une bonne partie du coût de la formation en entreprise [est] assumée par les personnes en formation elles-mêmes, au travers du travail qu'elles accomplissent* » (WETTSTEIN Emil, GONON Philipp, SCHMID Evi, *La formation professionnelle en Suisse...*, p. 146).

⁵⁵ WETTSTEIN Emil, GONON Philipp, SCHMID Evi, *La formation professionnelle en Suisse...*, p. 142.

révisions quinquennales des contenus selon les secteurs afin de les adapter aux évolutions des différents métiers. Ainsi, ce rôle accordé aux OrTra montre bien que *«les enjeux du marché du travail ne sont jamais loin du système de formation professionnelle, y compris lors de l'élaboration des plans de formation et autres curricula»*⁵⁶.

1.2 Les formateurs et formatrices au cœur du système dual réformé

Quels sont les droits et les devoirs des personnes formatrices dans le système dual? Ont-elles connu une évolution significative au fil du temps? Dans ce cadre légal, les modalités de la formation pratique restent floues tout au long du xx^e siècle, et ce, jusqu'à nos jours. Autrement dit, la mission qui incombe aux personnes formatrices n'est pas véritablement définie, pas plus que les conditions de son exercice (moyens humains, matériels et pédagogiques) accordées par la direction de l'entreprise. Dans l'article 13 de la loi sur la formation professionnelle de 1930, on peut en effet discerner les deux principales caractéristiques attendues chez les maîtres-ses d'apprentissage: des compétences à la fois professionnelles (*«faire en sorte que l'apprenti soit formé, conformément aux exigences techniques, à tous les travaux essentiels de la profession»*) et pédagogiques (*«que les différents stades de l'instruction se succèdent autant que possible dans l'ordre imposé dans le but de l'apprentissage»*). Nous pouvons alors constater la grande marge de manœuvre laissée aux personnes formatrices en termes de modalités de formation.

La pédagogisation de la formation pratique a été renforcée par les dernières lois sur la formation professionnelle, en particulier celle de 2002. Le manuel *QualiCarte* – introduit par cette loi et élaboré par la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (CSFO), par l'Union patronale suisse (UPS) et par l'Union suisse des arts et métiers (USAM) – illustre parfaitement la logique de cette nouvelle législation. Il s'agit d'un moyen d'auto-évaluation de la formation à la pratique professionnelle mis à disposition des FEE. Il comprend à la fois une trentaine d'indicateurs de qualité correspondant aux principales étapes de la formation en entreprise⁵⁷ et des recommandations tel le fait de devoir *«aider la personne en formation à acquérir les compétences exigées dans le monde professionnel et [de] prendre le temps de lui transmettre*

⁵⁶ LAMAMRA Nadia, *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre...*, p. 23.

⁵⁷ GONON Philipp, «L'expansion de la formation professionnelle...».

progressivement ces compétences»⁵⁸. Il est donc demandé aux FEE de prendre du temps, car «*pour permettre aux personnes en formation de comprendre les processus de travail, il convient de les démontrer, de les expliquer et de les réaliser à leur intention à l'aide des méthodes de la pédagogie professionnelle*»⁵⁹.

Il apparaît ici de manière explicite que les FEE doivent consacrer du temps à l'apprentissage ; or, la loi ne précise pas comment le poste de travail des FEE doit être aménagé afin de dégager ce temps. Les chercheur·e·s ayant travaillé sur la formation professionnelle initiale le montrent aujourd'hui encore, la grande majorité des formateurs et formatrices en entreprise sont des salarié·e·s chargé·e·s de former les apprenti·e·s tout en continuant d'exercer pleinement leur fonction première au sein de l'entreprise⁶⁰. Autrement dit, leurs conditions de travail (volume horaire, salaire et objectifs de rendement) ne sont généralement pas aménagées pour une prise en compte de leur mission formatrice. Pourtant, le temps consacré à la formation se voit accru, notamment à travers l'introduction de l'obligation de remplir nombre de documents administratifs destinés au suivi et à l'évaluation de l'apprentissage.

C'est la LFPr de 1963 qui mentionne pour la première fois la possibilité pour l'apprenti·e de tenir un journal de bord pouvant être vérifié par le ou la maître·sse d'apprentissage. Avec la loi de 1978, ce journal de bord – communément appelé « classeur » – devient obligatoire et doit également être rempli et suivi par la personne formatrice. De plus, des consignes strictes sont désormais données aux FEE par le biais desdits guides méthodiques. À l'heure actuelle, parmi le matériel de formation, on trouve la QualiCarte ainsi qu'un guide d'apprentissage, tous deux édités par la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (CSFO), qui indiquent le chemin à suivre tout au long de l'apprentissage. Il faut également compter un Manuel pour la formation en entreprise⁶¹ qui sert de support aux personnes formatrices. Il contient une description de la formation duale en entreprise, du système suisse de formation professionnelle et des conseils ou des informations sur des thèmes tels que la dépendance (alcool, drogues,

⁵⁸ CSFO, *Manuel Qualicarte*, Berne, 2011, p. 8.

⁵⁹ CSFO, *Manuel Qualicarte*..., p. 9.

⁶⁰ BAHL Anke, «Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung...»; BAHL Anke, «Le/la formateur·rice: une position fragile...»; BARRAS Maude, *Transition école-monde professionnel...*; CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie et al., *Quelle place...*; FAVREAU Cécile, *Approche psychodéveloppementale...*; LAMAMRA Nadia, DUC Barbara, BESOZZI Roberta, *Au cœur du système dual...*; SALINI Deli, *Insegnare e apprendere...*

⁶¹ Pour plus d'information, consulter la page du Manuel pour la formation en entreprise éditée par le Portail de la Formation professionnelle, <https://www.berufsbildung.ch/dyn/3493.aspx>

etc.), le harcèlement sexuel, le racisme, la violence, l'hygiène corporelle, l'égalité hommes-femmes, etc.

Ces tâches administratives croissantes ne sont pas toujours à la charge de la formatrice ou du formateur pratique. En Suisse, comme en Allemagne⁶², la formation d'apprenti·e·s distingue deux fonctions: formateur ou formatrice en entreprise et responsable de formation. Le cœur de l'activité des responsables est constitué par des tâches administratives liées à la gestion, à la planification, à l'organisation et au suivi de la formation des jeunes. À ces tâches s'ajoutent bien souvent celles liées au recrutement des apprenti·e·s et à la désignation des FEE qui formeront les jeunes sur le lieu de la production.

Sur le terrain, cette distinction n'est pas toujours opérationnelle et il n'est pas rare que ces deux fonctions soient occupées par une même personne, notamment dans les petites entreprises qui ne comptent pas de service formation. De même, il est fréquent qu'un individu désigné comme FEE joue, dans les faits, un rôle similaire à celui d'un·e responsable de formation, en déléguant par exemple la stricte formation à un·e collègue et en ne prenant en charge que la partie organisationnelle. En revanche, dans certaines grandes entreprises formatrices bénéficiant d'un service de formation développé et structuré, la différence entre les deux fonctions devient alors plus nette, avec une répartition des tâches entre un·e responsable de formation et plusieurs personnes formatrices. C'est pourquoi, au moment d'évoquer ces personnes formatrices, nous parlerons de « responsables des services internes de formation en entreprise » ou de « responsables de formation ».

La tendance à un renforcement des compétences des personnes formatrices a pour corollaire un durcissement des conditions d'accès au rôle de FEE. En ce sens, l'article 4 de la première loi sur la formation professionnelle (1930) a établi pour condition principale l'obtention d'un examen professionnel supérieur communément appelé « Maîtrise fédérale ». Toutefois, tous les métiers n'offrent pas encore cette formation supérieure. Pour ces professions, c'est alors l'autorité cantonale qui accorde ou non le droit de former. La loi suivante (1963) réaffirme cette exigence à laquelle sont ajoutées « *les capacités professionnelles et les qualités personnelles nécessaires* » (art. 9).

⁶² BAHL Anke, « Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung... ».

La loi de 1978 rend obligatoire la formation des formateurs et formatrices en entreprise, dite «cours des 40 heures»⁶³. Cette obligation⁶⁴ d'acquisition de compétences transmises durant ce cours vise à prêter attention aux apprenti·e·s et plus particulièrement à leur jeune âge, celui de l'adolescence. C'est ensuite une ordonnance, adoptée en 1979, qui vient préciser et affiner les objectifs de cette formation : le principal est de donner aux participant·e·s les connaissances méthodologiques indispensables pour former les apprenti·e·s. Enfin, la loi de 2002 renforce les prérequis pour devenir FEE. C'est avec cette loi que le terme de «maître d'apprentissage», employé jusqu'alors dans les textes de loi, est remplacé par celui de «formateur» ou «formatrice», soulignant ainsi la dimension pédagogique de la fonction. Le contenu du «cours des 40 heures» est fondé sur le plan d'études fédéral du SEFRI, initialement prévu pour une «formation de 100 heures», mais adapté à une formation de 40 heures. C'est à partir de ce plan que les cantons ont élaboré le «cours des 40 heures». Y sont abordés les thèmes suivants : le rôle des personnes formatrices en entreprise, le contrôle des compétences professionnelles acquises par les apprenti·e·s, le rapport aux jeunes, la planification et la mise en œuvre de la formation, la prise en compte des aptitudes individuelles, le contexte de la formation. Par ailleurs, les cantons ont la possibilité d'ajouter d'autres sujets qui ne figurent pas parmi les contenus prioritaires (tels que les offres de formation transitoires, de formation post-apprentissage, etc.)⁶⁵.

Pour ce qui est des compétences professionnelles des FEE, il devient nécessaire de détenir un certificat fédéral de capacité (CFC) dans le domaine de la formation concernée (ou une qualification équivalente) et de disposer d'une expérience professionnelle de deux à cinq ans dans le domaine de la formation. En outre, bien que la loi n'impose pas d'obligation en la matière, elle incite vivement les personnes formatrices à suivre une formation continue afin d'actualiser leurs compétences⁶⁶.

⁶³ L'article 11 de la même loi précise que l'élaboration du programme de base de cette formation revient au gouvernement fédéral, tandis que son organisation est attribuée aux cantons qui peuvent néanmoins la déléguer aux associations professionnelles. Ajoutons que cette formation est parfois incluse dans la Maîtrise fédérale. Ainsi, certains individus possédant ce diplôme sont dispensés du «cours des 40 heures». L'appellation de ce cours varie selon les cantons. Généralement appelé «Cours de base pour formateurs et formatrices en entreprise» – avec quelques nuances selon les régions helvétiques –, il est fait communément référence à sa temporalité.

⁶⁴ Des exceptions sont toutefois prévues si la personne dispose déjà d'une formation considérée comme équivalente.

⁶⁵ Pour plus d'information, consulter la page consacrée au plan d'études du cours de 40 heures éditée par le Portail de la Formation professionnelle.

⁶⁶ Bien que la formation continue ne soit pas sanctionnée par un titre officiel, «elle permet aux professionnels de maintenir à jour leurs connaissances, ce qui est particulièrement dans l'intérêt des entreprises. [...] elle favorise l'apprentissage tout au long de la vie» (SEFRI, *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2021...*, p. 7). D'autres informations sur les principaux changements des lois et ordonnances relatives à la formation professionnelle suisse et à la fonction des FEE peuvent être consultées à la section 1.3.

1.3 Principales modifications législatives concernant la formation professionnelle suisse et la fonction des formateurs ou formatrices en entreprise

1930 : la première loi fédérale sur la formation professionnelle⁶⁷

La formation professionnelle suisse naît dans le contexte de l'entre-deux-guerres avec la loi sur les Fabriques de 1877 et la naissance de l'Union suisse des arts et métiers (USAM) en 1879. Des premières lois cantonales naissent vers la fin du XIX^e siècle. Toutefois, il faut attendre 1930 pour avoir la première loi sur la formation professionnelle sur le plan fédéral. Celle-ci stabilise le modèle dual, modernisant ainsi la forme traditionnelle de l'apprentissage corporatif développé en Suisse. Cette loi, qui s'inspire des lois cantonales déjà existantes, instaure le partenariat public-privé, toujours en vigueur, qui encadre la participation de l'État (fédéral et cantonal), des associations professionnelles et syndicales ainsi que des entreprises. Ce partenariat public-privé régit la participation et les rôles de chaque partenaire, permettant d'appréhender le poids majeur de la Confédération qui prend en charge, à partir de ce moment historique, la formation professionnelle. Cette loi articule ainsi les besoins de l'industrie, du commerce et des arts et métiers. Des cours complémentaires en écoles professionnelles sont également introduits. Enfin, cette loi jette les bases du système de formation professionnelle unifié, en vigueur de nos jours dans le pays, et donne lieu à la création du certificat fédéral de capacité (CFC) de fin d'apprentissage, reconnu sur l'ensemble du territoire suisse.

Les conditions d'accès à la fonction formatrice : la Maîtrise fédérale

En 1930, la première loi fédérale dans le domaine de la formation professionnelle se prononce sur une série de conditions indispensables à l'obtention du droit de former des apprenti-e-s pour les futures personnes formatrices. L'article 4 de la loi de 1930 indique que l'autorisation de former des apprenti-e-s est subordonnée à l'obtention de la Maîtrise fédérale (pour les professions offrant cette formation supérieure). Pour les professions qui n'organisent pas d'examens de Maîtrise, l'autorité cantonale peut accorder, de façon exceptionnelle, le droit de former des apprenti-e-s.

⁶⁷ Ce tableau a été réalisé sur la base des travaux de BONOLI Lorenzo, «La naissance de la formation professionnelle en Suisse...»; BONOLI Lorenzo, «Aux origines de la fonction sociale de la formation professionnelle suisse...»; GONON Philipp, «The Dynamics of Vocational Training and Innovation in Switzerland», in: CEDEFOP (dir.), *Toward a History of Vocational Education and Training (VET) in Europe in a Comparative Perspective*, Office for Official Publications of the European Communities, 2004, pp. 88-99 et de GONON Philipp, «L'expansion de la formation professionnelle...» desquels nous avons fait ressortir les éléments pertinents pour cet objet d'étude.

Une première protection juridique des apprenti·e·s

Au niveau pédagogique, un aspect important est introduit par l'article 15, qui indique que la ou le chef·fe d'entreprise *« doit astreindre l'apprenti à suivre les cours professionnels et lui accorder, sans retenue de salaire, le temps nécessaire à cet effet »*. Ainsi, la ou le chef·fe d'entreprise est obligé·e, en vertu de la loi de 1930, de fournir à l'apprenti·e les conditions indispensables à la réussite de ses examens: *« Il doit inscrire l'apprenti aux examens prescrits par la loi, lui donner le temps de s'y présenter et, dans la mesure du possible, mettre à sa disposition les outils et le local nécessaires aux travaux d'épreuve, ainsi que le matériel, contre remboursement du prix de revient »* (art. 15).

La ou le chef·fe d'entreprise est désigné·e légalement comme la ou le responsable de la santé des jeunes. La loi se réfère à la protection de l'apprenti·e par rapport aux conduites inadéquates des autres employés sur le lieu de travail et à tout mauvais traitement de leur part. L'apprenti·e doit être protégé·e par rapport à la durée du travail, qui doit être équivalente à celle des autres employé·e·s. La loi introduit également le droit aux jours de congés pour l'apprenti·e: six jours par an sont prévus, pendant lesquels il est interdit de diminuer son salaire.

L'octroi de conditions favorables à la réussite des examens

Un autre aspect important introduit par cette loi concerne les obligations que la ou le chef·fe d'entreprise doit remplir afin de lutter contre l'exploitation des apprenti·e·s comme main-d'œuvre bon marché. Ainsi, il *« doit faire en sorte que l'apprenti soit formé, conformément aux exigences techniques, à tous les travaux essentiels de la profession et que les différents stades de l'instruction se succèdent autant que possible dans l'ordre imposé dans le but de l'apprentissage »* (art. 13). Ce qui est mis en avant ici, c'est l'importance de la dimension pédagogique de l'apprentissage organisé en entreprise. En plus d'un programme de formation à suivre, l'apprenti·e ne doit pas être employé·à *« des travaux étrangers à la profession, à moins qu'ils ne soient en corrélation avec l'exercice de cette dernière et qu'ils ne portent pas préjudice à sa formation professionnelle »* (art. 13).

Les restrictions : le contrôle de la part des cantons

Un partenariat est mis en place, avec des missions différentes selon les acteurs et les actrices en matière de formation professionnelle. Ce sont les cantons qui doivent surveiller les conditions de formation des apprenti·e·s. Dans le but *« de donner à l'apprenti une formation soignée »* (art. 5), l'autorité cantonale a donc le droit de contrôler le nombre de jeunes par entreprise. La première loi sur la formation professionnelle établit ainsi un cadre plus strict pour la protection du statut des apprenti·e·s quant à leur utilisation en tant que main-d'œuvre et à leur droit d'être formé·e·s, à l'école comme en entreprise. Depuis lors, la formation doit être dispensée par des personnes dont les qualités sont fixées par la loi.

Par ailleurs est établi un renforcement du contrôle de la formation offerte par les entreprises à travers l'introduction d'examens de fin d'apprentissage. Ainsi, l'entreprise peut se voir interdire de former d'autres apprenti·e·s si les résultats des jeunes sont insuffisants. À partir de là, les résultats scolaires deviennent une « preuve » de la qualité de la formation dispensée en entreprise.

1963 : une réforme pour répondre aux changements du monde du travail

Après la Seconde Guerre mondiale, et en particulier pendant la période des Trente Glorieuses, marquée par un important essor économique, le système dual devient la filière « hégémonique » pour les jeunes à la sortie de l'école obligatoire. Entre les années 1938 et 1961, le nombre de métiers enseignés double. L'apprentissage se généralise et « *la part des élèves sortant de l'école et effectuant un apprentissage professionnel en 1961 [est] estimée à 66 % pour les garçons et à 32 % pour les filles* »⁶⁸. Cette prépondérance s'est maintenue jusqu'à nos jours, avec une prédominance des hommes suisses dans le public apprenti. Les années de l'après-guerre se caractérisent par des changements dans l'organisation et la division du travail, avec une demande de salariés spécialisés et flexibles. Des débats naissent pour réorienter la formation professionnelle initiale, afin de répondre à ce fort besoin de spécialistes et de cadres techniques (moyens et supérieurs) qualifiés, qu'il faut également former à travers la formation continue (appelée « perfectionnement professionnel »). À la suite de ces débats, la loi de 1930 est réformée. Elle met désormais l'accent sur l'orientation professionnelle des jeunes et le perfectionnement des cadres intermédiaires. La principale nouveauté de la loi de 1963 est la mise en place des technicums, des écoles techniques supérieures.

Les conditions d'accès à la fonction formatrice : un affinement

En 1963, la nouvelle loi fédérale affine les conditions autorisant une personne à former des apprenti·e·s. Le futur maître d'apprentissage ou la future maîtresse d'apprentissage doit avoir « *les capacités professionnelles et les qualités personnelles nécessaires* » (art. 9) et être le garant d'une formation dispensée aux apprenti·e·s « *conformément aux règles de l'art, avec la compréhension nécessaire et sans péril pour leur santé ou leur moralité* » (art. 9).

⁶⁸ Conseil fédéral, 1962, p. 887.

Les conditions de la formation en entreprise pour l'apprenti·e : des précisions réglementaires importantes

Les règlements relatifs à l'apprentissage deviennent plus précis et, pour la première fois, apparaît la possibilité que l'apprenti·e tienne un journal de bord.

La loi de 1963 réaffirme les contenus déjà présents dans celle de 1930 et donne en même temps une impulsion aux conditions qui garantiraient le bon déroulement de l'apprentissage en entreprise. Dans l'article 11 apparaissent des règlements d'apprentissage plus précis concernant différentes professions, en particulier *« la dénomination de la profession, la durée de l'apprentissage, les conditions à remplir par l'entreprise, le nombre maximum d'apprentis qui peuvent y être formés simultanément et le programme d'apprentissage »*.

Les restrictions : un plus large pouvoir donné aux cantons en matière de surveillance de l'apprentissage

L'article 14 semble donner un plus large pouvoir aux cantons en matière de surveillance de l'apprentissage. En cas d'informations lacunaires, l'autorité surveillante peut rendre visite à l'entreprise concernée. Si l'autorité estime que l'apprentissage fourni n'atteint pas le niveau exigé, elle peut décider d'interdire à l'entreprise de former des apprenti·e·s.

1973 : une nouvelle réforme renforçant la pédagogie et la possibilité de faire une carrière à travers l'apprentissage

Une nouvelle réforme de la formation professionnelle est envisagée, en lien avec les mutations économiques et professionnelles. Le Conseil fédéral a jugé nécessaire de renouveler la loi, et les principaux changements proposés concernent la coordination des lieux de formation, une meilleure perméabilité des filières, la conception de l'apprentissage tout au long de la vie. Ce sont les OrTra qui « gagnent » avec cette nouvelle loi : elles peuvent désormais gérer les cours interentreprises qui sont prévus de manière ponctuelle et font maintenant partie d'un système que l'on pourrait qualifier de « trial ».

Un changement radical dans les conditions d'accès à la fonction formatrice

L'attention est portée sur la capacité des personnes formatrices à investir la fonction ; en plus de leurs compétences professionnelles, celles-ci doivent aussi posséder des compétences pédagogiques. En 1978, la nouvelle loi fédérale sur la formation professionnelle prévoit deux articles innovants qui introduisent d'importants changements par rapport au maître ou à la maîtresse d'apprentissage

(art. 10) et à sa formation (art. 11). Dorénavant, la loi impose que les apprenti-e-s soient formé-e-s uniquement par des FEE ayant suivi cette formation pour devenir formateur ou formatrice en entreprise. L'argument sous-jacent est la plus grande attention accordée aux apprenti-e-s et à la période existentielle qu'elles et ils traversent. C'est ce que l'on peut lire dans le texte de 1977 : « *Les adolescents se trouvent dans une période de leur vie très riche en problèmes ; il est alors indispensable que les maîtres d'apprentissage, chargés en général durant trois ou quatre ans de leur formation et de leur éducation, soient mieux préparés à cette tâche. Il est paradoxal que le maître d'apprentissage soit précisément le seul "maître" qui ne reçoive aucune formation correspondante pour assumer une tâche combien difficile. Il est évident qu'en matière de formation de l'apprenti, la capacité professionnelle du maître d'apprentissage est essentielle ; elle ne suffit toutefois pas.* » Pour la première fois, la loi évoque une valorisation de l'approche pédagogique que les personnes formatrices sont appelées à mobiliser pour former des jeunes.

C'est l'article 11 qui oblige les cantons à organiser la formation préalable des futur-e-s FEE, dite « formation des 40 heures ». Elles et ils ont la possibilité de déléguer cette formation aux associations professionnelles et, pour les professions qui n'en disposent pas, aux associations nationales ou régionales. C'est le niveau fédéral qui a la charge d'établir le programme de base de cette formation et de former les enseignants. À partir de 1978, la ou le FEE est ainsi obligé-e de suivre cette formation avant de commencer l'encadrement des jeunes⁶⁹. En 1979, une ordonnance vient compléter l'article 10, qui ajoute d'importantes précisions par rapport à la formation des formateurs ou formatrices. Elle dispose que cette formation doit donner aux participant-e-s les connaissances méthodologiques indispensables pour former les apprenti-e-s. Cette formation peut être intégrée aux cours de préparation à la Maîtrise fédérale ou encore aux formations proposées par les écoles spécialisées supérieures.

2002 : d'importantes innovations dans le système dual

L'idée d'une réforme assez radicale commence à se diffuser sur la scène politique. Une nouvelle loi naît, qui vise une meilleure articulation de la formation professionnelle avec le système éducatif et une plus grande ouverture de cette dernière aux autres domaines, car elle est considérée comme trop axée sur les secteurs de l'industrie, des arts et métiers et du commerce. Ainsi, la voie

⁶⁹ Des exceptions sont prévues si la personne dispose déjà d'une formation considérée comme équivalente.

professionnelle est considérée comme mieux intégrée dans le système éducatif général. En outre, en amont du CFC, la nouvelle loi introduit une formation initiale en deux ans, sanctionnée par une attestation fédérale professionnelle (AFP). Elle a comme finalité l'insertion sur le marché de jeunes jugés incapables, dans l'immédiat, d'entamer un CFC, mais qu'ils pourront préparer une fois l'AFP obtenue.

Au niveau des contenus de la formation, les plans de formation sont élaborés par les OrTra et la Confédération. Il s'agit de définir les contenus des programmes, les objectifs de formation, les cursus d'apprentissage ainsi que les qualifications requises en vue des examens de fin d'apprentissage. De nouveaux contenus de formation naissent, en lien avec la création de nouveaux métiers, d'une part, et le basculement d'une logique de qualifications vers une logique de compétences, d'autre part. En outre, les OrTra élaborent les ordonnances pour la mise en œuvre de la loi et se chargent des diverses révisions à apporter. De cette façon, la participation des OrTra, qui «représentent» le monde du travail, à la rédaction de ces documents implique qu'ils seront plutôt orientés en fonction des besoins des entreprises formatrices. La décision des révisions quinquennales a été prise en vue de répondre aux besoins et changements des métiers, mais elle est largement débattue. Les uns pensent que le délai est trop court, puisque certains CFC durent quatre ans et qu'une réforme n'a pas encore été évaluée que la suivante se prépare déjà. Les autres estiment que les évolutions, notamment technologiques, vont trop vite et qu'un délai de réaction de cinq ans est trop long.

Les conditions d'accès à la fonction formatrice : des nouveaux prérequis

Cette loi précise les nouvelles conditions d'accès au statut de maîtres·ses d'apprentissage. À savoir : détenir un certificat fédéral de capacité dans le domaine de la formation concernée ou avoir une qualification équivalente (comme c'était le cas auparavant) ; disposer d'une expérience professionnelle de deux à cinq ans dans le domaine de la formation ; avoir suivi le cours pour formatrice et formateur en entreprise (CFE), équivalant à 40 heures de formation, qui débouche sur une attestation intercantonale, ou à 100 heures qui débouchent sur un diplôme fédéral. Une attention est accordée aussi à la formation continue des personnes formatrices, considérée comme un moyen de rester à jour de leurs compétences professionnelles et pédagogiques.

Les conditions de formation pour les apprenti·e·s : temps, place, inscription aux cours et aux examens

Le Conseil fédéral envisage de «*donner un caractère plus systématique à la formation pratique des apprenti·e·s par le biais de consignes strictes, notamment par les guides méthodiques*»⁷⁰. La nouvelle loi met en outre l'accent sur la formation des enseignant·e·s, la recherche sur la formation professionnelle, et donne plus de place à un système allant au-delà des cours en établissement professionnel et de l'enseignement pratique en entreprise⁷¹. Cette loi vise à donner un cadre pédagogique à la formation, avec l'augmentation des offres de formation et l'amélioration de la formation des enseignant·e·s et FEE, ainsi que «*l'extension de la formation professionnelle au niveau supérieur*»⁷².

Du matériel de formation est également mis à la disposition des personnes formatrices en entreprise (guide d'apprentissage, manuel pour la formation en entreprise, QualiCarte).

Les contenus de la formation

De nouveaux contenus de formation naissent en lien avec la création de nouveaux métiers et le passage d'une logique de qualifications à une logique de compétence.

Les restrictions : le rôle de contrôle attribué aux cantons

Les offices cantonaux ou les commissions cantonales sont les responsables des conditions de mise en œuvre et de surveillance de la formation en entreprise et de la formation pour devenir FEE. À titre d'exemple, dans le canton de Vaud, les commissaires professionnels sont nommés par le département en charge de la formation et ont plusieurs missions : a) contrôler la qualité de la formation à la pratique professionnelle en entreprise ; b) instruire l'octroi et le retrait de l'autorisation de former ; c) préavisier l'octroi de l'autorisation de former ; d) veiller à ce que les conditions d'octroi de l'autorisation de former, accordée à une entreprise formatrice (en application de l'article 15 de la loi), soient toujours respectées ; e) collaborer avec le conseiller aux apprenti·e·s dans la recherche d'une autre formation professionnelle initiale ou d'un autre lieu de formation, conformément à l'article 93, alinéa 3, lettre b) de la loi ; f) contrôler la qualité des cours interentreprises⁷³.

⁷⁰ GONON Philipp, «L'expansion de la formation professionnelle...», p. 44.

⁷¹ GONON Philipp, «L'expansion de la formation professionnelle...».

⁷² GONON Philipp, «L'expansion de la formation professionnelle...», p. 45.

⁷³ Pour en savoir plus sur le sujet : CAPRANI Isabelle, DUEMLER Kerstin, *Bilan sur les activités de commissaires professionnels et perspectives de développement du système de surveillance du canton de Vaud. Rapport Mandat étape 2*, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), 2021.

Pleinement inscrite dans le marché du travail et dans le système d'emploi, la formation professionnelle est destinée en premier lieu à répondre à des politiques économiques en formant des jeunes employables, prêt·e·s à s'insérer dans le monde du travail. Le système dual souligne et renforce d'ailleurs ce lien étroit entre marché du travail et filière professionnelle.

Depuis le dernier quart du xx^e siècle, avec un marché du travail qui demande des personnes de plus en plus qualifiées et spécialisées, le système de formation professionnelle suisse connaît un mouvement de revalorisation, de pédagogisation et d'«intellectualisation», processus qui implique aussi de revoir à la hausse les exigences envers les personnes formatrices. Afin d'assurer une formation initiale de qualité⁷⁴, celles-ci doivent développer leurs compétences pédagogiques et être davantage disponibles pour transmettre et expliquer finement la profession aux apprenti·e·s. Pourtant, tandis que leurs devoirs augmentent, la législation reste floue quant aux conditions d'exercice de leur mission formatrice et de leurs droits en tant que personnes formatrices. Actrices centrales du système dual, elles voient leurs conditions de travail largement passées sous silence par les législateurs et législatrices.

⁷⁴ Pour en savoir plus sur la qualité de la formation professionnelle initiale duale : BERGER Jean-Louis, WENGER Matilde, SAULI Florinda, « La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse », *Éducation Permanente*, 2020, p. 223 ; BERGER Jean-Louis, WENGER Matilde, SAULI Florinda, « Engagement en formation professionnelle initiale duale et perceptions de la qualité de la formation », *Didactique* 4(2), 2023, pp. 33-64 ; SAULI Florinda, *Perceptions de la qualité de la formation professionnelle initiale duale par le terrain et les responsables institutionnel·le·s* [Thèse de doctorat], Université de Lausanne, 2022 ; WENGER Matilde, *Tensions de rôle chez les apprenti·e·s et qualité perçue de la formation professionnelle duale en Suisse* [Thèse de doctorat], Université de Lausanne, 2022.

Chapitre 2

Un état des lieux de la recherche sur les personnes formatrices en entreprise

Nous allons examiner ici un état des lieux des travaux réalisés jusqu'à présent sur les formateurs et formatrices en entreprises, d'abord sur le contexte d'exercice de leur fonction (sections 2.1 et 2.2), avant de placer leur activité dans le cadre du monde du travail actuel (section 2.3).

2.1 Le contexte de travail des formateurs ou formatrices : l'entreprise formatrice

Avant même de nous intéresser aux personnes formatrices, on notera que bien que les entreprises formatrices soient les principales actrices du système dual, elles n'ont fait l'objet que de rares travaux de recherche. Le rôle des entreprises formatrices dans l'apprentissage est principalement de disposer du personnel, de l'organisation et des moyens matériels de former les apprenti·e·s à une profession en vue de leur insertion dans le marché du travail. Au-delà des travaux portant sur les critères de sélection des apprenti·e·s⁷⁵ et sur certaines

⁷⁵ DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, «Recrutement des apprenti·e·s en Suisse...», pp. 71-95; IMDORF Christian, «La sélection fondée sur le genre dans l'attribution des places de formation», in : CSDE (dir.), *Le Genre en vue. Les filles et les jeunes femmes face à la formation*, Conférence suisse des déléguées à l'égalité, 2004, pp. 107-120; IMDORF Christian, *La Sélection des apprentis dans les PME: Compte*

spécificités des entreprises formatrices suisses – tels les réseaux d’entreprises formatrices⁷⁶ – ce sont plutôt les caractéristiques de ces entreprises et leurs raisons économiques et/ou managériales de s’engager dans la formation initiale duale qui ont retenu l’attention des chercheur·e·s⁷⁷. Qu’est-ce qui conduit une entreprise à assumer ce rôle ou non ? Autrement dit, quelles sont les entreprises les plus enclines à s’engager dans la formation d’apprenti·e·s ? Et en conséquence, quelles sont les entreprises qui composent le paysage de la formation duale ?

Le taux de participation des entreprises à la formation professionnelle varie en fonction à la fois de leur taille, de la branche à laquelle elles sont rattachées, de leur ancienneté et de leur situation géographique. L’étude de Müller et Schweri sur l’évolution du profil des entreprises formatrices en Suisse entre 1985 et 2008 (année du dernier recensement fédéral des entreprises) fournit des indications à ce sujet : après une période de légère diminution de la participation des entreprises à la formation des jeunes entre 1985 et 1998, cette participation est restée relativement stable tout au long de la décennie suivante. Ainsi, en 2008, 18,36 % des entreprises formaient au moins un·e apprenti·e. Néanmoins, il s’agit d’une moyenne pour l’ensemble du territoire, et les disparités entre les différentes régions linguistiques du pays sont assez conséquentes. Toujours en 2008, en Suisse alémanique, les entreprises participaient de la formation des jeunes à hauteur de 19,3 % contre 16,6 % en Suisse romande (lieu de l’enquête)⁷⁸. Les différences entre cantons sont encore plus importantes : le taux le plus bas de participation à la formation se trouvait dans le canton de Genève

rendu mars 2007, Institut de Pédagogie Curative de l’Université de Fribourg, 2007 ; IMDORF Christian, « Die Bedeutung von Schulqualifikationen, nationaler Herkunft und Geschlecht beim Übergang von der Schule in die betriebliche Berufsausbildung », in : NEUENSCHWANDER M. (dir.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt*, Rüegger, 2013, pp. 41-62 ; IMDORF Christian, « Sélection, discrimination et reproduction sociale par les entreprises formatrices », in : BONOLI Lorenzo, BERGER Jean-Louis, LAMAMRA Nadia (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse...*, pp. 181-198 ; DUC Barbara, PERRENOUD David, LAMAMRA Nadia, « Les compétences transversales : entre objets de formation et critères de sélection. Points de vue des formateurs et formatrices en entreprise », *Éducation et socialisation* 47, 2018 ; MOREAU Gilles, « L’apprentissage, un bien public ? », *L’orientation scolaire et professionnelle* 44/2, 2015 ; RUIZ Guillaume, GOASTELLEC Gaële, « Entre trouver et se trouver une place d’apprentissage : quand la différence se joue dans la personnalisation du processus », *Formation emploi* 133, 2016, pp. 121-138.

⁷⁶ Voir LEEMANN Julia, DA RIN Sandra, IMDORF Christian, « Les réseaux d’entreprises formatrices : une nouvelle forme d’apprentissage en Suisse », *Formation emploi* 133, 2016, pp. 139-156. Les réseaux d’entreprises formatrices constituent une originalité suisse dont l’objectif est de permettre à ces entreprises de mutualiser leurs expériences de la formation d’apprenti·e·s.

⁷⁷ SCHWERI Jürg, AEPLI Manuel, KUHN Andreas, « The Costs of Standardized Apprenticeship Curricula for Training Firms », *Empirical Research in Vocational Education and Training* 13(16), 2021.

⁷⁸ L’enquête de terrain a été menée dans les cantons de Berne (partie francophone), de Fribourg, de Genève, du Jura, de Neuchâtel, du Valais et de Vaud.

(9,4 %) et le plus élevé dans le canton d'Uri (25,1 %)⁷⁹. Ces différences peuvent probablement être imputées à la diversité des tissus économiques, certaines branches et certains métiers étant plus ou moins présents selon les régions, mais aussi à des facteurs culturels liés au choix de se diriger vers l'apprentissage d'un métier plutôt que vers la filière générale. Qui plus est, en Suisse romande, on observe un plus grand intérêt pour la formation professionnelle à plein temps en école professionnelle, ce qui infléchit le taux de participation à la formation professionnelle duale.

Outre ces différences régionales, la participation des entreprises à la formation dépend aussi du secteur d'activité de ces dernières. Tel que l'ont montré Wettstein, Schmid et Gonon (2018), depuis la fin des Trente Glorieuses, l'emploi en Suisse a connu un processus de tertiarisation, soit un développement du secteur des services. Bien que les entreprises du secteur secondaire demeurent en première position en termes de taux de participation à la formation professionnelle, l'émergence du secteur tertiaire, en particulier les métiers de la santé et du social, est venue modifier le paysage de la formation duale⁸⁰.

La taille est un autre déterminant important du comportement des entreprises face à la formation. L'ensemble des études sur le sujet⁸¹ s'accorde pour constater que la « tradition » selon laquelle l'apprentissage s'inscrit principalement dans les petites entreprises plutôt que dans les grandes perdure : *« L'intensité de la formation dans les entreprises formatrices est inversement proportionnelle à la taille de l'entreprise : les apprentis constituent un pourcentage plus élevé des employés dans les petites entreprises que dans les grandes entreprises. »*⁸²

Ainsi, en s'appuyant sur les données de l'OFS pour l'année 2016, Wettstein, Schmid et Gonon (2018) soulignent que des 70 000 apprenti·e·s enregistré·e·s dans l'ensemble du pays, 50 000 travaillaient dans une entreprise comptant moins de 50 salarié·e·s. Une dernière caractéristique à prendre en compte dans le profil des entreprises formatrices est leur

⁷⁹ WETTSTEIN Emil, GONON Philipp, SCHMID Evi, *La formation professionnelle en Suisse...*

⁸⁰ CHABLOZ Jeanne-Marie, LAMAMRA Nadia, PERRENOUD David, *La situation des formateurs et formatrices en entreprise. Un état des lieux en 2014. Rapport sur les données fournies par les cantons*, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), 2017.

⁸¹ CHABLOZ Jeanne-Marie, LAMAMRA Nadia, PERRENOUD David, *La situation des formateurs et formatrices en entreprise...* ; MÜLLER Barbara, SCHWERI Jürg, *Die Betriebe in der dualen Berufsbildung : Entwicklungen 1985 bis 2008*, Bundesamt für Statistik, 2012 ; WETTSTEIN Emil, GONON Philipp, SCHMID Evi, *La formation professionnelle en Suisse...*

⁸² MÜLLER Barbara, SCHWERI Jürg, *Die Betriebe in der dualen Berufsbildung...*, p. 12.

âge : « *la propension des entreprises suisses à engager des apprentis est proportionnelle à leur ancienneté* »⁸³. Ainsi, selon cette même étude, en 2008, le taux de participation des entreprises présentes depuis au moins dix ans dans le recensement fédéral des entreprises à la formation professionnelle était de 23,8 % alors que celui des entreprises ayant une existence de moins de quatre ans était de 6,5 %.

En bref, les entreprises ont davantage tendance à former des apprenti·e·s lorsqu'elles sont de petite taille (moins de 50 salarié·e·s à temps plein), qu'elles ont plus de dix ans d'âge et qu'elles se situent dans les secteurs de l'industrie, des arts et métiers, de la construction, de l'administration, des assurances, des banques ou du social.

Cet état des lieux quantitatif est nécessaire à la compréhension du paysage de la formation en entreprise. Il est toutefois indispensable de le compléter par une perspective qualitative permettant de saisir les raisons qui conduisent les entreprises à devenir ou non formatrices.

Former des apprenti·e·s représente bien évidemment un coût pour les entreprises⁸⁴. En ce sens, pour devenir formatrices, celles-ci doivent remplir un certain nombre de critères : disposer d'un personnel qualifié dans la profession concernée, d'infrastructures appropriées pour former les jeunes, d'un personnel ayant validé le cours de formateur ou de formatrice en entreprise, ainsi que des mesures d'accompagnement en matière de sécurité au travail. En contrepartie, former des apprenti·e·s présente aussi divers avantages pour les entreprises. Selon Schweri et al. (2003)⁸⁵, les trois principaux avantages seraient : « *une économie : 1) de force de travail par la présence d'apprentis dans la firme, 2) de frais de recrutement de personnel et 3) de coûts liés à la mise au courant de nouveaux collaborateurs recrutés sur des marchés externes* ». Ainsi que nous le verrons plus en détail dans les cinq chapitres dédiés aux figures de FEE (chapitres 4 à 8), la formation de futur·e·s salarié·e·s s'inscrit le plus souvent dans la politique de recrutement des entreprises. Embaucher des jeunes formé·e·s par ses soins représente un coût moindre

⁸³ MÜLLER Barbara, SCHWERI Jürg, *Die Betriebe in der dualen Berufsbildung...*, p. 12.

⁸⁴ GEHRET Alexander, AEPLI Manuel, KUHN Andreas, SCHWERI Jürg, *Formation des apprenti·e·s...*; SCHWERI Juerg, «La formation professionnelle face au marché du travail...»; SCHWERI Juerg, AEPLI Manuel, KUHN Andreas, «The Costs of Standardized Apprenticeship Curricula for Training Firms»...; SEFRI, *Rapport 2023 sur l'éducation en Suisse : état actuel des connaissances et défis à relever à tous les niveaux de formation*, Secrétariat fédéral à la formation, la recherche et l'innovation, 2023.

⁸⁵ Cité dans HANHART Siegfried, «Marché de l'apprentissage et pouvoirs publics...», pp. 8-9.

que celui occasionné par la recherche, la sélection et l'intégration d'individus extérieurs à l'entreprise⁸⁶.

En outre, les apprenti-e-s sont parfois perçu-e-s comme des sources de valorisation de l'image de l'entreprise comme structure jeune et dynamique. Dans un contexte comme celui de la Suisse, où le système dual est très répandu et bien considéré, ce label peut aussi occasionner un élargissement et une fidélisation de la clientèle et par là, produire des bénéfices économiques et symboliques. De plus, l'investissement dans la formation des jeunes peut également être motivé par la volonté de perpétuer une tradition en matière de formation ou d'apporter une contribution à la société en s'engageant dans l'insertion professionnelle des jeunes⁸⁷.

2.2 Le connu et l'inconnu du rôle des formateurs ou formatrices en entreprise

Pendant longtemps, l'activité formatrice est apparue comme une évidence. Sur ce point, le monde de la recherche rejoint celui des législateurs et des législatrices qui se sont très peu inquiété-e-s des conditions de travail des maître-sse-s d'apprentissage, de la pédagogie à mettre en œuvre pour transmettre une large palette de compétences ou encore de ce qui conduit des personnes formatrices à former des jeunes, etc. Le manque de travaux sur ces différentes dimensions du rôle de FEE souligne la nécessité d'élargir le regard au-delà des frontières suisses et de tenir compte des recherches menées en Allemagne et en France, tout en considérant les différences entre les divers systèmes de formation professionnelle.

⁸⁶ SCHWERI Juerg, «La formation professionnelle face au marché du travail...»; SCHWERI Juerg, MÜHLEMANN Samuel, PESCIO Yasmina, WALTHER Belinda, WOLTER Stefan C., ZÜRCHER Lukas, *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe*, Rüegger Verlag, 2003; WENZELMANN Felix, SCHÖNFELD Gudrun, *Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe*, Ergebnisse der sechsten BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung / Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2022; DIONISIUS Regina, MUEHLEMANN Samuel, PFEIFER Harald, WALDEN Günter, WENZELMANN Felix, WOLTER Stefan C., «Costs and Benefits of Apprenticeship Training. A Comparison of Germany and Switzerland», *Applied Economics Quarterly* 55(1), 2009, pp. 7-37; MUEHLEMANN Samuel, WOLTER Stefan C., «The Economics of Vocational Training», in: BRADLEY Steve, GREEN Colin (Eds.), *Economics of Education* (2nd ed.), Elsevier, 2020, pp. 543-554.

⁸⁷ SCHWERI Juerg, «La formation professionnelle face au marché du travail...»; SCHWERI Juerg et al., *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe...*

S'investir dans la fonction formatrice

De rares travaux se sont intéressés aux motivations⁸⁸ à devenir FEE. On citera cependant les recherches de Bahl⁸⁹ en Allemagne portant sur les conditions de formation dans les entreprises, qui indiquent : « *Quiconque aspire à former une main-d'œuvre de relève qualifiée devrait, en toute logique, rechercher des personnels à la fois dotés d'une solide connaissance du métier visé et fidèles à l'entreprise, car ils feront figure d'exemple pour les novices. Toutefois, en pratique, il s'avère que les personnels dotés de qualifications formelles portant sur le métier et la pédagogie ne sont pas tous volontaires pour partager leur savoir avec d'autres.* » (2019, p. 65)

Bahl révèle, entre autres, que la majorité des enquêté·e·s n'étaient pas volontaires. Elles et ils ont plutôt investi une fonction dans la formation à la suite d'une demande de leur supérieur·e hiérarchique. Cette autrice présente ce mode d'accès comme une des spécificités du modèle de formation professionnelle allemand que l'on retrouve, par exemple, en Australie et au Royaume-Uni⁹⁰.

Il est donc intéressant de comparer ces résultats à ceux obtenus par Capdevielle-Mougnibas et al. en 2013 dans le cadre d'une enquête menée

⁸⁸ Le mot « motivation » est polysémique et débattu en sociologie. Nous rejoignons Max Weber qui définit la « motivation » comme « *une configuration de sens qui apparaît à l'acteur lui-même, ou à l'observateur, comme la "raison" signifiante d'un comportement* » (WEBER Max, *Concepts fondamentaux de sociologie*, Gallimard, 2016, p. 104). En raison de cette définition, selon la sociologie compréhensive wébérienne, c'est la relation entre une ou plusieurs motivations et le déroulement externe de l'action qui doivent être rendus intelligibles plutôt que les motivations en tant que telles. Autrement dit, il s'agit d'éclairer les conditions sur lesquelles se fondent les motivations ou les raisons de l'action. Dans le cadre de ce livre, comme pour « l'amour du métier » des FEE, le mot « motivation » sera repris tel quel quand il est utilisé par les enquêté·e·s (usage autochtone du terme) ainsi que par d'autres chercheur·e·s. Il sera remplacé par un terme moins sujet à discussion quand c'est possible.

⁸⁹ Bahl Anke, « *Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung...* » ; Bahl Anke, *Die professionelle Praxis der Ausbilder...* ; Bahl Anke, « *Le/la formateur·rice : une position fragile...* » ; Bahl Anke, « *Workplace Training as a Social Practice: How Trainers Experience the Structural Dynamics of German Apprenticeship* », in : Bahl Anke, Dietzen Agnes (Eds.), *Work-based Learning as a Pathway to Competence-based Education. A UNEVOC Network Contribution*, Verlag Barbara Budrich, 2019, pp. 203-220 ; Bahl Anke, Blötz Ulrich, *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)...* Pour en savoir plus sur les motivations à devenir enseignant·e en école professionnelle : Berger Jean-Louis, D'Ascoli Yannick, « *Motivations to become vocational education and training educators: A person-oriented approach* », *Vocations and Learning* 5(3), 2012, pp. 225-249 ; Berger Jean-Louis, D'Ascoli Yannick, « *Becoming a VET teacher: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation* », *Asia-Pacific Journal of Teacher Education. Special issue: Teaching Motivations in Different Countries: Comparisons using the FIT-Choice scale* (Guest editors : H. M. G. Watt & P. W. Richardson) 40(3), 2012, pp. 319-343.

⁹⁰ Billett Stephen, « *Workplace Pedagogic Practices: Co-Participation and Learning* », *British Journal of Educational Studies* 50(4), 2002, pp. 457-481.

auprès de maître·sse·s d'apprentissage dans le sud de la France : la grande majorité des enquêté·e·s avait accédé au rôle de FEE de manière volontaire. Le mode d'accès à la fonction formatrice semble donc différent d'un pays (l'Allemagne) à l'autre (la France). Ces deux façons d'accéder à la fonction ne sont pas pour autant exclusives. Après tout, la désignation d'un·e salarié·e à la fonction de FEE par ses supérieur·e·s ne prend-elle pas appui sur des compétences, voire sur une appétence préalable à la fonction ? C'est précisément ce que montre Bahl⁹¹ lorsqu'elle évoque les critères de sélection des personnes formatrices, parmi lesquels on trouve un engagement préalable à l'égard des jeunes. On peut donc imaginer que les modalités d'accès à la fonction de formation en entreprise peuvent parfois se situer dans un entre-deux, ni complètement volontaire, ni complètement contraint, en particulier lorsque les salarié·e·s désigné·e·s à cette fonction y trouvent une certaine satisfaction. Pour comprendre l'accès à une fonction formatrice, il faut nécessairement considérer aussi les compétences, les attentes ainsi que les raisons invoquées par ces FEE dans la formation des apprenti·e·s. Les recherches en font émerger trois principales.

Premièrement, on trouve la volonté de perpétuer la « tradition » propre à un métier. Dans sa thèse sur le rapport au savoir des maîtres d'apprentissage dans le sud de la France, Favreau⁹² montre notamment que l'engagement dans la fonction peut être animé par la volonté de transmettre la « tradition » d'un métier-passion⁹³. De même, Zarca⁹⁴ montre que l'une des caractéristiques des maîtres artisans semble bien être leur volonté de transmettre leur « vocation » aux nouvelles générations, afin d'en assurer la pérennité.

Deuxièmement, Capdevielle-Mougnibas et al. ainsi que Fourchard et al.⁹⁵ qui ont travaillé sur les mêmes artisans engagés dans la formation d'apprentis dans le sud de la France, soulignent que cet investissement dans la transmission d'un métier relève aussi d'une volonté d'accompagner les jeunes et de les soutenir en vue de leur insertion professionnelle ; à ce titre, les recherches parlent d'une « contribution sociale » des formateurs ou formatrices. Par exemple, Fourchard et al. soulignent que : « *Fidèles à la tradition de l'artisanat, certains [artisans] recruteront, certes, leurs*

⁹¹ Bahl Anke, « Le/la formateur·rice : une position fragile... ».

⁹² Favreau Cécile, *Approche psycho-développementale...*

⁹³ Favreau Cécile, *Approche psycho-développementale...*

⁹⁴ Zarca Bernard, « Identité de métier et identité artisanale », *Revue française de sociologie* 29(2), 1988, pp. 247-273.

⁹⁵ Capdevielle-Mougnibas Valérie et al., *Quelle place...* ; Fourchard Frédéric et al., « Diversité des pratiques tutorales... ».

apprentis pour les former, en faire des hommes de métier mais aussi pour des raisons beaucoup plus altruistes. Ils auraient d'autres ambitions que la seule transmission d'un savoir-faire professionnel et pour un grand nombre d'entre eux il s'agirait d'accompagner le jeune dans la construction d'un avenir qui lui ouvre des perspectives. »⁹⁶

Troisièmement, en Allemagne, Bahl⁹⁷ observe qu'investir une fonction dans la formation professionnelle serait également apprécié par les FEE pour les compétences nouvelles et la diversification des tâches quotidiennes qu'elle apporte.

Les modalités de transmission des compétences

Théoriquement, les activités de formation en entreprise semblent aller de soi et se dérouler spontanément⁹⁸. De fait, peu de recherches se sont intéressées aux pratiques et aux rôles des FEE et à la socialisation des jeunes⁹⁹. Les travaux menés sur l'apprentissage en milieu professionnel se sont focalisés sur l'entreprise comme lieu de formation et ont révélé que la plupart des personnes formatrices développent et mettent en œuvre des méthodes pédagogiques assez bien définies, organisées, structurées et planifiées, alternant explication et pratique¹⁰⁰. Ces études indiquent également que la transmission des savoirs et le développement des compétences en situation de travail relèvent, en l'absence de prescriptions alternatives sur le sujet, de la responsabilité des personnes formatrices¹⁰¹. Par ailleurs, Kunégel¹⁰² montre des pratiques adoptées successivement par un·e même FEE lors de

⁹⁶ FOURCHARD Frédéric et al., « Diversité des pratiques tutorales... », p. 395.

⁹⁷ BAHL Anke, « Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung... » ; BAHL Anke, *Die professionelle Praxis der Ausbilder...*

⁹⁸ KUNÉGEL Patrick, *Les maîtres d'apprentissage...* ; MOREAU Gilles, « Les faux semblables de l'apprentissage... » ; THÉBAULT Jeanne, « La transmission professionnelle... » ; VADCARD Lucile, « Postface : Retour aux sources... ».

⁹⁹ MULDER Martin, *Review on Vocational Education and Training Research Revisited: Key Findings and Research Agenda*, Paper presented at the ECER-Conference, Istanbul, 2013.

¹⁰⁰ CAPRANI Isabelle, DUEMLER Kerstin, FELDER Alexandra, « La perception de l'accompagnement en entreprise par les apprenti·e·s et son influence dans la transmission des savoirs pratiques de métier. Le contexte de la formation en alternance en maçonnerie en Suisse », *Éducation et Socialisation* [en ligne] 63, 2022 ; KUNÉGEL Patrick, *Les maîtres d'apprentissage...* ; OLRV Paul, CUVILLIER Bruno, « Apprendre en situation. Le cas des dispositifs apprentis-maîtres d'apprentissage », *Éducation permanente* 172, 2007, pp. 45-60 ; THÉBAULT Jeanne, « La transmission professionnelle... » ; VADCARD Lucile, « Postface : Retour aux sources... ».

¹⁰¹ VADCARD Lucile, « Postface : Retour aux sources... ».

¹⁰² KUNÉGEL Patrick, *Les maîtres d'apprentissage...*

l'accompagnement d'un·e apprenti. Dans un premier temps, la personne formatrice reste proche de l'apprenti·e pour lui donner des instructions et lui expliquer les gestes à effectuer ; par la suite, elle intervient de manière plus ponctuelle pour « corriger » les éventuelles erreurs de l'apprenti·e. Au cours d'une dernière phase, une fois la capacité assimilée, la personne formatrice laisse l'apprenti·e travailler de manière autonome et n'intervient quasiment plus. Ainsi, plusieurs modes de transmission sont utilisés lors de la formation, mais comme le précise Kunégel¹⁰³, leur usage est loin d'être aussi linéaire que dans l'exemple décrit ci-avant.

De plus, dans le cadre de l'apprentissage, l'entreprise est parfois considérée comme le lieu de la socialisation professionnelle des apprenti·e·s¹⁰⁴. En formant et transformant les individus¹⁰⁵, le ou la FEE est un élément clé de la socialisation professionnelle. Ce concept de socialisation professionnelle repose sur plusieurs composantes¹⁰⁶. La première consiste en la *socialisation à la profession*, qui concerne la transmission de savoirs, de savoir-être, de normes et de valeurs propres à un certain domaine¹⁰⁷. Cette socialisation permet aux apprenti·e·s de s'intégrer progressivement à un collectif de travail, une communauté de pratique¹⁰⁸. La deuxième composante est la *socialisation organisationnelle*, qui désigne la familiarisation avec les valeurs de l'entreprise dans laquelle se déroule la formation¹⁰⁹. La *socialisation à l'emploi*, la troisième composante, renvoie à la logique de la sphère professionnelle

¹⁰³ KUNÉGEL Patrick, *Les maîtres d'apprentissage...*

¹⁰⁴ CHAIX Marie-Laure, « L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire », *Éducation permanente* 128, 1996, pp. 103-115 ; COHEN-SCALI Valérie, *Alternance et identité professionnelle*, Presses Universitaires de France, 2000 ; CROTTAZ Camille, DELOBBE Nathalie, FELLAY MORANTE Sandrine, « La formation professionnelle initiale duale comme levier d'engagement organisationnel : analyse d'un dispositif de formation d'apprenti·es assistant·es en soins et santé communautaire (ASSC) dans le contexte domiciliaire », *Éducation et socialisation* 62, 2021 ; DUBAR Claude, *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 2015 [1991] ; MASDONATI Jonas, LAMAMRA Nadia, GAY-DES-COMBES Benoît, DE PUY Jacqueline, « Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale », *Formation emploi* 100, 2007, pp. 15-29.

¹⁰⁵ BESOZZI Elena, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci editore, 2017 [2006] ; DARMON Muriel, *La Socialisation*, Armand Colin, 2016 ; DEMAZIÈRE Didier, MORRISSETTE Joëlle, ZUNE Marc (dir.), *La socialisation professionnelle, au cœur des situations de travail*, Octarès Éditions, 2019 ; DUBAR Claude, *La socialisation...* ; LAHIRE Bernard, *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*, La Découverte, 2013.

¹⁰⁶ BESOZZI Roberta, « Swiss in-company trainers... » ; DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Les formateurs et formatrices en entreprise... ».

¹⁰⁷ DUBAR Claude, *La socialisation...*

¹⁰⁸ LAVE Jean, WENGER Étienne, *Situated learning : Legitimate peripheral participation*, University Press, 2002 [1991].

¹⁰⁹ KERGOAT Prisca, « De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis et la culture ouvrière », *Sociologie du travail* 48(4), 2006, pp. 545-560.

relative à l'organisation et à la division du marché du travail ainsi qu'aux conditions de travail et d'emploi¹¹⁰.

Les contraintes organisationnelles : une tension omniprésente entre former et produire

Toutes ces pratiques de formation peuvent être perturbées, notamment en raison des exigences de la production. C'est ce qu'ont mis en évidence les recherches qui s'intéressaient à la démarche de transmission des compétences et au contexte organisationnel de l'entreprise dans laquelle la formation se déroule.

Bahl¹¹¹ a notamment insisté sur la nécessité d'appréhender la fonction de FEE en relation avec les caractéristiques des entreprises, ainsi que le contexte juridique et économique dans son ensemble. Elle observe que les politiques de formation «*présentent un biais pédagogique et ne reconnaissent pas suffisamment les défis auxquels sont confrontés les formateur·rice·s dans un cadre économique, mais aussi dans des conditions de formation de plus en plus limitées*»¹¹². En croisant ces résultats avec les données empiriques issues de diverses études de cas dans le contexte français¹¹³, Bahl indique qu'en Allemagne comme en France, le plus souvent, les personnes formatrices en entreprise investissent cette fonction en plus de leur travail habituel. Elles l'exercent donc «*non pas dans un cadre pédagogique, mais dans un contexte à dominante professionnelle et productiviste*»¹¹⁴. C'est aussi le cas en Suisse où les études sur les FEE mettent également en lumière la principale contrainte de la formation des jeunes dans les entreprises : la tension entre produire et former face à laquelle se trouvent confrontées la plupart des personnes formatrices¹¹⁵. Barras, par exemple, souligne : «*Au vu de ces contraintes organisationnelles, les personnes interrogées, qui souhaitent pourtant toutes sincèrement pouvoir former des apprenants pour transmettre leur savoir-faire, se retrouvent ainsi confrontées à une identité hybride de formateur, créée par les tensions entre les*

¹¹⁰ MOREAU Gilles, *Le Monde apprenti...*

¹¹¹ BAHL Anke, «*Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung...*» ; BAHL Anke, *Die professionelle Praxis der Ausbilder...* ; BAHL Anke, «*Le/la formateur·rice : une position fragile...*».

¹¹² BAHL Anke, «*Le/la formateur·rice : une position fragile...*», pp. 72-73.

¹¹³ CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie et al., *Quelle place...* ; PELÉ-PEYCELON Marine, *Devenir Maître d'apprentissage : configurations et affordances...*

¹¹⁴ BAHL Anke, «*Le/la formateur·rice : une position fragile...*».

¹¹⁵ BARRAS Maude, *Transition école-monde professionnel...* ; FILLIETTAZ Laurent, REMERY Vanessa, TREBERT Dominique, «*Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction...*» ; SALINI Deli, *Insegnare e apprendere...*

impératifs économiques et administratifs de l'entreprise et ceux de la formation et de l'accompagnement du jeune dans sa transition. »¹¹⁶

Pour répondre au premier impératif posé par l'entreprise (les objectifs productifs), les FEE doivent bien souvent sacrifier une bonne partie de la formation des apprenti·e·s en raison d'un manque de temps à disposition qui résulte d'un manque de reconnaissance des besoins du rôle des formateurs et formatrices dans l'organisation de l'entreprise.

Peu ou pas reconnu·e·s dans leur fonction de FEE et placé·e·s sous la pression d'exigences productives qui ne sont pas revues à la baisse au moment de prendre en charge la formation des jeunes, nombre de personnes formatrices délèguent tout ou partie de la fonction formatrice à différent·e·s collègues. Or, ces dernier·e·s ne sont pas seulement soumis·e·s à la même pression productiviste, mais aussi rarement formé·e·s à former. Cette mobilisation de ressources humaines au-delà des seul·e·s FEE n'influence pas seulement la qualité de la formation, elle a également un impact sur la visibilisation de la fonction formatrice qui devient de plus en plus difficile à identifier au sein de l'entreprise¹¹⁷.

Les différents travaux sur les formateurs ou formatrices en entreprise qui viennent d'être évoqués témoignent d'un domaine de recherche clairsemé, mais aux résultats riches et éclairants. Soulignons leurs deux principaux apports au champ de la recherche sur la formation professionnelle initiale duale. D'une part, ces travaux ont mis au jour la centralité du rôle des personnes formatrices en entreprise dans l'insertion professionnelle des jeunes et, par là même, la nécessité de réaliser des études sur cette fonction. D'autre part, en mettant en lumière l'hétérogénéité des pratiques, on constate que l'investissement de cette fonction ne peut être compris qu'en articulant « *le sens que les acteurs donnent à leur réalité [mais aussi] les conditions de leurs pratiques* »¹¹⁸. Il est donc indispensable, afin de saisir finement les postures des FEE, de préciser dans une perspective sociologique les principales caractéristiques du monde du travail actuel et de définir certaines notions et concepts.

¹¹⁶ BARRAS Maude, *Transition école-monde professionnel...*, pp. 138-139.

¹¹⁷ CHABLOZ Jeanne-Marie, LAMAMRA Nadia, PERRENOUD David, *La situation des formateurs et formatrices en entreprise...*

¹¹⁸ POUPART Jean, « Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance », in : MORRISSETTE Joëlle, GUIGNON Sylvie, DEMAZIÈRE Didier, *De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche, Recherche qualitative* 30(1), 2011, p. 182.

2.3 Appréhender la diversité des formateurs et formatrices en entreprise

Du fait de son inscription dans les entreprises et de son objectif principal annoncé de faciliter l'insertion des jeunes sur le marché du travail, la formation professionnelle initiale duale est directement aux prises avec le monde du travail, tant en termes d'objectifs que de contenu, ou encore de modalités de mise en œuvre. Par exemple, nous avons vu que les lois et les ordonnances relatives à la formation professionnelle répondaient aux évolutions du marché du travail¹¹⁹. De même, les différents enjeux de la pratique des FEE déjà évoqués – le manque de reconnaissance et le manque de temps – ne peuvent être pleinement compris qu'à la lumière du contexte des entreprises et du « modèle productif » contemporain « [qui] désigne le modèle organisationnel général de référence valorisé par les entreprises en ce qui a trait, d'une part, à la gestion de la production et à l'organisation du travail et, d'autre part, aux formes de mobilisation professionnelle, notamment sur le plan des modes d'engagement dans le travail et de gestion des ressources humaines. La notion de modèle productif est considérée ici dans son acception la plus restreinte, puisque nous n'examinerons pas les normes de consommation et les formes de régulation étatique. En fait, elle s'apparente à celle de modèle organisationnel. »¹²⁰

Ce modèle productif qui se met en place durant la dernière partie du XX^e siècle compte notamment trois dimensions déterminantes pour comprendre l'activité et le rôle des FEE : « *intensification du travail, flexibilisation et autonomie responsable au travail* »¹²¹.

¹¹⁹ Voir chapitre 1.

¹²⁰ MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *La signification du travail...*, p. 2.

¹²¹ DARDOT Pierre, LAVAL Christian, *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, La Découverte, 2010; LE FEUVRE Nicky, « Quelques défis pour l'appréhension sociologique des souffrances au travail sous l'angle du genre », in : BERCOT Régine (dir.), *La santé au travail au prisme du genre : épistémologie, enquêtes et perspectives internationales*, Octarès Éditions, 2015, pp. 105-125; LINHART Danièle, *La Comédie humaine du travail. De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*, Érès Éditions (Sociologie clinique), 2015; MÉDA Dominique, VENDRAMIN Patricia, *Réinventer le travail*, PUF, 2013; MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *La signification du travail...*; SENNETT Richard, *La Culture du nouveau capitalisme*, Albin Michel, 2012 [2006].

Intensification des rythmes de travail

Nombreuses sont les recherches à avoir mis en lumière des transformations importantes du modèle dominant d'organisation du travail¹²². Ces recherches témoignent de la pression accrue de la rentabilité (produire plus au plus vite)¹²³ qui imprègne les activités professionnelles. Cette exigence augmentée entraîne souvent des retards, une diminution de la qualité des produits et des difficultés à planifier les tâches¹²⁴. Au travail, les employés ont alors le sentiment de ne pas avoir assez de temps pour réaliser correctement le travail demandé.

Ce sentiment est doublement présent chez les formateurs et formatrices en entreprise qui, déjà sous pression dans leur activité principale, signalent souvent manquer de temps pour former correctement les apprenti-e-s. La raison en est simple : la fonction formatrice vient souvent s'ajouter à leur activité productive de base, sans que cette dernière, on l'a vu, soit aménagée pour tenir compte de la charge supplémentaire que représentent les tâches de formation¹²⁵. Des questions alors se posent : quelles sont

¹²² BRANGIER Éric, VALLÉRY Gérard, « Intensification du travail », in : BRANGIER Éric, VALLÉRY Gérard (dir.), *Ergonomie : 150 notions clés*, Dunod, 2021, pp. 304-307 ; DE GAULEJAC Vincent, « Plus on gagne du temps, moins on en a... Le rapport au temps dans la société paradoxante », in : AUBERT Nicole (éd.), @ *la recherche du temps : Individus hyperconnectés, société accélérée : tensions et transformations*, Érès, 2018, pp. 39-51 ; LALLEMENT Michel, *Le Travail sous tensions*, Éditions Sciences Humaines, 2018 ; LINHART Danièle, *La Comédie humaine du travail...* ; LINHART Danièle, *L'Insoutenable subordination des salariés*, Érès Éditions (Sociologie clinique), 2021 ; MÉDA Dominique, VENDRAMIN Patricia, *Réinventer le travail...* ; MÉDA Dominique, *Le Travail*, Presses Universitaires de France, 2022 ; MERCURE Daniel, « Rapport au travail et changement social : problématique et jalons pour un modèle d'analyse », in : MERCURE Daniel (dir.), *Les Transformations contemporaines du rapport au travail*, coédition Hermann/Presses de l'Université Laval, 2020, pp. 13-37 ; MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *La signification du travail...* ; MERCURE Daniel, « Rapport au travail. Genèse et horizons heuristiques du concept de rapport au travail », in : MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *Dix concepts pour comprendre le nouveau monde du travail*, Presses de l'Université Laval, 2019, pp. 135-164 ; SENNETT Richard, *La Culture du nouveau capitalisme...* ; VOLKOFF Serge, DELGOULET Catherine, « L'intensification du travail, et l'intensification des changements dans le travail : quels enjeux pour les travailleurs expérimentés ? », *Psychologie du travail et des organisations* 25, 2019, pp. 28-39.

¹²³ DE GAULEJAC Vincent, *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Le Seuil, 2009 [2005].

¹²⁴ ASKENAZY Philippe, CARTRON Damien, DE CONINCK Frédéric, GOLLAC Michel (dir.), *Organisation et intensité du travail*, Octarès, 2006 ; GAUDART Corinne, VOLKOFF Serge, *Le Travail pressé. Pour une écologie des temps du travail*, Les petits matins, 2023 ; PAUGAM Serge, *Le Salaridé de la précarité : les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, Presses Universitaires de France, 2007 ; WOLFF Loup, MARDON Céline, MOLINIÉ Anne-Françoise, VOLKOFF Serge, GAUDART Corinne, « Les changements de conditions de travail au fil des vies professionnelles : plus fréquents, moins favorables », *Connaissance de l'emploi* 124, Centre d'études de l'emploi, 2015.

¹²⁵ BAHL Anke, « Auszubildendes Personal in der betrieblichen Bildung... » ; BAHL Anke, *Die professionelle Praxis der Ausbilder...* ; BAHL Anke, « Le/la formateur-riche : une position fragile... » ; BAHL Anke, BLÖTZ Ulrich, *Die Situation des auszubildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)...* ;

les personnes formatrices les plus touchées par cette intensification des rythmes du travail ? Le sont-elles différemment selon la fonction qu'elles occupent dans la formation en entreprise ? Ou encore, selon le type d'entreprise dans lequel elles exercent leur fonction formatrice ? Comment les différent·e·s formateurs et formatrices enquêté·e·s vivent-elles et ils cette intensification du travail ? Mais aussi et surtout comment composent-elles et ils avec cette intensification ? Mettent-elles et ils en place des stratégies spécifiques pour gérer à la fois l'intensification de la production et la formation des jeunes ?

Cette intensification des rythmes de travail peut être source de souffrance¹²⁶, en lien avec l'incapacité à réaliser sa tâche « correctement », que ce soit du fait des exigences productives et/ou personnelles. Ce type de souffrance a été mis en lumière dans les études sur les artisan·e·s qui accordent une importance particulière au « travail bien fait »¹²⁷. Clot parle, par exemple, de « *qualité empêchée* » ou d'« *activité empêchée* » lorsque l'individu éprouve le sentiment de ne pas pouvoir réaliser son travail ou de ne pas pouvoir le réaliser comme il le voudrait.

On peut se demander si certaines personnes formatrices éprouvent ce sentiment de souffrance face à la « *qualité empêchée* » de la formation qu'elles doivent réaliser, précisément en raison du manque de temps à leur disposition pour assurer « correctement » cette mission. Quelles peuvent être les conséquences de cette éventuelle souffrance sur l'exercice de la fonction formatrice et/ou sur la formation offerte aux jeunes dans les entreprises ?

BARRAS Maude, *Transition école-monde professionnel...* ; BESOZZI Roberta, PERRENOUD David, LAMAMRA Nadia, « Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise... » ; BESOZZI Roberta, « Swiss in-company trainers... » ; BESOZZI Roberta, « Les formateurs et formatrices d'apprenti·e·s en entreprise... » ; SALINI Deli, *Insegnare e apprendere...*

¹²⁶ Voir MÉDA Dominique, VENDRAMIN Patricia, *Réinventer le travail...* L'intensification du travail n'est pas l'unique source de cette souffrance. Elle est le plus souvent conjuguée à d'autres facteurs qui se trouvent dans les nouvelles formes d'organisation du travail et/ou chez les individus (DE GAULEJAC Vincent, *Travail, les raisons de la colère*, Le Seuil, 2011).

¹²⁷ CLOT Yves, *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, La Découverte, 2010 ; SENNETT Richard, *Ce que sait la main : la culture de l'artisanat*, Albin Michel, 2010 ; SENNETT Richard, *La Culture du nouveau capitalisme...* ; ZARCA Bernard, « L'artisanat français. Du métier traditionnel au groupe social », *Revue française de sociologie* 29(1), 1986, pp. 198-201.

Une organisation flexible du travail et des parcours professionnels

L'intensification du travail s'est notamment accompagnée d'une flexibilisation de l'organisation productive et des parcours professionnels¹²⁸. Cette flexibilisation se manifeste, entre autres, par une polyvalence accrue des salarié.e-s qui doivent continuellement acquérir de nouvelles compétences au fil de leur parcours afin d'être en mesure de répondre aux ajustements réalisés par les entreprises. Comme le souligne Castel, «*le salarié moderne est de plus en plus globalement sollicité par son travail pour se recycler, s'adapter aux transformations technologiques, demeurer compétitif, anticiper le changement de politiques d'entreprise, etc.*»¹²⁹.

Ainsi que nous l'avons précisé plus haut, les recherches sur les formateurs et formatrices en entreprise ont montré que la fonction formatrice s'inscrivait fréquemment dans cette logique : bien souvent, les personnes formatrices doivent à la fois accomplir les tâches propres à leur poste de travail et celles propres au domaine de la formation en entreprise. Par ailleurs, la polyvalence attendue chez les salarié.e-s pose d'autres questions : dans quelle mesure cette attente de polyvalence a-t-elle des incidences sur la représentation que les personnes formatrices ont de la formation ? La prennent-elles en compte ? Modèlent-elles le contenu de la formation, afin de rendre les apprenti.e-s les plus polyvalent.e-s possible ? Cherchent-elles à diversifier les tâches à transmettre ? Pour le formuler autrement : est-ce que les FEE intègrent les évolutions organisationnelles de l'entreprise (voire du monde du travail) dans les contenus de formation ?

La flexibilité touche l'ensemble des parcours professionnels¹³⁰. Ici, on parlera indifféremment de parcours ou de trajectoire professionnelle comme

¹²⁸ DE GAULEJAC Vincent, *La société malade de la gestion...* ; DE GAULEJAC Vincent, « Plus on gagne du temps, moins on en a... » ; LALLEMENT Michel, *Le Travail. Une sociologie contemporaine*, Gallimard, 2007 ; LINHART Danièle, *La Comédie humaine du travail...* ; MÉDA Dominique, VENDRAMIN Patricia, *Réinventer le travail...* ; MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *La signification du travail...* ; MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *Dix concepts pour comprendre le nouveau monde du travail...*, pp. 135-164 ; PÉRILLEUX Thomas, *Les Tensions de la flexibilité. L'épreuve du travail contemporain*, Desclée de Brouwer, 2011 ; SENNETT Richard, *Le Travail sans qualités : les conséquences humaines de la flexibilité*, Albin Michel, 2000.

¹²⁹ CASTEL Robert, *La montée des incertitudes : travail, protections, statut de l'individu*, Seuil, 2009, p. 105.

¹³⁰ BESSIN Marc, « Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique », *Informations sociales* 156, 2009, pp. 12-21 ; BESSIN Marc, BIDART Claire, GROSSETTI Michel, *L'enquête sur les bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, La Découverte, 2010 ; DEMAZIÈRE Didier, « Parcours professionnels. Trois perspectives pour les parcours professionnels », in : MERCURE Daniel, VULTUR Mircea (dir.), *Dix concepts pour comprendre le nouveau monde du travail...*,

un chemin non linéaire et non prévisible. La définition mobilisée s'appuie surtout sur celle proposée par Demazière, à savoir «*une accumulation d'expériences vécues, et ainsi considérées comme un ensemble d'événements, activités et situations, qui sont investis de significations, raisonnements, interprétations*»¹³¹. Les chercheurs montrent que l'emploi dit «de carrière» perd de son hégémonie «*au profit du développement de formes d'emplois dites atypiques, caractérisées par l'instabilité du lien d'emploi [...]*»¹³². Les trajectoires deviennent plus instables et incertaines¹³³. De ce fait, «*dans les années qui viennent, la plupart des salariés devront probablement vivre, non seulement des changements d'employeurs, mais aussi des adaptations et des reconversions professionnelles de plus ou moins grande ampleur*»¹³⁴ et de bifurcations¹³⁵. Pour Bidart, les bifurcations professionnelles relèvent d'«*une crise ouvrant un carrefour biographique imprévisible dont les voies sont elles aussi au départ imprévues – même si elles vont rapidement se limiter à quelques alternatives – au sein desquelles sera choisie une issue qui induit un changement important d'orientation*»¹³⁶. Elles sont susceptibles de donner lieu à des réorientations ou à des «*reconversions partielles*»¹³⁷ tels un changement de secteur sans changement de métier ou des changements professionnels plus radicaux comme une reconversion ou encore un changement de métier¹³⁸. Quels sont alors les parcours des FEE avant de s'investir dans cette fonction ?

pp. 165-179; DUBAR Claude, «Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques», *Sociétés contemporaines* 29(1), 1998, pp. 73-85.

¹³¹ DEMAZIÈRE Didier, «Parcours professionnels. Trois perspectives...», p. 169.

¹³² FOURNIER Geneviève, GAUTHIER Christine, PERRON Frédéric, MASDONATI Jonas, ZIMMERMANN Hélène, LACHANCE Lise, «Processus de reconversion professionnelle de travailleur·euse·s inscrit·e·s dans des parcours professionnels marqués par la mobilité : entre le deuil du métier et le désir de réinvestir sa vie autrement», *L'orientation scolaire et professionnelle* 46(3), 2017, p. 1.

¹³³ DENAVE Sophie, «Comprendre les bifurcations dans les parcours professionnels», *Vie sociale* 18(2), 2017, pp. 109-125.

¹³⁴ VEILLARD Laurent, *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes...*, p. 9.

¹³⁵ BESSIN Marc, BIDART Claire, GROSSETTI Michel, *L'enquête sur les bifurcations...*; BIDART Claire, «Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques», *Cahiers internationaux de sociologie* 120, 2006, pp. 29-57; DENAVE Sophie, «Les ruptures professionnelles : analyse de l'interdépendance entre les événements et les dispositions individuelles», in: BESSIN Marc (dir.), *Bifurcations : Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, La Découverte, 2010, pp. 168-175; DIEU Anne-Marie, DELHAYE Christine, «Des reconversions professionnelles positives : le retour des femmes sur le marché de l'emploi», *Éducation permanente* 181, 2009, pp. 133-147; NEGRONI Catherine, «La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique», *Cahiers internationaux de sociologie* 119(2), 2005, pp. 311-331.

¹³⁶ BIDART Claire, «Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques...», p. 32.

¹³⁷ DIEU Anne-Marie, DELHAYE Christine, «Des reconversions professionnelles positives : le retour des femmes sur le marché de l'emploi...», p. 137.

¹³⁸ DENAVE Sophie, «Comprendre les bifurcations dans les parcours professionnels...».

Et où les individus (y compris les FEE) puisent-ils la motivation pour s'adapter à l'exigence de flexibilité? La réponse se trouve dans la promesse – ou le mythe – d'un enrichissement personnel par le travail, entre autres grâce à la multiplication d'expériences variées.

Autonomie responsable et engagement subjectif au travail

Outre la flexibilisation croissante du travail et l'intensification des rythmes de travail, il existe un troisième aspect phare, voire nodal selon certain-e-s, du nouveau modèle productif de référence: l'autonomie responsable et l'engagement subjectif de soi au travail¹³⁹.

Dans l'univers du travail, la valorisation d'une autonomie responsable chez les salarié-e-s «*répond à un impératif de responsabilisation des travailleurs, dans un contexte où les moyens mis en œuvre par l'entreprise, ainsi que les normes de performance, doivent continuellement être révisés*»¹⁴⁰.

Dans les faits, l'autonomie responsable se traduit par une réduction du travail prescrit, par moins d'indications pour accomplir les tâches, par une incitation à régler les imprévus par soi-même, par une invitation à des formes d'autoprescription et d'autocontrôle. Les salarié-e-s élaborent des normes, des règles, des objectifs de travail. Elles et ils se voient invité-e-s à évaluer leur propre travail, dans un glissement vers une surveillance «incorporée». Pour désigner cette intériorisation de l'injonction à une autonomie responsable, les chercheur-e-s parlent de «*volontariat désigné*»¹⁴¹, d'«*entrepreneur-e* de

¹³⁹ BOLTANSKI Luc, CHIAPELLO Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, 1999; DARDOT Pierre, LAVAL Christian, *La nouvelle raison du monde...*; DE GAULEJAC Vincent, *La société malade de la gestion...*; DE GAULEJAC Vincent, *Travail, les raisons de la colère...*; LALLEMENT Michel, *Le Travail. Une sociologie contemporaine...*; LALLEMENT Michel, *Le Travail sous tensions...*; LINHART Danièle, «Du bon usage managérial de la mobilité et du changement», *Sens-Dessous* 2/9, 2011, pp. 4-12; LINHART Danièle, *La Comédie humaine du travail...*; MÉDA Dominique, VENDRAMIN Patricia, *Réinventer le travail...*; MERCURE Daniel, «L'idéaltype d'ethos du travail préconisé par les managers porteurs du nouveau modèle productif postfordiste», in: MALENFANT Romaine, CÔTÉ Nancy (dir.), *Vers une nouvelle conception du «type idéal» du travailleur?*, Presses de l'Université du Québec, 2012, pp. 11-28; MERCURE Daniel, «Rapport au travail et changement social...»; MERCURE Daniel, BOURDAGES-SYLVAIN Marie-Pierre, *Travail et subjectivité: perspectives critiques*, Presses de l'Université Laval, 2017; MERCURE Daniel, BOURDAGES-SYLVAIN Marie-Pierre, *Société et subjectivité. Transformations contemporaines*, Presses de l'Université Laval (Sociologie contemporaine), 2021; PLOMB Fabrice, POGLIA MILETI Francesca, *Les Salariés dans la tourmente. Restructurations et montée du populisme de droite*, L'Harmattan, 2015.

¹⁴⁰ MERCURE Daniel, «L'idéaltype d'ethos du travail préconisé...», p. 15.

¹⁴¹ LALLEMENT Michel, *Le Travail sous tensions...*

soi-même»¹⁴², de «*self-producing subject*»¹⁴³ ou de «*sujet autorégulé*»¹⁴⁴. Les individus sont «*invités*» à faire preuve d'autocontrôle, d'une capacité à s'auto-organiser et à s'autogérer, tout en participant activement à la réalisation des objectifs et projets de l'entreprise¹⁴⁵. Est alors promue une figure d'individu entreprenant, indépendant et mobile, artisan de son parcours¹⁴⁶.

Alors que ce discours managérial sur l'autonomie donne aux salarié·e·s l'illusion d'une liberté au travail, ces derniers et dernières restent soumis·e·s à des contraintes¹⁴⁷. Non sans paradoxe, l'augmentation de celles-ci – acquisition continue de nouvelles compétences, flexibilité, intensification des rythmes de travail, innovation, adaptation à la complexité – va de pair avec une plus grande autonomie et une plus forte responsabilisation des salarié·e·s. Pour fonctionner, ce paradoxe est résolu par la rhétorique du pouvoir épanouissant du travail : travailler, c'est se réaliser¹⁴⁸. C'est ici que se joue la justification d'un engagement de soi au travail, précisément pour pouvoir s'épanouir et se réaliser non plus en tant que travailleur ou travailleuse, mais en tant qu'individu. Linhart explique très bien ce processus : «*Le drame du travail contemporain ne vient pas, paradoxalement, de ce qu'il est déshumanisant, mais au contraire du fait qu'il joue sur les aspects les plus profondément humains des individus, au lieu de s'adresser aux registres professionnels qui permettent d'établir une délimitation entre ce que ces individus engagent au travail et ce qu'ils sont. Le management moderne joue sur le registre personnel des salariés, en véritable anthropreneur, c'est l'entièreté de la personne qu'il cherche à mobiliser en activant les dimensions les plus complexes, les plus vulnérables de l'individu.*»¹⁴⁹

Cette double idéologie managériale d'autonomisation responsable et de réalisation de soi dans et par le travail suscite des questionnements sur les formateurs et formatrices en entreprise. Si l'on peut supposer qu'elle

¹⁴² PLOMB Fabrice, POGLIA MILETI Francesca, *Les Salariés dans la tourmente...*

¹⁴³ VALLAS Steven, CHRISTIN Angèle, «*Work and Identity in an Era of Precarious Employment: How Workers Respond to "Personal Branding" Discourse*», *Work and Occupations* 45(1), 2017, pp. 3-37.

¹⁴⁴ MERCURE Daniel, BOURDAGES-SYLVAIN Marie-Pierre, *Travail et subjectivité...* ; MERCURE Daniel, BOURDAGES-SYLVAIN Marie-Pierre, *Société et subjectivité...*

¹⁴⁵ BOLTANSKI Luc, CHIAPELLO Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme...*

¹⁴⁶ DANY Françoise, «*La théorie des carrières. D'où venons-nous et où allons-nous ?*», in : GUERRERO Sylvie, CERDIN Jean-Luc, ROGER Alain (dir.), *La Gestion des carrières, enjeux et perspectives*, Vuibert, 2004, pp. 335-349.

¹⁴⁷ LINHART Danièle, «*Idéologies et pratiques managériales : du taylorisme à la précarisation subjective des salariés*», *Revista Sociedade e Estado* 28(3), 2013, pp. 519-539.

¹⁴⁸ BOLTANSKI Luc, CHIAPELLO Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme...* ; LALLEMENT Michel, *Le Travail. Une sociologie contemporaine...* ; LALLEMENT Michel, *Le Travail sous tensions...*

¹⁴⁹ LINHART Danièle, *La Comédie humaine du travail...*, p. 11.

touche différemment chacun·e d'entre elles et eux, on peut néanmoins imaginer qu'elle affecte – directement ou indirectement, avec plus ou moins d'intensité – leur rôle dans la formation des apprenti·e·s. Dans ce cas, deux séries d'interrogations apparaissent. On peut d'abord se demander si la prise de fonction comme formateur ou formatrice peut être lue comme la traduction d'un engagement de la formatrice ou du formateur vis-à-vis de l'entreprise et/ou du métier. Ou encore si l'autonomie responsable constitue ou non une grille de lecture pertinente pour analyser la relative absence de réglementation et d'encadrement de la fonction formatrice ? Sachant que dans les travaux les concernant, les formateurs et formatrices apparaissent comme eseuilé·e·s dans la gestion et l'organisation de la formation des apprenti·e·s, on se demandera si cette autonomie est vécue comme une source de satisfaction (« je suis libre de suivre les jeunes comme je le souhaite ») ou plutôt comme une source de souffrance (« je ne sais pas si ma manière de faire est la bonne »).

Reconnaissance au travail

Ces mêmes études ont également montré que, en dépit de leurs responsabilités, les personnes formatrices font état d'un manque de reconnaissance de leur fonction. Or, la question de la reconnaissance a également été étudiée par les sociologues du travail, souvent en parallèle à celle de la demande d'une autonomie responsable.

Les chercheur·e·s ont montré que « *l'intensification de l'implication subjective demandée aux salariés ne bénéficie pas pour autant d'une reconnaissance en rapport avec leurs attentes* »¹⁵⁰. Il y a là un autre paradoxe significatif du modèle productif dominant¹⁵¹. À l'heure où les attentes

¹⁵⁰ DE GAULEJAC Vincent, *Travail, les raisons de la colère...*, p. 317.

¹⁵¹ BIGI Maëllezig, COUSIN Olivier, MÉDA Dominique, SIBAUD Laetitia, WIEVIORKA Michel, *Travailler au XXI^e siècle. Des salariés en quête de reconnaissance*, Robert Laffont, 2015 ; BRUN Jean-Pierre, DUGAS Ninon, « La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens », *Revue Gestion* 30, 2005, pp. 79-88 ; EHRENBURG Alain, *La Société du malaise*, Odile Jacob, 2012 ; DEJOURS Christophe, « Psychanalyse et psychodynamique du travail : ambiguïtés de la reconnaissance », in : CAILLÉ Alain (dir.), *La quête de reconnaissance : Nouveau phénomène social total*, La Découverte, 2007, pp. 58-70 ; DUBET François, « Injustices et reconnaissance », in : CAILLÉ Alain (dir.), *La quête de reconnaissance : Nouveau phénomène social total*, La Découverte, 2007, pp. 15-43 ; GERNET Isabelle, DEJOURS Christophe, « Évaluation du travail et reconnaissance », *Nouvelle revue de psychosociologie* 8(2), 2009, pp. 27-36 ; GUÉGUEN Haud, MALOCHET Guillaume, « IV. La reconnaissance dans le monde du travail », in : GUÉGUEN Haud (éd.), *Les théories de la reconnaissance*, La Découverte, 2014, pp. 55-77 ; RICŒUR Paul, *Parcours de la reconnaissance*, Stock, 2004.

à l'égard du travail en termes d'épanouissement et d'accomplissement prennent une importance sans précédent, la reconnaissance et la valorisation des individualités de la part des employeurs ou des employeuses deviennent un enjeu primordial¹⁵². Mais « *la reconnaissance se heurte aux logiques même de l'organisation capitaliste qui invoque la nécessité de l'engagement, de la prise de risque et du dépassement de soi, mais ne sait pas les récompenser [...]* ». Ne pas reconnaître le travail réalisé par un individu, « *c'est rendre invisible, et parfois inexistante, la personne qui en est à l'origine* »¹⁵³. Ce manque de reconnaissance fait lui aussi directement écho aux études sur les formateurs et formatrices, qui ont révélé un manque de reconnaissance et une invisibilisation de leur travail au sein même de l'entreprise.

La question de la reconnaissance ne doit toutefois pas se limiter à la reconnaissance de la part des supérieur·e·s hiérarchiques. Celle-ci peut également être obtenue par d'autres sources. Gernet et Dejours (2009) distinguent, par exemple, deux types de jugements pouvant donner lieu à de la reconnaissance. D'un côté, celui porté par la hiérarchie professionnelle sur l'utilité sociale, économique et technique de l'activité, est dit « *jugement d'utilité* » ; de l'autre côté, on trouve le « *jugement de beauté* », émis par les pairs plutôt que la hiérarchie et portant sur l'esthétique du travail réalisé. Il faut ajouter un troisième type de reconnaissance¹⁵⁴ : il s'agit du jugement que l'on pourrait qualifier d'« utilité sociale », c'est-à-dire la reconnaissance de la qualité du service rendu de la part des bénéficiaires du service (apprenti·e·s, élèves, client·e·s, patient·e·s, etc.).

Quels sont les effets d'un éventuel manque de reconnaissance de leur fonction sur l'exercice de celle-ci ? Quelles sont les sources de reconnaissance chez les FEE ? Si leur travail dans la formation n'est pas reconnu par la hiérarchie, l'est-il par leurs collègues ? L'est-il par les apprenti·e·s ? Si oui, ces sources de reconnaissance sont-elles suffisantes pour garantir un engagement dans la fonction ? On peut s'attendre à ce que l'importance accordée à chaque type de reconnaissance et les effets de celle-ci sur la fonction formatrice soient étroitement dépendants du rapport au travail des individus, autrement dit du sens qu'ils donnent à leur fonction.

¹⁵² BIGI Maëlezig et al., *Travailler au xx^e siècle. Des salariés en quête de reconnaissance...*

¹⁵³ BIGI Maëlezig et al., *Travailler au xx^e siècle. Des salariés en quête de reconnaissance...*, pp. 292 et 282.

¹⁵⁴ BESOZZI Roberta, PERRENOUD David, LAMAMRA Nadia, « Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise... » ; CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie et al., *Quelle place...*

Deux notions clés pour comprendre les parcours et les pratiques des personnes formatrices en entreprise : ethos et satisfaction au travail

La plupart des notions présentées dans cette section renvoient au rapport au travail des individus qui peut être défini comme « *la manière de vivre le travail, à savoir la place qu'il occupe dans la vie, le sens qu'il revêt et les manières de s'y investir, révélée par les façons de se le représenter et de se conduire dans l'exercice de l'activité productive* »¹⁵⁵. Cette valeur accordée au travail, sa signification et les manières de s'y investir se construisent et se reconstruisent au fil du parcours professionnel des individus, à l'intersection entre, d'un côté, leurs connaissances accumulées, leurs expériences singulières du monde du travail et leur système de valeurs et, d'un autre côté, les normes et transformations du modèle productif de référence et, plus largement, les évolutions socio-économiques, sociohistoriques et culturelles¹⁵⁶. Le rapport au travail n'est donc ni donné une fois pour toutes ni identique pour tous les travailleurs et toutes les travailleuses.

Au cœur du rapport au travail, on trouve l'*ethos* de travail, c'est-à-dire les « *valeurs, attitudes et croyances relatives au travail qui induisent une manière de vivre son travail au quotidien* »¹⁵⁷. L'*ethos* est constitué de la place accordée au travail dans la vie d'un individu, puis du sens donné au travail et enfin, de la posture des individus face aux normes organisationnelles en vigueur dans le monde du travail. En particulier, la notion d'*ethos* de travail permet d'approfondir certaines des questions de recherche présentées plus haut. Dans cet ouvrage, il sera notamment question d'identifier « *les différentes configurations de valeurs, d'attitudes et de croyances présentes* »¹⁵⁸ des personnes formatrices, ainsi que leur implication dans l'exercice d'une fonction dans la formation en entreprise. Plus précisément, il s'agira d'étudier les différents *ethos* de travail : « *C'est donc examiner, dans un contexte donné, des valeurs qui indiquent ce qui est prisé, des valeurs qui orientent la vie, des valeurs "en acte" qui révèlent une hiérarchie de préférences. C'est aussi repérer des attitudes, lesquelles désignent un ensemble de dispositions*

¹⁵⁵ MERCURE Daniel, « Rapport au travail. Genèse et horizons heuristiques... », p. 145.

¹⁵⁶ MÉDA Dominique, VENDRAMIN Patricia, *Réinventer le travail...* ; MERCURE Daniel, « Rapport au travail. Genèse et horizons heuristiques... » ; MERCURE Daniel, « Rapport au travail et changement social... ».

¹⁵⁷ MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *La signification du travail...*, p. 6.

¹⁵⁸ MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *La signification du travail...*, p. 3.

généralement durables; attitudes surtout cognitives, mais aussi affectives, qui orientent les comportements dans une certaine direction. »¹⁵⁹

On se demandera alors quelle signification les enquêté·e·s donnent au travail en général et à leur fonction formatrice en particulier. Autrement dit, quelles sont les finalités qu'elles et ils attribuent à leur rôle dans la formation des apprenti·e·s et, plus largement, à la formation professionnelle initiale duale ? Ces finalités, qui révèlent leur modèle idéal de la formation en entreprise, s'accordent-elles avec celles prescrites par les textes de loi et/ou par leurs supérieur·e·s hiérarchiques ? Pour répondre à cette dernière question, il faudra notamment identifier l'adhésion des FEE au modèle de formation imposé par leur entreprise, ainsi que leur attitude face à ce modèle, en particulier lorsqu'il ne s'accorde pas avec leur « idéal ». De cet écart entre leurs attentes vis-à-vis de leur fonction dans la formation en entreprise et l'exercice réel de celle-ci dépend la satisfaction des FEE à l'égard de leur fonction.

Afin de « *remettre la subjectivité au cœur de la réflexion et de provoquer une rupture par rapport aux approches positivistes et objectivistes* »¹⁶⁰, dans le présent ouvrage, la satisfaction au travail sera envisagée – ainsi que nous l'avons indiqué dans l'introduction – comme un « *état positif ou agréable résultant de l'appréciation par une personne de son travail [...]* »¹⁶¹. Cet « état émotionnel » sera plus précisément conçu comme le résultat de l'appréciation de « *la somme des différences entre les aspirations et ce que les travailleurs rencontrent effectivement dans l'emploi* »¹⁶². On cherchera alors à identifier les différentes sources de satisfaction et d'insatisfaction des FEE dans leur fonction formatrice, et ce, au regard de leur rapport au travail, car celui-ci « *participe précisément de la confrontation vécue entre attentes et réalités* »¹⁶³.

S'intéresser à la satisfaction des enquêté·e·s dans leur rôle de personne formatrice est essentiel pour comprendre leur implication dans la fonction formatrice au moment de l'enquête. Précisons que le niveau de satisfaction « *évolue en fonction des besoins et des aspirations de l'individu et de la réalité vécue dans le travail au sein de l'entreprise [...]* »¹⁶⁴. Tout en tenant

¹⁵⁹ MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *La signification du travail...*, p. 7.

¹⁶⁰ DE GAULEJAC Vincent, *Travail, les raisons de la colère...*, p. 87.

¹⁶¹ LOCKE Edwin A., « The nature and causes of job satisfaction... », p. 1300.

¹⁶² FRANCÈS Robert, *Motivation et efficacité au travail*, Mardaga, 1995, p. 12, cité dans AMATHIEU Jérôme, CHALIÈS Sébastien, « Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants », *Carrefours de l'éducation* 2(2), 2014, pp. 211-238, p. 59.

¹⁶³ MERCURE Daniel, « Rapport au travail. Genèse et horizons heuristiques... », p. 144.

¹⁶⁴ MEYSSONNIER Rébiha, ROGER Alain, *L'impact du cocooning organisationnel et des opportunités d'emploi sur le lien entre satisfaction au travail et intention de quitter*, XVII^e Congrès de l'AGRH, IAE de Lille et Reims Management School, 16 et 17 novembre 2006, p. 3.

compte du caractère changeant et dynamique de la satisfaction au travail, nous chercherons à savoir comment ce niveau de satisfaction affecte le mode d'implication des enquêté·e·s dans leur fonction formatrice. Conduit-il les personnes formatrices à un désengagement progressif à l'égard de leur fonction ? Ou, au contraire, à un surinvestissement de celle-ci en réponse à l'injonction à une autonomie responsable, dans le but de résister aux obligations qui s'opposent à leur idéal ?

Pour conclure ce chapitre, revenons sur le moyen de répondre aux questions posées, à savoir l'articulation de deux axes d'analyse à partir des concepts clés que l'on vient de présenter.

Le premier axe est constitué des parcours professionnels des personnes formatrices, de leur formation à leur entrée dans une fonction formatrice et des représentations subjectives de leur mission dans la formation en entreprise. Quelles valeurs personnelles mobilisent-elles pour lire, d'abord, leur propre formation, puis leur parcours professionnel ? Comment inscrivent-elles leur entrée dans une fonction formatrice dans l'ensemble de leur parcours ? Autrement dit, quel sens attribuent-elles à cette prise de fonction ? Comment y ont-elles accédé ? Quelles ont été les raisons invoquées pour investir une telle fonction auprès des jeunes ? En outre, comment perçoivent-elles leur mission formatrice ? Quel est leur modèle idéal de l'apprentissage ? Selon quelles modalités de transmission cette formation idéale devrait-elle se réaliser ? Et, enfin, comment se représentent-elles les apprenti·e·s ? Répondre à ces questions nous permettra de faire émerger les différents *ethos* professionnel présents dans la population d'enquête, cette dernière montrant que *le mode d'exercice de la fonction formatrice est en partie façonné par l'ethos du travail des personnes formatrices en entreprise*. Pour autant, nous serons d'accord pour dire que l'individu, son parcours professionnel et son *ethos* professionnel ne peuvent pas constituer le seul moyen de comprendre la pratique formatrice, pas plus que ne l'est le cadre d'exercice de la fonction tel qu'il est posé par l'entreprise. L'individu et l'organisation, les FEE et leurs champs d'activité, sont ici pensés de manière interdépendante.

Pour cette raison, le second axe d'analyse se situe du côté des différents types d'organisation de la formation en vigueur dans les entreprises formatrices où travaillent les FEE, et des expériences qu'elles et ils en font. Nous avons vu que l'exercice de la fonction formatrice est étroitement tributaire des évolutions plus générales du monde du travail. Comment dès

lors les conditions d'exercice de la fonction formatrice présentent-elles des contraintes similaires à celles observées dans les autres études sur le sujet, telles une absence d'aménagement temporel de leur activité professionnelle de base et/ou un manque de reconnaissance? Observe-t-on des différences significatives dans les conditions d'exercice de la fonction formatrice? Il sera alors possible de comprendre que *le mode d'exercice de la fonction formatrice est en partie façonné par les caractéristiques et l'organisation de la formation de l'entreprise formatrice.*

Ces deux axes d'analyse s'articulent lors de la confrontation entre le modèle idéal de l'apprentissage pour les personnes formatrices et les moyens réels fournis par l'entreprise pour former les apprenti·e·s; ce qui permet de déterminer l'adhésion ou non des formateurs ou formatrices au type d'organisation de la formation posé par l'entreprise, c'est-à-dire l'écart entre leurs représentations et la réalité. Les postures de FEE proposées dans cet ouvrage éclaireront le positionnement face à cet écart ainsi que leurs implications sur l'exercice concret de leur fonction de formation, car *les modalités d'exercice de la fonction formatrice sont négociées, construites (et reconstruites) à l'interface de l'ethos de travail des formateurs et formatrices en entreprise et des contraintes organisationnelles. C'est à ce stade que nous pourrons alors pleinement saisir la diversité des rapports à la fonction observée chez les personnes formatrices en entreprise.*

Chapitre 3

Repères méthodologiques et terrain d'enquête

A fin de rendre compte des différents rapports que les personnes formatrices entretiennent avec leur fonction, du sens qu'elles attribuent à l'accompagnement des apprenti·e·s et de la manière dont elles investissent cette fonction, une perspective compréhensive et une approche méthodologique qualitative ont été privilégiées¹⁶⁵. Ce chapitre présente l'enquête (section 3.1), la population interrogée (section 3.2) ainsi que les quatre profils de FEE au cœur de cet ouvrage.

3.1 La recherche qualitative

L'enquête de terrain s'est déroulée en Suisse romande, dans les cantons de Berne (partie francophone), Fribourg, Genève, Neuchâtel, Vaud, du Jura et du Valais, entre avril 2014 et février 2016. La couverture de l'ensemble de ce territoire est un choix réalisé dans le projet FNS signalé en introduction, et dans laquelle la thèse, dont cet ouvrage est issu, s'inscrit. Le projet a ainsi rendu possibles l'élaboration et la mise en œuvre du dispositif méthodologique,

¹⁶⁵ MILES Matthew B., HUBERMAN Michael A., SALDAÑA Johnny, *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook and The Coding Manual for Qualitative Researchers*, SAGE Publications, 2014; SCHNAPPER Dominique, *La Compréhension sociologique: démarche de l'analyse typologique*, Presses Universitaires de France, 2012 [1999].

la réalisation de l'enquête de terrain et l'utilisation des données collectées collectivement¹⁶⁶.

Pour savoir en quoi la confrontation entre l'*ethos* de travail des personnes formatrices et l'organisation de la formation donnée par l'entreprise conditionne l'exercice de la fonction formatrice, il nous est apparu indispensable de choisir un mode de recueil de données susceptible de mettre au jour la subjectivité des personnes formatrices, à savoir leurs sentiments, leurs opinions et le vécu personnel de leurs expériences¹⁶⁷.

En tant que « *moyens d'expression et de construction* » de soi¹⁶⁸, les entretiens semi-directifs constituent la méthode la plus appropriée pour obtenir des enquêt·e·s des récits de leur parcours professionnel, de leurs représentations, de leur univers de sens¹⁶⁹. Cette méthode de recueil de données, inscrite dans une approche compréhensive, « *part du principe que ce qui fait la matière première du social, c'est l'action des individus et que l'on ne peut comprendre cette dernière qu'en accédant au sens que les personnes donnent à cette action* »¹⁷⁰. La méthode de l'entretien a donc été choisie comme principale source de collecte de données.

Le canevas d'entretien a été construit de telle manière que les interviewé·e·s livrent le récit de leur expérience de la formation en entreprise¹⁷¹. La première partie de l'entretien a pour objectif de déterminer la place de la formation dans l'entreprise et l'organisation de celle-ci. La deuxième partie porte sur les trajectoires professionnelles des personnes formatrices, c'est-à-dire leur parcours scolaire, leur parcours de formation – notamment leurs expériences en tant qu'apprenti·e·s et leur relation avec leur propre maître·sse d'apprentissage – et leur parcours professionnel. Ce dernier concerne les étapes

¹⁶⁶ Pour réaliser la recherche doctorale, nous avons pu nous appuyer sur le dispositif d'enquête et sur les données collectées dans le cadre du projet collectif dirigé par Nadia Lamamra, codirectrice de la thèse, et bénéficier ainsi des contributions des membres de l'équipe de recherche, Jeanne-Marie Chabloz, Barbara Duc, Valeria Anna Mellone et David Perrenoud.

¹⁶⁷ PAUGAM Serge, *L'Enquête sociologique*, Presses Universitaires de France, 2019 [2012].

¹⁶⁸ DEMAZIÈRE Didier, « Parcours professionnels. Trois perspectives... », p. 172.

¹⁶⁹ BESOZZI Elena, COLOMBO Maddalena, *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socioeducativi*, Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA, 2014; BERTAUX Daniel, *Le récit de vie*, Armand Colin, 1997; BICHI Rita, *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, 2002; DEMAZIÈRE Didier, DUBAR Claude, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Nathan, 1997; DUBAR Claude, « Trajectoires sociales et formes identitaires... »; PAUGAM Serge, *L'Enquête sociologique...* ; PAILLÉ Pierre, MUCCHIELLI Alex (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, 2004; RITCHIE Jane, LEWIS Jane, *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, SAGE Publications, 2003.

¹⁷⁰ MOLÉNAT Xavier, *La Sociologie*, Éditions Sciences Humaines, 2009, p. 10.

¹⁷¹ Voir annexe 3.

de leur carrière qu'elles jugent significatives, les événements marquants qui ont ponctué leur trajectoire ainsi que leur entrée dans une fonction formatrice et leurs motivations à former des apprenti-e-s. Enfin, la troisième partie de l'entretien concerne plus spécifiquement le quotidien de la mission formatrice, *i.e.* les conditions de travail, les tâches réalisées dans le cadre de la formation, leurs relations avec les apprenti-e-s, le contenu même de la formation et les difficultés rencontrées.

Pour couvrir l'hétérogénéité de cette population, les FEE ont été sélectionné-e-s en fonction de leur âge, de leur sexe, de leur secteur d'activité, du type de fonction de formation en entreprise et de leurs années d'expérience en tant que formateurs, dans le but de saisir le contenu de cette diversité. L'entrée en contact avec les personnes formatrices s'est faite de manière différente selon la taille des entreprises concernées. Dans le cas des grandes entreprises, elles ont été sélectionnées avec l'aide des responsables des services internes de formation, des services des ressources humaines, ainsi que d'indications fournies directement par les directions d'entreprises. Dans le cas des PME et des microentreprises, les personnes dirigeant ces entreprises étaient également celles en charge de la formation. Enfin, une stratégie « boule de neige » a été adoptée : les interviewé-e-s ont suggéré d'autres personnes travaillant dans des entreprises similaires dans d'autres cantons.

80 entretiens ont été menés avec des FEE¹⁷². Les personnes formatrices interrogées sont relativement jeunes (l'âge moyen des enquêté-e-s était de 38 ans), ayant intégré une fonction dans la formation en entreprise durant la première moitié de leur carrière professionnelle. Cette population est néanmoins hétérogène à la fois en termes de sexe (H: N=48; F: N=32), d'expérience professionnelle et de bénéfice des différents statuts au sein des entreprises formatrices (employé-e-s, cadres, gérant-e-s et employeurs ou employeuses). En outre, elle occupe des fonctions diverses relativement au suivi des apprenti-e-s (personnes formatrices en entreprise: N= 25; responsables de formation: N=23; occupation de ces deux positions à la fois: N=32). Ces personnes formatrices travaillent dans des entreprises de tailles diverses (grandes: N=50; PME: N=21; microentreprises: N=9)¹⁷³ qui ont une tradition de formation plus ou moins longue. Ces entreprises sont actives

¹⁷² Pour les informations concernant les enquêté-e-s interviewé-e-s: voir annexes 1 et 2.

¹⁷³ Précisons que le nombre d'entreprises participant à cette enquête (N=51) n'est pas équivalent à celui des personnes interrogées (N=80). La raison de cet écart est simple: plusieurs personnes ont été interviewées dans une même entreprise.

dans les principaux secteurs économiques¹⁷⁴. Ainsi, l'échantillon présente une variété géographique et sectorielle.

Les entretiens ont été réalisés sur le lieu de travail. Plus précisément, ils se sont déroulés dans un bureau, à la cafétéria de l'entreprise ou dans une salle de réunion, cette dernière configuration étant la plus fréquente. Il n'a pas toujours été facile de disposer de ces espaces pour réaliser les entretiens au sein des entreprises, et cette difficulté a révélé les contraintes spatiales auxquelles les personnes formatrices doivent faire face au quotidien, notamment pour organiser des rencontres en tête-à-tête avec les apprenti·e·s.

3.2 Sociologie compréhensive et analyse typologique de l'activité des personnes formatrices

Soucieuse d'appréhender et de déchiffrer la logique qui fonde leurs récits – c'est-à-dire la subjectivité même des formateurs et formatrices en entreprise –, notre démarche a été principalement compréhensive. En ce sens, la démarche typologique retenue s'inscrit dans une sociologie qui se veut compréhensive, autrement dit une sociologie qui « *consiste à entrer dans le phénomène lui-même, afin d'en reconstituer le sens, à travers des éléments qui lui sont propres [...]* »¹⁷⁵. Comprendre une action sociale, c'est donc comprendre le « *sens subjectivement visé qui la motive* »¹⁷⁶. Ici, comprendre le rôle des personnes formatrices en entreprise, c'est comprendre le sens attribué à l'investissement de ce rôle, ce qui le motive.

La compréhension sociologique ne se borne toutefois pas à la signification que chaque personne attribue individuellement à ses actions. Cette compréhension implique aussi de « *penser en termes de relations et de processus* »¹⁷⁷. Pour comprendre l'intentionnalité des acteurs et actrices, il faut analyser les interactions sociales dans un contexte donné. De la sorte, en comprenant les relations sociales, on peut saisir le jeu des individus face aux contraintes imposées par le cadre dans lequel ils agissent.

¹⁷⁴ MÜLLER Barbara, SCHWERI Jürg, *Die Betriebe in der dualen Berufsbildung...*

¹⁷⁵ BESOZZI Elena, COLOMBO Maddalena, *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socioeducativi...*, p. 20, notre traduction.

¹⁷⁶ GONTHIER Frédéric, « Weber et la notion de "compréhension" », *Cahiers internationaux de sociologie* 116(1), 2004, p. 38.

¹⁷⁷ SCHNAPPER Dominique, *La Compréhension sociologique...*, p. 310.

L'analyse typologique¹⁷⁸, née dans le cadre d'une sociologie compréhensive, nous est apparue comme la méthode la plus à même de révéler la manière dont les personnes formatrices investissent de sens leur rôle dans la formation, ainsi que la manière dont elles l'interprètent et se l'approprient. Or, comme le souligne Demazière, l'un des objectifs de la démarche typologique est de « rendre compte à partir d'entretiens approfondis des expériences vécues d'une population, confrontée à une même situation, vivant une condition semblable »¹⁷⁹, le partage d'un statut commun ne garantissant pas que les personnes partagent également des visions du monde¹⁸⁰.

Il est important de souligner que cette méthode typologique, qui a été empruntée à Demazière, vise à décrire un « phénomène »¹⁸¹ et non des individus. La typologie a été établie dans le but d'ordonner les logiques subjectives qui organisent les récits des enquêté-e-s. Il ne s'agit en aucun cas d'une « typologie de gens »¹⁸², mais bien d'une typologie des rapports à la fonction formatrice, autrement dit d'une « typologie de l'activité » formatrice (l'individu n'est pas le type idéal) et ce, pour deux raisons. D'une part, les individus n'agissent pas systématiquement comme le type l'indique, car les activités varient constamment ; d'autre part, comme les activités et les situations changent, « il n'y a aucune raison de s'attendre à ce qu'ils [les gens] agissent toujours de la même manière »¹⁸³. Cela dit, Becker ayant parlé de « types de gens » dans ses travaux, ces expressions sont également utilisées dans cet ouvrage – « comme des sortes de raccourcis »¹⁸⁴ – pour indiquer que certaines personnes formatrices investissent leur rôle, se livrent à ces activités de telle ou telle manière. Par souci de brièveté, nous invitons le lecteur et la lectrice à comprendre que lorsque nous parlons de « gens », l'expression est uniquement utilisée comme un raccourci.

Afin de créer la typologie de cette étude composée par quatre figures idéales-typiques, les informations relatives à chaque entretien ont été condensées en faisant des résumés de chacun d'eux. Progressivement, des thèmes récurrents ont été repérés, comme la représentation des apprenti-e-s, l'*ethos* du travail

¹⁷⁸ SCHNAPPER Dominique, *La Compréhension sociologique...*, p. 310.

¹⁷⁹ DEMAZIÈRE Didier, « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues », *Sociologie du travail* 4(3), 2013, p. 334.

¹⁸⁰ MOREAU Gilles, « Devenir mécanicien. Affiliation et désaffiliation des apprentis aux métiers de la mécanique automobile », *Revue suisse de sociologie* 36(1), 2010, pp. 73-90.

¹⁸¹ DEMAZIÈRE Didier, « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues... ».

¹⁸² BECKER Howard, *Les Ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, La Découverte, 2002 [1998], p. 86.

¹⁸³ BECKER Howard, *Les Ficelles du métier...*, p. 87.

¹⁸⁴ BECKER Howard, *Les Ficelles du métier...*, p. 88.

des individus ou leurs représentations de l'organisation de la formation de l'entreprise dans laquelle ils exercent une fonction formatrice. Ensuite, par une logique d'essais et d'erreurs¹⁸⁵ et de manière circulaire entre références théoriques et résumés¹⁸⁶, ces derniers ont été regroupés en « *classes bien différenciées et dotées chacune de cohérence* »¹⁸⁷. Autrement dit, les idéaux-types qui composent cette typologie ont été obtenus par un processus d'abstraction sélective¹⁸⁸ : plusieurs traits distinctifs ont été identifiés (parcours de formation et professionnel, accès à la fonction formatrice, motivations pour devenir FEE, pratiques, processus de socialisation, conditions de travail, contraintes) à partir de lectures approfondies des entretiens réalisés précédemment et du cadrage théorique¹⁸⁹. D'un côté, les résumés des entretiens ont été longuement comparés ; d'un autre côté, ces comparaisons ont mis en évidence deux dimensions particulièrement pertinentes pour cette étude : la manière dont les FEE perçoivent les apprenti·e·s et le niveau de satisfaction qu'elles ou ils expriment à l'égard de leur fonction de formation dans l'entreprise. Le croisement de ces deux fils conducteurs des récits a grandement facilité la compréhension et l'identification des unités-noyaux, voire d'entretiens clés, qui allaient constituer la base de la typologie¹⁹⁰. La première dimension – la représentation que les interviewé·e·s se font des apprentis – renvoie au statut hybride de l'apprenti·e, tantôt considéré comme un·e élève, tantôt comme un travailleur ou une travailleuse¹⁹¹. La seconde – la satisfaction des FEE à l'égard de leur fonction de formation en entreprise – renvoie, ainsi que nous l'avons déjà indiqué, à un « *état émotionnel agréable ou positif résultant de l'évaluation de son travail ou de son expérience professionnelle* »¹⁹². La satisfaction ou insatisfaction professionnelle des FEE

¹⁸⁵ DEMAZIÈRE Didier, « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues... ».

¹⁸⁶ BESOZZI Elena, « La circolarità teoria e ricerca empirica : il contributo di R. K. Merton », *Studi di Sociologia* 24(3-4), 1986, pp. 442-464 ; MERTON Robert King, *Teoria e struttura sociale. Vol. III. Sociologia della conoscenza e sociologia della scienza*, Il Mulino, 1966.

¹⁸⁷ DEMAZIÈRE Didier, « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues... », p. 344.

¹⁸⁸ DEMAZIÈRE Didier, « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues... ».

¹⁸⁹ Voir chapitre 2.

¹⁹⁰ Comme l'expliquent Demazière et Dubar, « *certaines entretiens permettent, mieux que d'autres, de reconstruire et de nommer [...] les types idéaux* » (DEMAZIÈRE Didier, DUBAR Claude, *Analyser les entretiens biographiques...*, p. 101). Ces entretiens (ou unités) dont le sens et la cohérence sont plus compréhensibles que les autres constituent les « *unités-noyaux* » (DEMAZIÈRE Didier, « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues... »). Ces entretiens sont dits « *noyaux* », car ils sont le socle (ou le noyau) de la typologie préliminaire.

¹⁹¹ MOREAU Gilles, *Le Monde apprenti...*

¹⁹² LOCKE Edwin A., « The nature and causes of job satisfaction... », p. 1300.

à l'égard de leur fonction réside dans la confrontation entre leur représentation idéale de la formation en entreprise et les conditions réelles de son exercice.

Ces deux dimensions ont été croisées en plaçant la première sur un axe vertical et la seconde sur un axe horizontal¹⁹³. Le croisement de ces deux dimensions ainsi que l'identification des traits distinctifs a permis de faire émerger le thème nodal, à savoir l'*ethos* du travail qui se cache derrière les expériences différenciées des enquêté·e·s vis-à-vis de leur fonction. Ce dernier, construit au fil des expériences professionnelles des individus¹⁹⁴, est en effet apparu comme une thématique transversale aux deux dimensions identifiées auparavant. Les différents modes d'appréciation de la fonction formatrice en entreprise étaient étroitement dépendants de l'*ethos* de travail des individus. En d'autres termes, selon leur *ethos* de travail construit durant leurs expériences professionnelles passées, les individus articulent différemment leurs représentations des apprenti·e·s et leur satisfaction à l'égard de leur fonction formatrice. C'est là ce qui a donné lieu à la typologie et aux appellations aux idéaux-types : les « entrepreneur·e·s de soi », les « garant·e·s du métier », les « reconverti·e·s » et les « résigné·e·s ».

La construction des quatre figures de rapport à la fonction formatrice et de postures face à celle-ci a résulté d'une confrontation entre chaque idéal-type et les données collectées¹⁹⁵. Selon Demazière¹⁹⁶, « *la typologie est produite quand chaque unité se trouve dans un tas et un seul et quand toutes ont été classées* ». Tous les extraits d'entretiens ont pu être positionnés dans l'un ou l'autre idéal-type selon les dimensions et les traits distinctifs mentionnés ci-avant, et soumis à une analyse de contenu thématique¹⁹⁷. La taille et le secteur de l'entreprise ainsi que le type de fonction (responsable de formation ou personne en charge de la formation) exercée dans l'entreprise ont également été pris en compte.

¹⁹³ Voir figure 2.

¹⁹⁴ Voir chapitre 2.

¹⁹⁵ BESOZZI Elena, COLOMBO Maddalena, *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socioeducativi...*; DEMAZIÈRE Didier, « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues... »; SCHNAPPER Dominique, « Élaborer un type idéal », in : PAUGAM Serge (dir.), *L'Enquête sociologique*, Presses Universitaires de France, 2012, pp. 291-310; WEBER Max, *Essai sur la théorie de la science*, Plon, 1965 [1909].

¹⁹⁶ DEMAZIÈRE Didier, « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues... », p. 336.

¹⁹⁷ MILES Matthew B., HUBERMAN Michael A., SALDAÑA Johnny, *Qualitative Data Analysis...*

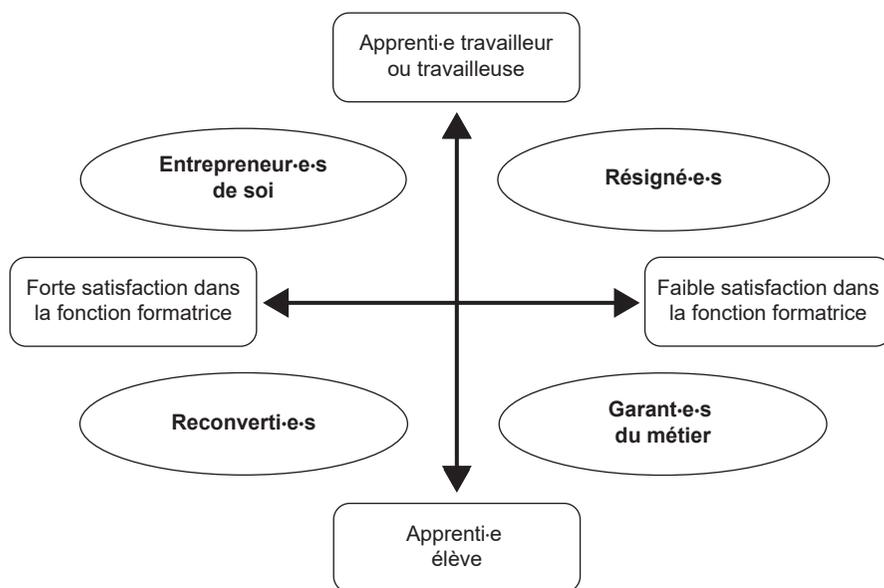


Figure 2 - Typologie des figures idéales-typiques de personnes formatrices en entreprise¹⁹⁸

Le type idéal des «entrepreneur-e-s de soi» se caractérise par une grande satisfaction d'ensemble à l'égard de la fonction formatrice et par une représentation des apprenti-e-s comme des travailleurs ou travailleuses quasiment comme les autres. La représentation subjective des apprenti-e-s s'inscrit dans une adhésion aux nouvelles logiques du travail, en termes de responsabilisation individuelle, de flexibilité, de concurrence et de performance¹⁹⁹. À travers cette adhésion, la figure de l'«entrepreneur-e de soi» se retrouve pleinement dans les exigences normatives exprimées à l'égard de la fonction formatrice dans le contexte suisse actuel.

Par contraste, la figure idéale-typique des «résigné-e-s» se caractérise par une même représentation des apprenti-e-s comme des travailleurs ou des travailleuses, mais en revanche par une insatisfaction quant aux conditions d'exercice de la fonction formatrice. Loin d'être appréhendée de manière positive, la représentation des apprenti-e-s apparaît comme une

¹⁹⁸ BESOZZI Roberta, *Les personnes formatrices d'apprenti-e-s en entreprise...*, p. 120.

¹⁹⁹ Voir chapitre 2.

fatalité qui reflète les évolutions récentes du marché du travail, dépeintes comme regrettables, mais inévitables. Teintés d'amertume, les récits qui composent ce type idéal font état d'une véritable insatisfaction à la fonction formatrice.

De manière identique, l'idéal-type des « garant-e-s du métier » est associé à une satisfaction toute relative quant au rôle à jouer dans la formation, mais ce découragement s'accompagne d'une perception des apprenti-e-s plutôt comme des élèves. Caractérisé par un fort attachement au métier, ce profil est associé à une posture critique à l'égard d'une dégradation perçue des conditions de travail actuelles, de même que celles dans lesquelles la fonction formatrice s'exerce. Cet idéal-type se caractérise par une farouche volonté de transmission du métier aux jeunes, mais également par une grande frustration à l'égard des conditions dans lesquelles cette transmission est censée se faire. Il est marqué par une volonté d'imposer une conception propre de la formation en entreprise quelque peu à « contre-courant » des tendances actuelles dans le domaine.

Le type idéal des « reconverti-e-s » partage avec celui des « garant-e-s du métier » la volonté de mettre en place un modèle de formation qui n'est pas toujours compatible avec les conditions objectives d'exercice de la fonction. Ce profil se distingue en revanche de celui des « garant-e-s du métier » par la fonction occupée dans la formation en entreprise. Les individus qui empruntent cette posture ont généralement opéré une reconversion professionnelle pour s'orienter souvent vers le secteur de la formation initiale duale, dans lequel ils occupent fréquemment un véritable poste de formateur ou formatrice formellement reconnu par l'entreprise, avec son propre cahier des charges. De ce fait, ils peuvent consacrer plus de temps à cette fonction et en tirer davantage de satisfaction.

La méthodologie adoptée dans le présent ouvrage pour appréhender le rapport des personnes formatrices à leur rôle dans la formation en entreprise peut être résumée ainsi : qualitative, compréhensive et typologique. Du fait des 80 entretiens semi-directifs réalisés, l'enquête de terrain était avant tout destinée à recueillir des informations qualitatives, à savoir les récits subjectifs des acteurs et actrices sur leur parcours professionnel et de formation, ainsi que sur leur fonction formatrice. Dans le cadre d'une approche compréhensive, l'analyse de ces données – principalement celles issues des entretiens semi-directifs – a pris forme à travers la construction d'une typologie

descriptive²⁰⁰ des différents rapports des personnes formatrices à leur fonction. Les quatre type-idéaux obtenus – «entrepreneur·e de soi», «garant·e du métier», «reconverti·e» et «résigné·e» – ainsi que leurs déclinaisons seront examinés en détail dans les chapitres suivants²⁰¹.

²⁰⁰ DEMAZIÈRE Didier, « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues... ».

²⁰¹ Bien que des dimensions objectives aient été prises en compte dans notre recherche, elles n'ont pas fait l'objet d'une analyse quantitative. Les quelques données quantitatives présentées dans les chapitres suivants dédiés aux résultats seront fournies dans le seul but de rendre les informations plus lisibles et compréhensibles.

Chapitre 4

La figure des « entrepreneur·e·s de soi »

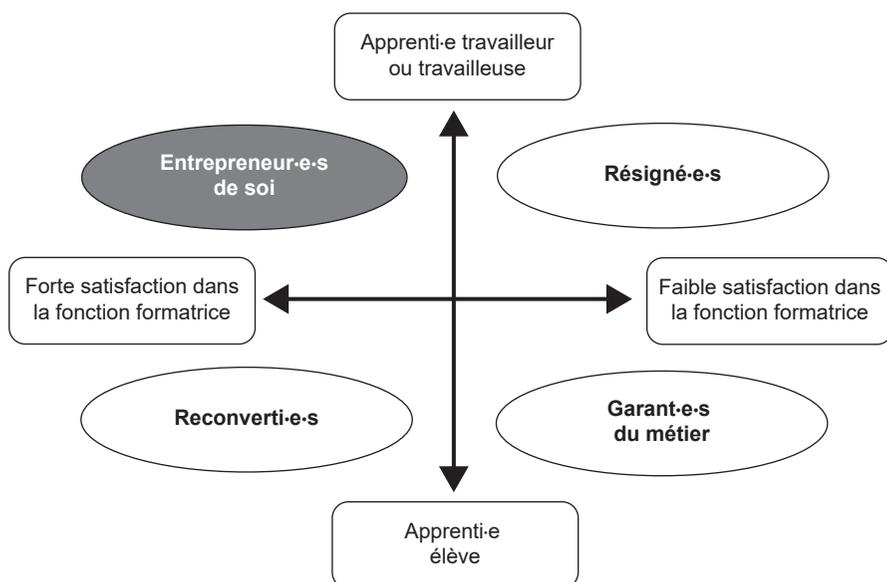


Figure 3 - La figure des « entrepreneur·e·s de soi »

La première figure idéale-typique de formateurs et formatrices en entreprise correspond à celle de l'«entrepreneur-e de soi» (22 des 80 enquêté·e·s se rapprochent de cet idéal-type). Elles et ils travaillent principalement dans de grandes entreprises du secteur du commerce, et la plupart d'entre elles et eux occupent des postes à responsabilité qui les obligent à s'investir fortement dans la réussite économique de l'entreprise. Ces «entrepreneur·e·s» se caractérisent par une grande satisfaction à l'égard des conditions de formation et une perception des apprenti·e·s comme des travailleurs ou travailleuses.

L'*ethos* de ce profil idéal-type est centré sur l'idéologie du *self-made man* décrit par Dardot et Laval et qui répond aux nouveaux enjeux du marché du travail: «*C'est l'individu performant et compétitif qui ne cherche pas seulement à maximiser son capital humain dans tous les domaines, qui ne cherche pas seulement à se projeter dans l'avenir et à calculer ses gains et ses coûts comme l'ancien homme économique, mais qui cherche surtout à travailler sur lui-même afin de se transformer en permanence, de s'améliorer, de se rendre toujours plus efficace.*»²⁰²

Il est vrai que les FEE que nous avons associé·e·s à ce profil adhèrent à l'idée qu'en travaillant de manière autonome, responsable et flexible, il est possible de progresser rapidement dans sa carrière. Dans ce contexte, la fonction formatrice n'est pas du tout perçue comme ayant une importance primordiale; l'objectif de la formation est plutôt axé sur les besoins de l'entreprise, à savoir le recrutement de futurs employés.

Pour explorer la posture de cette figure de FEE, ce chapitre éclairera d'abord les expériences de la formation en entreprise que ces individus ont eues en tant qu'apprenti·e·s (section 4.1). Dans un deuxième temps, leurs trajectoires professionnelles, très majoritairement caractérisées par une logique ascensionnelle, seront évoquées. Les récits de ces parcours personnels permettront d'identifier l'*ethos* de travail dominant chez les FEE qui s'approchent le plus de ce premier profil (section 4.2). Le troisième temps se concentrera sur les raisons évoquées pour s'engager dans la formation d'apprenti·e·s en entreprise (section 4.3) avant de conclure, dans un quatrième temps, sur les modalités d'investissement dans cette formation (section 4.4).

²⁰² DARDOT Pierre, LAVAL Christian, *La nouvelle raison du monde...*, p. 414.

4.1 Des parcours de formation centrés sur la valorisation du travail

4.1.1 De la scolarité obligatoire à (enfin) l'apprentissage professionnel

«[...] l'école, ce n'était pas mon truc, puisque je parlais déjà beaucoup à l'époque [en référence à son travail dans la vente]. Et puis, j'ai commencé à chercher comme employé de commerce d'abord, [...] on m'a proposé gestionnaire en me disant que c'était l'employé de commerce du magasin, puis, à 16 ans, enfin à 17 ans : "J'ai un contrat maman! Cool!", et puis je suis parti là-dedans.»

Tel qu'exprimé par Andy²⁰³, gérant-adjoint dans une grande entreprise du secteur de la vente, c'est en effet un désintérêt pour l'école qui apparaît chez l'ensemble des FEE qui se rapprochent du type idéal des «entrepreneur-e-s de soi». Ce désintérêt est contrebalancé par une entrée dans le monde du travail immédiatement marquée par la satisfaction et le sentiment d'être «à sa place». Lorsque cette entrée s'est faite par la voie de l'apprentissage, ce dernier représente une forme de revanche sur les difficultés scolaires rencontrées jusqu'alors²⁰⁴. C'est là ce que l'on peut également lire dans les propos de Manuela, gérante de magasin dans une grande entreprise de la vente : *«Je me suis déjà dirigée dans la vente, parce que je n'avais pas de bonnes notes, voilà, je n'aimais pas l'école. Je ne savais pas pourquoi, à quoi ça servait d'étudier, donc je me suis dirigée dans la vente un peu par dépit, pour ne pas rester à rien faire [...], et c'est un domaine qui m'a vraiment plu. Et, scolairement, du moment que j'ai commencé l'apprentissage, je n'ai plus eu aucun problème scolaire, [...] j'étais vraiment bien dans ce que je faisais, donc tout roulait.»*

Quels souvenirs concrets de leur formation professionnelle les personnes proches du type «entrepreneur-e-s de soi» évoquent-elles ? Les récits sur les expériences d'apprentissage mettent principalement en lumière une confrontation directe et immédiate au monde professionnel. Cela se manifeste par une responsabilisation rapide et appréciée lors de leur formation initiale.

²⁰³ Afin d'alléger la lecture de l'ouvrage et éviter les répétitions, les enquêté-e-s seront désigné-e-s par un pseudonyme n'incluant leur qualité professionnelle qu'à la première occurrence ou quand cela est pertinent. De plus amples informations sur les FEE sont fournies dans l'annexe 1.

²⁰⁴ CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie et al., *Quelle place...*

C'est, par exemple, ce qu'explique Tomas, plâtrier-peintre indépendant : *« J'ai de très bons souvenirs [de mon apprentissage]. J'ai eu le droit de pouvoir, dès la première année, faire de la peinture. Dès la deuxième année, j'ai pu commencer à faire du plâtre. Après, c'est clair qu'on nous met chef du matériel. Ça veut dire que, le soir, je devais ranger tout le matériel, tout nettoyer, mais le reste de la journée, je ne restais pas appuyé contre un mur à regarder ce que faisaient les autres. On me faisait participer ! »*

Tomas se présente ainsi comme un « apprenti-travailleur » et non comme un élève : il *« participait »* aux tâches productives. Il avait également et surtout le sentiment de faire partie intégrante d'un collectif de travail au sein de l'entreprise et, plus largement, d'appartenir d'emblée au monde des travailleurs et travailleuses adultes²⁰⁵. À l'instar de la majorité de ces enquêt·e·s, Tomas exprime une fierté qui repose sur le fait d'exécuter très tôt des tâches réservées habituellement aux professionnel·le·s (sorte de preuve d'habiletés personnelles pour le métier choisi) et sur une attitude proactive et volontaire à l'égard du travail à accomplir.

Le caractère proactif de ces « apprentis-travailleurs » et « apprenties-travailleuses » se manifeste également par une grande disponibilité pour le travail, que ce soit dans l'entreprise, hors des horaires officiels, ou même chez soi, comme l'indique Wilfried, mécanicien indépendant : *« Moi, j'ai pris sur moi pour les heures supplémentaires, mais parce que j'avais envie d'apprendre. Et puis, j'avais un box pour moi, que je louais pour bosser encore le soir. »* Pour Wilfried, l'engagement en termes de temps de travail est le fruit de sa propre volonté et non d'une obligation venant de l'extérieur.

Même fierté dans le récit de Sophie, assistante en soins et santé communautaire dans un établissement médico-social : *« [...] je demandais de l'aide quand j'avais besoin et, franchement, j'ai eu quand même pas mal de facilités. Je n'ai pas trouvé difficile, parce que j'ai beaucoup travaillé. Mais, pour moi, ce n'était pas difficile. »*

Les paroles de Sophie révèlent que les efforts – *« beaucoup travailler »* – sont perçus comme payants. Un autre aspect souvent mis en avant par ces interviewé·e·s apparaît chez Sophie au moment de parler de leur apprentissage : elle précise qu'elle demandait de l'aide quand elle en avait besoin, entendons par là « uniquement » quand elle en avait besoin, soit assez rarement, comme

²⁰⁵ HEINZ Walter R., KELLE Udo, WITZEL Andreas, ZINN Jens O., « Vocational training and career development in Germany : Results from a longitudinal study », *International Journal of Behavioral Development* 22, 1998, pp. 77-101.

le révèle la suite de l'entretien. Bien qu'elle soit encore apprentie, elle sait déjà « se débrouiller seule », ou presque.

De fait, leur rapide responsabilisation au cours de leur formation professionnelle va de pair avec une autonomie acquise grâce à la fois à leurs compétences conjuguées à leur volonté et à la posture de leur « maître·sse d'apprentissage » généralement dépeint·e comme peu présent·e. En ce sens, il semble significatif que seul un quart de ces FEE mentionnent leur formateur ou formatrice et quand c'est le cas, ces enquêté·e·s mettent l'accent sur la dureté de leur FEE, c'est-à-dire une extrême rigueur et une forte exigence à leur égard. Toutefois, lorsque cette dureté est mentionnée, elle n'est pas critiquée, mais, au contraire, présentée comme positive, en ce qu'elle leur aurait permis de mûrir plus vite, de devenir plus rapidement des adultes travailleurs et travailleuses « en relevant le défi ». Les formations suivies une fois devenu·e·s travailleurs ou travailleuses s'inscrivent pleinement dans la valorisation d'une « prise en charge de soi » autonome en tant que travailleur proactif ou travailleuse proactive.

4.1.2 Se former : un élément dans la stratégie de l'entrepreneuriat de soi

Le choix de suivre des formations (professionnelles supérieures pour huit de ces FEE ou continues pour six autres) est présenté sur le ton de l'« entreprise de soi »²⁰⁶. Cette notion, érigée en valeur, est envisagée comme la « clé de la réussite » par excellence. Selon cette représentation, posséder la capacité de « se gouverner », de se créer des opportunités – telles les formations – pour s'élever dans la hiérarchie apparaît comme un gage de réussite professionnelle. C'est ainsi que Caroline, gérante d'une microentreprise dans le secteur de la vente, explique le fait qu'elle ait pu suivre des formations : « À ceux qui étaient motivés ou engagés, le groupe [l'entreprise] donnait la possibilité de se perfectionner et faire des formations. » C'est donc grâce à ses mérites personnels que Caroline dit avoir pu accéder à des formations. Le choix de suivre ce type de formation est justifié par une motivation principale : « grimper » dans la hiérarchie. Si cet objectif de progression se retrouve chez la grande majorité des FEE interviewé·e·s dans le cadre de notre recherche, chez les « entrepreneur·e·s de soi », cet objectif est affiché comme central, y

²⁰⁶ DARDOT Pierre, LAVAL Christian, *La nouvelle raison du monde...*

compris lorsqu'il s'agit de revenir sur les formations qu'elles et ils ont suivies témoignant un rapport particulier à la formation et aux diplômes²⁰⁷. Si le CFC est considéré ici comme un niveau minimum, la formation supérieure et continue est suivie de façon pragmatique comme solution à des problèmes de mobilité sociale, pour nourrir leur trajectoire sociale ascendante. D'ailleurs, nulle mention n'est faite du contenu de ces formations, de ce qu'elles ont pu leur apporter en termes de compétences, de connaissances ou de savoir-faire. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elles ne sont généralement pas présentées comme un moyen d'acquérir de nouvelles compétences, mais plutôt comme un moyen d'attester des compétences déjà acquises au cours de leur expérience professionnelle, comme nous le dit, par exemple, Carole, responsable du service formation dans une entreprise de la grande distribution : « [...] *le brevet [fédéral de formateurs et formatrices d'adultes], c'est pour moi comme une évidence, qui me permettait d'asseoir, enfin de valoriser les compétences que j'avais déjà.* » Dans ce cas, il s'agit donc avant tout d'étoffer son *curriculum vitae* avec des certificats témoignant de la détention de ces savoirs.

Il en va de même en ce qui concerne la formation de «40 heures» pour devenir FEE, qui est appréhendée selon la même perspective. À la différence des personnes formatrices d'autres profils, celles-ci n'émettent aucune critique ou exigence particulière à l'égard de cette formation. Comme le souligne Barras : « *la formation [pour FEE] semble ainsi être une étape essentiellement administrative à franchir mais secondaire par rapport à la pratique* ». Par ailleurs, le fait que ces individus n'expriment aucun besoin particulier en matière de formation en tant que FEE « *laisse tout de même entrevoir une certaine indifférence face au poids qu'occupe la formation dans leur vécu de formateur* »²⁰⁸, comme nous aurons effectivement l'occasion de le constater plus loin dans ce chapitre.

4.2 Des parcours professionnels particulièrement ascendants

Dans leur très grande majorité, ces formateurs ou formatrices mettent l'accent sur leur «réussite professionnelle», entendue ici comme le fait de monter le plus haut possible dans la hiérarchie en devenant cadre, voire en s'installant à son compte (12 des «entrepreneurs de soi» ont un statut de

²⁰⁷ MILLET Mathias, MOREAU Gilles, *La Société des diplômés*, La Dispute, 2011.

²⁰⁸ BARRAS Maude, *Transition école-monde professionnel...*, pp. 109-110.

cadre et 5 autres ont créé leur propre entreprise). L'objectif professionnel d'occuper des postes à responsabilité d'encadrement transparaît dans les récits de ces FEE : une ascension professionnelle caractérisée par une augmentation exponentielle des responsabilités à assumer, avec comme point de départ le statut d'apprenti et, à l'arrivée, celui de cadre ou de chef d'entreprise, avec parfois une ou plusieurs bifurcations professionnelles. Les récits de ces parcours lient «goût pour les défis» à relever et «postes à responsabilité». Ainsi, les mots de Francesco, juriste dans une grande entreprise de télécommunication, au moment d'évoquer son travail actuel, sont particulièrement révélateurs d'une recherche constante de défis à relever : *«On a encore beaucoup de challenges à faire, il y a encore assez de challenges ici. On n'est pas dans la routine dans notre milieu, on n'est jamais dans la routine... c'est un challenge tous les jours. [...] L'arrivée d'une nouvelle responsabilité, c'est toujours une nouveauté, donc un challenge. Donc on doit s'habituer, on doit acquérir des nouvelles connaissances, on doit consolider, et donc c'est chaque fois un challenge. Et je pense que c'est ce qui a fait aussi, le fait que j'ai gardé une motivation toujours très élevée, ici chez [cette entreprise] : c'est le changement. Chaque jour n'est jamais comme le précédent, et je pense que ça, c'est vraiment... Je suis quelqu'un qui n'aime absolument pas la routine, je n'aime pas les jobs tranquilles, standards, donc j'ai besoin de changements, j'ai besoin de challenges, et je pense que c'est marquant, ces changements de responsabilités, les responsabilités qui sont venues crescendo.»*

Appétence pour les challenges et volonté de monter dans la hiérarchie en endossant progressivement de plus en plus de responsabilités vont de pair dans cette figure de FEE, comme nous le verrons encore plus clairement dans les paragraphes suivants.

4.2.1 Des parcours professionnels «en interne»

Les parcours décrits ci-après sont généralement ceux d'«entrepreneur-e-s de soi» travaillant dans de grandes ou très grandes entreprises. Certain-e-s de ces FEE ont connu une ascension professionnelle particulièrement rapide qui se manifeste principalement par une augmentation progressive des responsabilités. Manuela : *«J'ai fait mon apprentissage dans un tout petit magasin, je touchais vraiment à tous les secteurs. Je suis sortie de l'apprentissage, j'ai tout de suite eu la responsabilité d'un rayon [...] J'ai eu la chance d'avoir rapidement la responsabilité d'un rayon en sortant de l'apprentissage.»*

Mais ce n'était là qu'une première marche à gravir pour Manuela, comme elle le précise plus loin : « *Je suis passée un peu par toutes les fonctions, donc responsable de rayon, après je suis passée en tant qu'adjointe, gérante intérim et gérante.* » Manuela nous livre ainsi un parcours linéaire, du bas en tant qu'apprenti·e vers le haut en tant que gérante. Ce type de mobilité interne, qui a été suivi par environ un quart des « entrepreneur·e·s de soi », est alors présenté comme une source de fierté, comme le résultat d'une volonté sans faille et d'efforts continus.

Les « entrepreneur·e·s de soi » sont prêt·e·s à occuper différents types de postes et fonctions au sein de leur entreprise. Elles ou ils n'hésitent pas à souligner leur polyvalence et cette capacité d'adaptation. Manuela dit, par exemple, qu'elle est « *passée un peu par toutes les fonctions* », tandis que Francesco dépeint ainsi la manière dont fonctionne l'entreprise pour laquelle il travaille : « *Chez [cette entreprise], c'est typique : [...], la diversification des rôles [...], le fait de traiter toujours des tâches les plus diversifiées possible. [...] Un des éléments clés chez [cette entreprise] est le dynamisme, donc qui rime avec changement, donc capacité d'adaptation.* »

Cette capacité d'adaptation est particulièrement mise en valeur dans les récits des « entrepreneur·e·s de soi » dont le parcours professionnel est jalonné de fréquents changements d'entreprise et/ou de statuts d'emploi.

4.2.2 Des parcours professionnels marqués par une mobilité externe

La majorité des individus ont changé au moins une fois d'entreprise au cours de leur trajectoire (le maximum observé étant cinq changements de lieu de travail). Josiane, désormais responsable du service de formation et formatrice dans une entreprise du secteur des assurances en constitue un exemple : « *Dans l'industrie, j'ai adoré. J'étais en recherche et développement, dans l'administration – chose que les scientifiques détestent, alors on est un peu une petite reine administrative. Puis agent de voyage, c'était un conseiller pour vendre un voyage. Et le métier que j'ai maintenant [cadre commerciale] me passionne, le fait qu'il y ait régulièrement des changements et on introduit ces changements, je trouve que c'est passionnant.* »

Les qualités personnelles que les FEE associent à cette ascension sont révélatrices du système de valeurs au cœur de cet idéal-type (dont nous trouvons déjà des premiers indices dans les récits concernant leurs expériences

d'apprentissage): la fierté que ces individus tirent de cette ascension professionnelle depuis leur formation initiale repose sur leur autonomie, leurs responsabilités, leur engagement au travail, leur sens de l'effort et leur entrepreneuriat²⁰⁹.

Parfois, ces carrières sont traversées de multiples bifurcations, ainsi celle de Mélanie, juriste dans l'administration publique: *«J'ai fait mes trois ans de droit, donc j'ai fini relativement tôt. À 22 ans, j'ai souhaité m'orienter dans le droit pénal, donc j'ai travaillé à l'office d'institution pénale. Là, j'ai fait sept ans, jusqu'à ce que j'aie ma première fille. Après, je suis partie au service des automobiles où j'étais responsable des aptitudes à la conduite, ainsi que des mesures administratives. Et puis, j'ai eu la volonté de changer, d'orienter ma carrière un peu différemment. J'ai postulé ici.»*

Si Mélanie a exercé comme avocate dans plusieurs domaines par *«volonté de changer»*, ces changements peuvent aussi être le fruit d'obligations conjoncturelles, un phénomène de plus en plus courant dans le monde du travail²¹⁰. C'est ce que nous révèle, entre autres, l'expérience de Carole qui a travaillé dans cinq entreprises différentes et divers secteurs d'activité: *«Dans la vie, j'ai dû changer, me réorienter professionnellement, donc on se repositionne par rapport à nos envies, à nos réelles compétences. À la base, j'ai une formation de commerciale, j'avais fait une école supérieure de commerce [le CFC]. À la suite de cette école, j'ai travaillé quelque temps, pour me faire de l'argent, dans une banque, pendant un peu moins d'une année. Après, je suis partie apprendre les langues et, après, je suis partie dans le tourisme, comme guide touristique. Donc, pendant deux ans, j'ai un peu voyagé partout. Puis, après, je me suis tournée vers l'aviation. Tout à coup, j'ai eu une opportunité interne à cette entreprise, donc j'ai aussi fait ma mégalo un petit peu, évolué professionnellement avec des formations internes. Après, c'était une suite logique des choses. J'ai travaillé aussi dans le social, parce que j'ai arrêté chez [cette entreprise] à la faillite. J'ai dû me recycler, j'ai refait des cours par le biais du chômage. Puis j'ai été réengagée dans l'entreprise...»*

Carole a dû opérer diverses reconversions professionnelles du fait de restructurations internes ou de faillites des entreprises où elle travaillait. Elle a cependant pu faire face à ces licenciements en opérant des reconversions professionnelles, puis en évoluant finalement dans la dernière entreprise. Lors de l'entretien, l'accent est alors mis sur sa capacité à relever ces défis

²⁰⁹ DARDOT Pierre, LAVAL Christian, *La nouvelle raison du monde...*

²¹⁰ LINHART Danièle, MAUCHAMP Nelly, *Le Travail*, Le Cavalier bleu (Idées reçues), 2009.

propres au marché du travail : « *Donc, les compétences que j'avais ont été peut-être relevées ou remarquées. Tout ce vécu, je l'ai utilisé à bon escient, afin de me construire. C'est mon apprentissage de ma vie, je l'ai fait tout au long, c'est une formation continue. J'ai fait mon chemin d'opportunités, voilà, vraiment une autodidacte.* »

Trois caractéristiques principales des « entrepreneur·e·s de soi » ressortent de ces parcours professionnels faits de multiples bifurcations, voire de reconversions, professionnelles. Première caractéristique, ces parcours s'inscrivent dans les trajectoires contemporaines décrites au chapitre 2, c'est-à-dire des trajectoires individualisées, non linéaires et ponctuées de réorientations²¹¹. Mais, plus qu'une simple illustration de ce type de trajectoire de plus en plus fréquent, ces interviewé·e·s font surtout état d'une adhésion à cette flexibilisation croissante du travail²¹². Pour ces individus, les exigences du monde du travail contemporain, loin d'être perçues comme des contraintes ou des difficultés, sont affichées comme autant d'occasions d'assurer leur employabilité. Ainsi, ces enquêté·e·s se saisissent des différents changements opérés – par choix ou par nécessité – au fil de leur parcours professionnel pour nourrir un discours qui est globalement favorable à la flexibilité du marché du travail. Ces enquêté·e·s mobilisent ces changements de postes pour mettre en lumière leur capacité à se renouveler constamment, à rebondir, à s'adapter, à rester compétitifs ou compétitives sur le marché du travail. Par exemple, au moment de dépeindre son parcours, Josiane commence de la sorte : « [...] *j'ai toujours pu avoir les jobs que je choisissais.* »

Deuxième caractéristique, un certain détachement à l'égard de la profession exercée, qui est aussi une des raisons pour lesquelles la reconversion est appréhendée comme un défi de plus à relever et non comme le renoncement à un métier qui leur tiendrait à cœur. Pour ces individus, bien plus que le fait d'exercer une profession plutôt qu'une autre, c'est le fait de travailler qui compte, idéalement à des postes à responsabilités, considérés comme offrant de multiples défis à relever. En ce sens, les « entrepreneur·e·s de soi » présentent les caractéristiques des « cadres modernes » tel·le·s que décrit·e·s

²¹¹ BECK Ulrich, *The Brave New World of Work*, Cambridge University Press, 2000; BESSIN Marc, « La compression du temps : une déritualisation des parcours de vie ? », *Éducation permanente* 138, 1999, pp. 75-85; ELDER Glen Holl Jr., *Children of the Great Depression : Social change and life experiences*, Westview Press, 1999; ELDER Glen Holl Jr., JOHNSON KIRKPATRICK Monica, CROSNEO Robert, « The Emergence and Development of Life Course Theory », in : MORTIMER Jeylan T., SHANAHAN Michael J. (eds), *Handbook of the Life Course. Handbooks of Sociology and Social Research*, Springer, 2003, pp. 3-19; SAPIN Marlène, SPINI Dario, WIDMER Eric, *Les parcours de vie. De l'adolescence au grand âge*, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2014 [2007].

²¹² MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *La signification du travail...*

par Linhart : « [...] *le cadre moderne n'arrive pas nécessairement avec des exigences fortes liées à son métier. Il est capable d'en changer, de s'essayer à diverses fonctions, à la condition d'être en progression. Ce qui le préoccupe le plus est en somme assez simple : construire un parcours qui lui fasse découvrir de nouvelles choses, bonifie en permanence sa professionnalité [...].* »²¹³

Enfin, troisième caractéristique perceptible dans la plupart des parcours professionnels décrits ici, l'annonce d'une appétence aiguë pour les défis. Or, c'est là une autre injonction du marché du travail actuel à laquelle les « entrepreneur-e-s de soi » semblent pleinement adhérer et se conformer²¹⁴. Trouver un nouvel emploi est appréhendé – au moins *a posteriori* – comme un défi de plus à relever. Mais, pour ces personnes formatrices, ces défis doivent aussi faire pleinement partie du poste qu'elles occupent. Souvenons-nous, par exemple, des propos de Josiane au moment d'évoquer son poste actuel de cadre commerciale : « *le fait qu'il y ait régulièrement des changements et on introduit ces changements, je trouve que c'est passionnant* ». Or, nous allons voir que, pour nombre d'« entrepreneur-e-s de soi », occuper un poste de formateur ou formatrice en entreprise représente également un défi supplémentaire à relever.

4.3 Devenir formateur ou formatrice en entreprise : à la fois défi et récompense

Plusieurs études précédentes ont identifié des logiques d'ordre personnel et professionnel à prendre en compte dans une fonction formatrice²¹⁵ : certains individus choisissent de devenir FEE, car cela leur permet de diversifier leurs tâches, d'acquérir de nouvelles compétences (notamment dans le domaine du management) et/ou de gravir les échelons hiérarchiques, en particulier en devenant responsables de formation.

Il en va de même pour les « entrepreneur-e-s de soi » pour qui la fonction formatrice est en lien avec le poste d'encadrement. Cette fonction peut représenter une occasion d'acquérir de nouvelles compétences susceptibles de leur permettre d'atteindre des postes plus élevés dans la hiérarchie. C'est particulièrement le cas au sein de très grandes entreprises dotées d'un service

²¹³ LINHART Danièle, *La Comédie humaine du travail...*, p. 121.

²¹⁴ DE GAULEJAC Vincent, *La société malade de la gestion...*

²¹⁵ GONON Philipp, KARRER Dieter, STRAUMANN Martin, *Der Ausbilder in der Schweizerischen Maschinen und Elektroindustrie...*

formation assez développé et qui bénéficient – aux yeux des FEE – d’une certaine renommée sur le marché du travail. En matière de compétences à acquérir et/ou à mobiliser, l’accès à la fonction de responsable de formation est perçu comme la reconnaissance d’une « fibre managériale ». Andy décrit ainsi son accès au poste de formateur : *« Ça m’est tombé dessus en voulant évoluer dans la société... J’étais performant en tant que chef de rayon légumes, comme on m’a dit à l’époque, et puis, quand on m’a proposé d’évoluer dans la société, j’étais très motivé. Et puis l’entreprise a une excellente formation interne qui est très reconnue. [...] Le service formation sur le central, il est presque aussi important que notre service vente, enfin support-vente. [...] »*

Pour Andy, cette fonction représentait un moyen d’évoluer en interne et ce d’autant plus que, d’après lui, la formation de cette entreprise serait *« très reconnue »*. En outre, le fait d’occuper cette fonction peut être présenté *a posteriori* comme un moyen de mettre en œuvre ses compétences entrepreneuriales et managériales, mais aussi et surtout de les donner à voir. Ce discours est tout particulièrement mobilisé par les responsables de formation travaillant dans de grandes entreprises dotées d’un service interne de formation, ce qui est le cas de plus de la moitié de ces enquêtés·e·s. Dans ce cas, participer du dynamisme et de la réussite de ce service constitue un moyen d’ascension professionnelle.

Par ailleurs, endosser une fonction formatrice revient à se donner de nouveaux challenges. C’est ce qui a conduit Mélanie à accepter cette fonction : *« Mon chef m’a demandé si j’étais d’accord pour former une apprentie, donc j’ai accepté sans hésitation, parce que c’était un nouveau défi donc que mon chef me proposait, et j’ai voulu relever ce défi. Donc, je suis vraiment très motivée, parce que c’est un nouveau challenge... Mon prédécesseur a décidé que c’était moi qui reprenais. »*

Pour certain·e·s FEE, la fonction formatrice est envisagée pour ce qu’elle peut leur apporter en termes de carrière. S’engager dans la fonction formatrice est considéré dans ce cas comme un moyen d’obtenir une reconnaissance formelle du travail fourni au sein de l’entreprise, de ses compétences professionnelles et de ses capacités à diriger. Elle constitue alors une source de satisfaction professionnelle²¹⁶ en ce qu’elle répond aux aspirations des « entrepreneur·e·s de soi » en termes de carrière et de défis professionnels.

Toutefois, ces individus peuvent aussi investir la fonction par identification aux objectifs financiers de l’entreprise ; en effet, compétitivité de l’entreprise,

²¹⁶ LOCKE Edwin A., « The nature and causes of job satisfaction... ».

rentabilité économique et gestion du personnel sont les principales considérations qui président à l'embauche d'apprenti·e·s. Selon ces FEE, l'embauche d'apprentis peut participer à l'image de l'entreprise sur le marché du travail : l'apprentissage pourrait constituer une plus-value dans le cadre de la «*guéguerre entre les entreprises*», pour reprendre les mots de Borislav (formateur dans une grande entreprise du secteur de l'industrie). En Suisse, où le système dual bénéficie d'une bonne réputation, ce label engendrerait un élargissement de la clientèle, procurant ainsi des bénéfices économiques et symboliques. Comme l'explique Borislav, le rôle de l'apprentissage dans la visibilisation positive d'une entreprise se manifeste dans sa participation aux concours officiels du système de formation professionnelle²¹⁷ qui sont alors l'occasion de mettre en lumière la qualité de l'apprentissage mis en place par l'entreprise : «*Idéalement, si [les apprenti·e·s] peuvent finir les premiers du canton, ça c'est encore top, c'est bien pour nous. On va dire : "Voilà, de nouveau, l'année passée, les trois premiers, c'était les miens." D'être premier du canton, c'est quelque chose, c'est une tradition qu'on essaie d'avoir. On dit : "Voilà, on investit beaucoup dans les apprentis, donc [...] c'est un retour sur investissement quelque part."* »

Au-delà des bénéfices symboliques de la formation professionnelle, Borislav souligne également les bénéfices économiques – ici à long terme – qu'une entreprise peut tirer de la mise en œuvre d'un apprentissage de qualité, en choisissant de faire de celui-ci un point phare de son image de marque. Mais les bénéfices économiques tirés de l'apprentissage peuvent aussi apparaître à court terme.

Pour ces cadres ou dirigeants d'entreprises, l'apprentissage a effectivement un autre intérêt en termes de gestion générale du personnel, un intérêt qui a été largement mis au jour dans diverses recherches²¹⁸, à savoir un intérêt économique immédiat, car l'embauche d'apprenti·e·s plutôt que de salarié·e·s : «*ça coûte beaucoup moins cher à l'entreprise, question salaire*», comme le dit Wilfred, gérant d'un garage familial.

Bien évidemment, au moment d'engager ces jeunes, un calcul coûts-bénéfices est opéré. C'est ce qu'explique, par exemple, Yvan Jacky, dirigeant de son propre restaurant familial : «*Je vais vous faire une confidence, quand*

²¹⁷ Plusieurs concours destinés aux apprenti·e·s et aux entreprises formatrices existent en Suisse. Ces concours peuvent être organisés par les Organisations du monde du travail, les Villes ou la Confédération.

²¹⁸ SCHWERI Jürg, «La formation professionnelle face au marché du travail...» ; STRUPLER Mirjam, WOLTER Stefan C., *La Formation duale : un gage de réussite – aussi pour les entreprises. Résultats de la troisième enquête coût/bénéfice de la formation des apprentis du point de vue des entreprises suisses*, Université de Bern, 2012.

même. C'est qu'il ne faut pas non plus négliger l'aspect financier de la chose. Moi, une apprentie de deuxième année est pratiquement aussi rentable qu'un employé qui a dix ans de maison. Et ça, ce n'est pas non plus négligeable dans mon métier.»

Embaucher des apprenti·e·s représente inévitablement un coût qu'il s'agit alors d'amortir. Pour ce faire, les apprenti·e·s doivent se révéler utiles à l'entreprise en termes de rentabilité économique. C'est ce que dit, par exemple, Adrien, gérant d'une pharmacie : « [Les apprenti·e·s] nous apportent d'énormes services à la pharmacie. C'est vraiment un contrat gagnant-gagnant. Après quelques mois, si on a quelqu'un d'un peu intelligent, ça rend des services incroyables [...] à la pharmacie. C'est vraiment un contrat gagnant-gagnant. »

Adrien livre ici un discours largement partagé par les « entrepreneur·e·s de soi », selon lequel un·e apprenti·e fournit une aide indiscutable pour l'exécution des tâches à réaliser dans l'entreprise, en contrepartie de quoi elle ou il a la chance d'apprendre un métier dans une entreprise. Il semble donc pour certain·e·s de ces FEE que les apprenti·e·s constituent, entre autres, une main-d'œuvre bon marché, comme le montre Francesco : « [...] c'est une valeur ajoutée inéliminable des apprentis par rapport au retour sur investissement que j'ai. [...] le fait d'avoir des apprentis à disposition, en plus avec des plannings différents, première et troisième année, me permettait [...] un retour d'un point de vue opérationnel, d'un point de vue tâche de travail effectuée. Pour moi, c'était un soutien, un support équivalent à celui d'un employé. »

Si tous et toutes les « entrepreneur·e·s de soi » ne sont pas aussi explicites que Francesco, l'idée que les apprenti·e·s constituent une aide pour atteindre les objectifs économiques de l'entreprise est communément partagée. L'embauche d'apprenti·e·s est appréhendée comme le recrutement d'une main-d'œuvre permettant de réduire les coûts liés aux effectifs et de répondre aux exigences du marché.

De même, l'embauche d'un·e apprenti·e peut parfois permettre de pallier un manque de personnel, l'apprenti·e venant alors se substituer à un·e salarié·e expérimenté·e. Par exemple, lorsque Mélanie évoque une apprentie employée de commerce, elle explique pourquoi elle attend de celle-ci qu'elle soit compétente dans son « travail » : « Comme je n'ai pas de secrétariat, il me faut quelqu'un qui soit particulièrement aguerri et autonome. »

Si certain·e·s apprenti·e·s sont clairement embauché·e·s pour réaliser le même travail qu'un·e salarié·e, d'autres le sont pour « rendre service », pour

«dépanner», c'est-à-dire pour assister les travailleurs et travailleuses dans leurs tâches. Tel est le cas dans l'entreprise de Tomas : *«Ce qui nous a motivés [à prendre des apprenti·e·s], c'est qu'on était une petite entreprise... À la base, quand on prend un apprenti... il peut aussi nous aider... dans certains travaux autres que faire du balayage. Et ça, il peut l'apporter.»*

De manière générale, l'une des principales motivations à l'embauche d'apprenti·e·s affichées par les «entrepreneur·e·s de soi» est la même que celle identifiée dans diverses études suisses : la rentabilité économique²¹⁹. C'est pour cela que la sélection des jeunes constitue un aspect central dans les discours de ces FEE.

Tous et toutes les «entrepreneur·e·s de soi» s'accordent pour reconnaître que l'un des principaux objectifs de la formation en entreprise est de recruter du personnel. Par exemple, l'objectif fixé par la grande entreprise de la grande distribution, dans laquelle Luigi est chef du service de formation professionnelle, est de recruter 75 % de ses apprenti·e·s. En 2014, ce ne sont pas moins de 83 % des apprenti·e·s ayant terminé leur formation dans l'entreprise qui ont été embauché·e·s comme salarié·e·s. Luigi nous décrit sa fonction ainsi : *«L'idée, si on prend quelqu'un en stage ou en préapprentissage ou en apprentissage, c'est toujours pour les amener à devenir un de nos collaborateurs après. [...] la question de mon travail c'est ne pas dire "on n'a pas réussi à faire 73, 75 [% d'apprenti·e·s recruté·e·s comme salarié·e·s à la fin de la formation]", mais "comment est-ce qu'en amont je fais en sorte pour qu'ils soient bien pour qu'on les garde ?", déjà au niveau du recrutement et puis après quand ils sont là.»*

À la fin de cet extrait d'entretien, Luigi explique que cet objectif à moyen terme a une incidence sur les modalités de recrutement des nouvelles et nouveaux apprenti·e·s, mais également sur l'apprentissage qui doit alors faire en sorte que les apprenti·e·s deviennent les salarié·e·s dont l'entreprise a besoin. Les stratégies adoptées au moment du recrutement des apprenti·e·s consistent alors à trouver le profil attendu pour les postes à pourvoir. Comme *«on ne peut pas toujours tirer le bon numéro»* (Manuela), nombre d'entreprises dans lesquelles travaillent les «entrepreneur·e·s de soi» font le choix d'élargir le corps des apprenti·e·s et de multiplier ainsi leurs chances de *«tirer le bon numéro»*. Ensuite, pour identifier les apprenti·e·s qui seront recruté·e·s en tant

²¹⁹ GEHRET Alexander, AEPLI Manuel, KUHN Andreas, SCHWERI Jürg, *Formation des apprenti·e·s...*; GHISLA Gianni, BONOLI Lorenzo, LOI Marchio, *Economia della formazione professionale*, UTET Università, 2009; SCHWERI Juerg, «La formation professionnelle face au marché du travail...»; STRUPLER Mirjam, WOLTER Stefan C., *La Formation duale : un gage de réussite...*

que salarié·e·s à la fin de leur formation, des évaluations sont mises en place, comme le souligne Roberto : *« On garde à peu près 90 % de nos apprenti·e·s quand même. Le grand avantage dans l'entreprise, c'est qu'il y a un plan de carrière. Autant il y a des apprentis dont on sait qu'ils seront vendeurs toute leur vie [...], mais ceux qui ont le potentiel, comme la fille là, que je vous dis [une des apprenties], elle, je la vois gérante dans trois-quatre ans. Elle le sait. »*

Pour sélectionner les futur·e·s salarié·e·s parmi les apprenti·e·s, Roberto opère un classement des apprenti·e·s en deux catégories qu'il oppose : l'exécutant·e – ici, les vendeurs et vendeuses – et les futur·e·s gérant·e·s de magasin²²⁰. D'un côté, celles et ceux *« qui ont du potentiel »* pour *« réussir »* et donc monter dans la hiérarchie et, de l'autre, celles et ceux qui n'en ont pas et resteront au bas de la hiérarchie. En d'autres termes, ces *« apprentis-travailleurs »* et *« apprenties-travailleuses »* sont évalué·e·s en vue de leur futur recrutement en tant que salarié·e·s selon une division sociale du travail qui oppose les travailleurs et travailleuses qui exerceront probablement une fonction d'encadrement et celles et ceux qui resteront dans une position de *« dominé·e·s »*, en bas de l'organisation du travail²²¹.

Les apprenti·e·s s'inscrivant dans le second profil ne sont donc pas pour autant systématiquement exclu·e·s du recrutement à la fin de l'apprentissage, car les entreprises sont également demandeuses de *« simples exécutant·e·s »*. Selon Carole : *« Si les jeunes vont dans des formations duales, ce ne sont pas forcément des jeunes qui sont faits pour les études, c'est des gens qui sont du terrain... des gens qui sont du terrain, qui sont dans la pratique, c'est des gens qui sont aussi excellents. Mais, ça peut être un excellent vendeur, un bon manutentionnaire, mais ce n'est pas forcément un excellent dirigeant. Chacun a ses aptitudes, pour chacun sa place. Dans notre configuration, au niveau de l'entreprise, à tous niveaux, au niveau des échelles, chacun peut trouver sa place. »*

Elle ajoute : *« Je me fais fort d'en avoir toujours [des jeunes en filière AFP]²²². C'est très important les personnes qui ont un bagage assez faible... Je pense qu'il y a un vrai manquement en dessous d'employé de commerce.*

²²⁰ LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail... ».

²²¹ LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail... ».

²²² L'attestation fédérale professionnelle (AFP) a un niveau d'exigence moindre que celui du certificat fédéral de capacité (CFC).

Il devrait y avoir encore ces employés de bureau [...]. Je pense que là il nous manque un échelon... »

Confirmant l'importance de ces travailleurs et travailleuses pour les entreprises, Roberto avance : *«Après, s'il [l'apprenti] a de mauvaises notes à l'école, ce n'est pas gênant ça... On a gardé des apprentis qui ont loupé... qui n'ont pas eu l'attestation [fédérale professionnelle - AFP]. Ça deviendra un bon collaborateur, parce qu'il a envie [...]. Il restera vendeur sans prendre de responsabilités, mais... il aura un travail, parce que c'est quelqu'un de fiable.»*

Ces trois extraits d'entretien illustrent le fait que ce type de profil est recherché et que certaines formations, l'AFP en particulier, sont directement réalisées avec l'objectif précis de recruter par la suite de futur-e-s exécutant-e-s. Ces apprenti-e-s sont donc sélectionné-e-s pour leur « manque de potentiel »²²³ à devenir cadres et, *a contrario*, pour leur potentiel à rester de « bon-ne-s exécutant-e-s », en bas de la hiérarchie. Pour autant, comme on peut le remarquer dans ces mêmes extraits d'entretien, ce profil de futur-e-s salarié-e-s se doit de présenter un certain nombre de caractéristiques indispensables, comme la motivation, la loyauté ou le respect de l'ordre.

Prenons l'exemple particulièrement significatif de la grande entreprise dans laquelle travaille Roberto. Un classement y a été mis en place pour faciliter le recrutement des apprenti-e-s comme salarié-e-s à la fin de leur formation : *«Il y a un classement chez nous. Il y a un classement A-B-C-D. Les A, on les garde d'office. Et les B, les C, s'il y a de la place. Ça veut dire qu'ils sont très justes. Et puis les D, on ne les garde pas.»*

Sur quelles bases ce classement est-il réalisé ? Les critères de référence sont *«les compétences personnelles, sociales, méthodiques»* (Roberto). D'après les propos de ce responsable de formation, ces compétences sont évaluées à partir de trois processus : les entretiens de suivi individuel, le travail effectué en magasin et les notes scolaires. Ce système, qui renvoie aux pratiques de sélection « néolibérales »²²⁴, vise indéniablement une mise en concurrence, implicite puis explicite, afin de déclencher une « course à la performance » chez les apprenti-e-s, qui espèrent *a priori* obtenir un poste dans l'entreprise à la fin de leur l'apprentissage. Nous pouvons donc nous demander si ce type de méthode ne « nuit » pas au collectif des apprenti-e-s en les socialisant par

²²³ SENNETT Richard, *La Culture du nouveau capitalisme...*

²²⁴ LALLEMENT Michel, *Le Travail sous tensions...*; SENNETT Richard, *La Culture du nouveau capitalisme...*

une individualisation « forcée »²²⁵. Ensuite, en fonction des performances de chacun·e – comportementales, productives et scolaires – une pression plus ou moins forte est exercée sur les « apprentis-travailleurs » et « apprenties-travailleuses ». Tandis que celles et ceux qui se trouvent rapidement en situation d'échec sont écarté·e·s, celles et ceux affichant les meilleurs résultats se voient au contraire davantage « poussé·e·s » dans leurs performances.

Ce rapport spécifique à la fonction formatrice n'est pas différent de celui qui concerne la formation de « 40 heures » pour devenir FEE qui est appréhendée selon la même perspective. Nous rejoignons ainsi Barras (2011, p. 110), quand elle assure, à partir de son propre échantillon de FEE, qu'à leurs yeux, « *la formation [pour FEE] semble ainsi être une étape essentiellement administrative à franchir mais secondaire par rapport à la pratique* ». Comme on l'a précisé plus haut, cette perspective correspond pleinement à celle de ces FEE face à l'ensemble des formations qu'elles et ils ont suivies, privilégiant une « *construction de soi par soi* »²²⁶. En outre, le fait que ces individus n'expriment aucun besoin particulier en matière de formation en tant que FEE « *laisse tout de même entrevoir une certaine indifférence face au poids qu'occupe la formation dans leur vécu de formateur* »²²⁷.

4.4 Former au travail

Le modèle d'accompagnement adopté par ces formateurs ou formatrices est fort éloigné de celui décrit dans les lois et recommandations officielles en matière de formation en entreprise telles que nous les avons présentées au chapitre 1. Au point qu'il devient difficile de parler d'apprentissage tant les dit·e·s apprenti·e·s sont d'emblée assimilé·e·s au reste du personnel productif, tandis que leur formateur ou formatrice se montre peu présent·e dans leur quotidien dans l'entreprise. À l'inverse des propos tenus par Adrien au sujet de son unique apprentie : « *Mon apprentie, je la considère comme une collègue, comme tout [le monde].* » Ou encore par Caroline : « *Il faut faire comme avec n'importe qui en magasin. Moi, je traite mes apprentis comme des vendeurs.* » Ou encore par Martial, responsable de la logistique dans une petite entreprise de la distribution, qui sont parfaitement explicites : « *Donc, là, j'ai eu un petit*

²²⁵ CASTEL Robert, *La montée des incertitudes...*; LALLEMENT Michel, *Le Travail. Une sociologie contemporaine...*; MERCURE Daniel, BOURDAGES-SYLVAIN Marie-Pierre, *Société et subjectivité...*

²²⁶ DARDOT Pierre, LAVAL Christian, *La nouvelle raison du monde...*

²²⁷ BARRAS Maude, *Transition école-monde professionnel...*, p. 109.

problème ces derniers temps avec un employé qui avait trop de travail, puis j'ai dit : "Mais, écoute, il y a des apprentis chez nous, pourquoi est-ce que tu ne les prends pas ?" »

4.4.1 Un accompagnement accéléré des apprenti-e-s vers le monde du travail

Dans la littérature, l'apprentissage « idéal » est souvent envisagé comme une transition progressive entre l'univers de l'école et celui du travail, allant d'un accompagnement resserré de la part du formateur ou de la formatrice vers une autonomie de l'apprenti-e²²⁸. Cependant, dès lors que l'on attend des apprenti-e-s qu'elles ou ils adoptent le plus rapidement possible une attitude proactive en tant que travailleurs ou travailleuses autonomes et responsables, plutôt qu'en tant qu'apprenant-e-s, les FEE visent également une transition rapide de l'école au travail²²⁹. Un soutien passif à l'apprenti-e est tout ce qui est disponible, ce qui oblige les apprenti-e-s à s'autogérer, comme nous l'indique Martial : *« Mais dans le monde professionnel dans lequel on est... on est souvent seul, donc il faut apprendre à se gérer et à se responsabiliser. »*

Il en va de même pour Caroline qui exprime clairement ce point de vue : *« [...] il faut leur dire "hop, vas-y, prends ton envol ! Maintenant, tu es dans la vie active, tu as choisi, tu veux un salaire, tu veux apprendre ce que c'est que le métier, mais vas-y !" »*. Martial se montre du même avis pour qui la période de formation en tant que telle doit être la plus courte possible : *« Je forme quelqu'un, que ce soit un apprenti ou un employé, mais, au bout d'une semaine, tu te débrouilles. »* Pour ces enquêté-e-s répondant à ce profil de FEE, *« le but est de les rendre [les apprenti-e-s] les plus autonomes possible le plus rapidement possible »* (Carole). Que l'autonomie des apprenti-e-s soit exigée après quelques heures de présence dans l'entreprise ou après un an de contrat, les « entrepreneur-e-s de soi » se démarquent des autres profils de FEE par une assimilation bien plus rapide des apprenti-e-s aux salarié-e-s.

Intégré-e à l'effectif de l'entreprise au même titre, ou presque, que les autres employé-e-s, l'apprenti-e doit très rapidement se montrer performant-e ou, pour le moins, persévérant-e afin de montrer sa volonté d'intégrer le monde du

²²⁸ COHEN-SCALI Valérie, *Alternance et identité professionnelle...*; KUNÉGEL Patrick, *Les maîtres d'apprentissage...*

²²⁹ BESOZZI Roberta, « Swiss in-company trainers... »; LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail... ».

travail et de « réussir », car « *un bon apprenti, c'est quelqu'un qui a envie, qui est motivé* » (Roberto). Dès lors, les qualités telles la motivation, une attitude proactive et une responsabilisation de soi apparaissent comme primordiales aux yeux des « entrepreneur·e·s de soi ».

En outre, cette motivation est d'autant plus espérée comme un allant de soi que, rappelons-le, l'entreprise a pour objectif d'embaucher ces apprenti·e·s à la fin de leur formation. Carole nous explique cette logique que nous retrouvons chez la grande majorité de ces formateurs ou formatrices en entreprise : « *On a beaucoup d'avantages dans notre entreprise. Qu'ils [les apprentis] soient conscients aussi de la chance qu'ils ont de travailler dans une grande entreprise qui leur permet d'évoluer professionnellement, quand même rapidement, pour autant que le jeune veuille se donner la peine et soit motivé.* »

L'apprenti·e n'est pas seulement tenu·e d'être motivé·e, mais sa motivation doit se refléter dans un comportement entreprenant. Par exemple, pour Paul, agriculteur indépendant, « *la manière de travailler, ça c'est quelque chose d'essentiel, de toute façon. Parce qu'on doit toujours anticiper. Il faut des bosseurs hors pair.* » Dans le même ordre d'idées, ces enquêté·e·s se rapprochant le plus du type idéal des « entrepreneur·e·s de soi » font souvent référence à l'enfance, au « cocon familial », par opposition au monde du travail, symbole de l'âge adulte. L'entrée en apprentissage est donc présentée comme un passage obligé à l'âge adulte. Monique, cadre gouvernante dans la restauration et l'hôtellerie, parle, par exemple, de responsabilisation : « *C'est à l'apprenti de se prendre en charge. Nous, on lui donne des outils, on est là, mais c'est à l'apprenti de s'investir, [...] de se prendre en main.* »

Dans ce profil, l'apprentissage étant le plus souvent assimilé à une confrontation au travail, sa mission formative – la transmission de savoir-faire – s'effectue généralement par mimétisme, en observant comment les autres salarié·e·s travaillent, et en reproduisant progressivement leurs actions. Ainsi, lorsque ces personnes formatrices évoquent leur rôle de FEE dans l'organisation où se déroule l'apprentissage, elles s'accordent à dire que l'organisation pratique du processus de formation n'est pas de leur ressort, mais de celui des apprenti·e·s, dès leurs premiers pas dans l'entreprise. Par ailleurs, l'organisation est ici entendue au sens large, c'est-à-dire qu'elle va de la définition des objectifs de formation à l'évaluation de ces derniers, en passant par la définition et la gestion des tâches productives à effectuer. Ainsi, le rôle des FEE dans le suivi des apprenti·e·s et l'organisation de leur formation est en grande partie délégué directement aux jeunes qui sont en

quelque sorte responsables de leur propre supervision. Pour Roberto, gérant de magasin dans une grande entreprise du commerce au détail, les apprenti·e·s «doivent s'automotiver, se fixer des objectifs, se faire des bilans». Carole le rejoint au sujet des bilans : «[...] c'est lui [l'apprenti] qui doit donner des pulsions pour faire ses bilans périodiques», ce à quoi elle ajoute qu'«il doit être à 100 % partie prenante. C'est lui qui a les rênes de sa formation.» Le rôle des responsables de formation semble donc ici se résumer à un contrôle ou suivi ponctuel du travail fourni par l'apprenti·e. Pour la plupart de ces FEE, «l'apprentissage, c'est quelque part une formation autonome» (Sophie). Le travail d'apprentissage ne fait pas l'objet d'une grande organisation, il est plutôt modelé selon les exigences de la production que l'apprenti·e doit satisfaire et s'autoformer en quelque sorte, comme le précise Adrien au sujet de son unique apprentie : «Ça se passe assez à l'instinct je dirais. Notre apprentie, elle travaille avec nous. Il y a une formation quand même à l'école, de deux jours, à peu près deux jours par semaine, qui est très structurée. Puis, après, à la pharmacie, c'est moins structuré. Elle apprend au fur et à mesure que les choses se présentent. Ça se passe d'une façon naturelle.»

C'est aussi ce qu'explique Tomas alors que nous l'interrogeons au sujet du temps nécessaire à un·e apprenti·e pour devenir autonome : «C'est dur à estimer combien de temps on le forme, parce qu'en fait il s'autoforme, parce qu'il apprend par lui-même [...]. Ce n'est pas facile à estimer. Nous, on a laissé dernièrement une journée l'apprenti dans des caves, à repeindre des caves. Je le laisse seul. Ça veut dire seul, il y a quelqu'un d'autre qui est sur le chantier en train de faire des travaux ailleurs. On le laisse faire.»

Par ailleurs, comme on l'a mentionné, la rentabilité de l'entreprise est la principale préoccupation dans toute décision relative à l'apprentissage, et la priorité donnée à la production semble aller de soi. L'apprentissage doit se plier, voire être sacrifié aux exigences de rentabilité de l'entreprise, puisque «le but des entreprises n'est pas d'éduquer les jeunes ; le but des entreprises est de gagner de l'argent»²³⁰. Le travail des apprentis n'est donc pas très organisé, mais plutôt façonné en fonction des exigences de la production que l'apprenti doit satisfaire. Les propos de Robert, gestionnaire du commerce au détail dans une grande entreprise de l'industrie automobile, sont tout particulièrement parlants : «Je serais plus [davantage] responsable

²³⁰ CULPEPPER Pepper D., «Still a Model for the Industrialized Countries?», in : CULPEPPER Pepper D., FINEGOLD David, *The German Skills Machine. Sustaining Comparative Advantage in a Global Economy*, Berghahn Books, 1999, p. 5.

de magasin, parce que responsable de formation, c'est important, mais ce n'est pas mon activité. Il faut coller la boîte avant tout ! »

Le principal formateur ou la principale formatrice des apprenti·e·s n'est donc ni un·e maître d'apprentissage ni un·e autre salarié·e, mais le travail lui-même : les apprenti·e·s doivent se former par le travail, selon le principe du *learning by doing*. Les « entrepreneur·e·s de soi », qu'elles ou ils soient responsables de formation ou FEE pratiques, ont de plus pour habitude de déléguer la formation à d'autres employé·e·s. C'est ce qu'évoque Fabrice, dirigeant d'une PME dans l'industrie mécanique, lorsqu'il explique comment se déroule la formation des apprenti·e·s dans son entreprise : *« L'apprenti travaille avec un collaborateur, service livraison. Il se rend compte qu'on n'a pas un RH qui vient le tenir par la main pendant toute une journée. »* Dans la mesure où l'apprenti·e est suivi·e dans son travail par un·e employé·e en train de travailler et non « formé·e à former », cela revient effectivement à responsabiliser l'apprenti·e quant à sa propre formation. Ici, l'employé·e en charge de l'apprenti·e n'a ni le temps, ni la formation pour mettre en place des pratiques d'accompagnement ou de transmission de savoirs, puisqu'elle ou il doit surtout répondre en priorité aux exigences de la production.

Enfin, au regard de ce qui précède, les « entrepreneur·e·s de soi » semblent prêter une attention sommaire aux supports et aux notes des jeunes. À titre d'exemple, Fabrice, dirigeant d'une entreprise de taille moyenne qu'il a créée dans l'industrie mécanique, nous explique que les notes obtenues par ses apprenti·e·s ne l'intéressent pas : *« Je ne regarde jamais les notes. Le seul truc que je regarde, c'est les absences. Je veux quand même qu'ils [les apprentis] soient assidus au travail. Le reste, après, c'est à eux de faire leur parcours quelque part. Puis, on a de très bonnes expériences avec des jeunes qui étaient nuls à l'école et qui ont fini leur CFC. »*

Dans les plus grandes entreprises, en particulier, les FEE disent surveiller ces aspects, car il en va de l'image de l'entreprise comme « entreprise formatrice » qui, de ce fait, se doit de limiter autant que possible les échecs en cours d'apprentissage. De plus, dans les grandes ou très grandes entreprises, les notes peuvent aussi être utilisées afin de motiver les apprenti·e·s, de les mettre en concurrence et, par-là, de s'assurer de bons résultats pour l'entreprise en termes de formation, mais aussi de recrutement de futur·e·s salarié·e·s. Par exemple, la grande entreprise où Borislav travaille a adopté un système de primes qui prend principalement appui sur les notes : *« Il y a un système de primes. Ça veut dire que meilleures sont les notes, plus grand sera le salaire. Donc, il y a un salaire de base et, ensuite, à ce salaire de base s'ajoute une prime, dès la première année. »*

Tel que formulé par Borislav, ce système de primes « *c'est la carotte qui permet que l'apprenti-e travaille bien* », soit une forme de motivation pour qu'elle ou il fournisse le meilleur de soi. Or, pour mieux saisir l'usage de ce système de primes distribuées en fonction des notes, il faut rappeler que cette entreprise est aussi celle citée plus haut au sujet de sa participation à un concours officiel du système de formation professionnelle pour remporter le prix de la meilleure apprentie ou du meilleur apprenti du canton dans son secteur d'activité. Dans ce cadre, la réussite à ce concours fait pleinement partie de la stratégie de l'entreprise en question qui entend promouvoir une image positive d'« entreprise formatrice ».

4.4.2 Socialiser à la culture de l'entreprise

Dans leurs propos, ces FEE du type « entrepreneur-e-s de soi » laissent généralement de côté la question de la transmission des compétences professionnelles et insistent plutôt sur un élément en particulier – inculquer la culture de l'entreprise – car, à leurs yeux, comme Yvan Jackie : « *Un bon apprenti, c'est quelqu'un qui sait se mettre dans le moule de l'entreprise.* »²³¹ Il n'est pas le seul à comparer la formation à un « moulage », comme nous pouvons le constater dans le discours de Caroline : « *C'est une grande chance, on forme des apprentis à notre identification, à notre marque de fabrique. Et puis, après, de pouvoir intégrer ces jeunes dans notre entreprise, on est aussi gagnant, parce qu'ils sont moulés à notre [entreprise]... voilà.* »

De l'avis de tous et toutes ces enquêté-e-s, la formation doit effectivement permettre d'inculquer les normes et les valeurs de l'entreprise aux apprenti-e-s, autrement dit les socialiser à l'organisation de l'entreprise²³² en vue d'un éventuel recrutement futur. Ces règles et valeurs qui constituent la culture de l'entreprise se déclinent ici en plusieurs points phares relevant du comportement des apprenti-e-s. Le premier d'entre eux est l'ordre hiérarchique – ordre qui justifie d'ailleurs à lui seul l'enseignement rigoureux des valeurs de l'entreprise, comme l'exprime Yvan Jacky : « *Il y a une hiérarchie naturelle qui est très bien établie, où le dernier arrivé doit s'adapter au style de la maison et aux ordres de la maison.* » Il ajoute : « *On surveille*

²³¹ BESOZZI Roberta, « Swiss in-company trainers... » ; DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Les formateurs et formatrices en entreprise... ».

²³² KERGOAT Prisca, « Le désenchantement des apprentis facteurs-trieurs », *Travailler* 10(2), 2003, pp. 107-128 ; KERGOAT Prisca, « De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires... ».

terriblement au niveau de l'ordre, au niveau de la discipline, au niveau de la tenue, des arrivées tardives, des choses comme ça. » Or, c'est là le second point important sur lequel insistent tout particulièrement ces interviewé·e·s : la discipline. Les bon·ne·s apprenti·e·s sont le plus souvent dépeint·e·s comme « *discipliné·e·s* » (Roberto), montrant un « *respect des règlements* », un « *respect des consignes* » (Carole). La discipline et la hiérarchie sont les deux aspects à transmettre qui sont les plus fréquemment mentionnés par nos interlocuteurs et interlocutrices. Vient ensuite la transmission des valeurs. Par exemple, Andy, qui consacre une heure par semaine à ses apprenti·e·s, nous explique l'utilité de ce temps qui leur est réservé : « *Cette heure à disposition n'est pas destinée à travailler les cours de l'école professionnelle. Ce moment permet notamment l'inculcation des valeurs de l'entreprise : schéma, pyramide des objectifs, convivialité, efficacité, proximité. Le but étant d'être leader sur le marché.* »

Or, les propos d'Andy sont tout à fait représentatifs de ce que les « *entrepreneur·e·s de soi* » entendent par « *valeurs de l'entreprise* », celles-ci se résumant le plus souvent à l'exigence de rentabilité et à tous les ajustements que cela implique en termes de rythmes de travail, d'investissement de soi, d'implication subjective au travail. Kergoat expose d'ailleurs parfaitement l'ensemble des comportements qu'Andy et les autres « *entrepreneur·e·s de soi* » attendent des apprenti·e·s : « *La prépondérance accordée aux compétences comportementales et sociales participe de nouvelles formes de disciplinarisation de la main-d'œuvre marquée par un rapport de soumission à la hiérarchie, à l'entreprise ainsi qu'aux clients. Les apprentis sont testés sur leur assentiment aux évolutions de l'organisation du travail et à la culture de l'entreprise définie par les services des ressources humaines ("adhésion et aptitude aux changements", "véhicule une bonne image de l'entreprise"). Leurs qualités sont aussi de savoir respecter les règles ("retard", "absences", "probité"), de maîtriser leurs affects ("maîtrise de soi", "prend la parole de façon adaptée", "accepte la discussion") et de mobiliser efficacement leur force de travail ("exécute une tâche jusqu'au bout", "sait rester concentré", "rapidité d'exécution").* »²³³

Ces qualités font souvent l'objet d'évaluations réalisées tout au long de la période d'apprentissage afin de faciliter la sélection de celles et ceux qui, à la fin de cette période, seront recruté·e·s comme salarié·e·s par l'entreprise où la formation a été accomplie.

²³³ KERGOAT Prisca, « De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires... », p. 7.

En retraçant les récits de ces formateurs ou formatrices proches du profil «entrepreneur·e·s de soi», de l'école obligatoire à leur prise de fonction dans le domaine de la formation, l'identification de leur *ethos* de travail apparaît²³⁴. Ce dernier se caractérise par leur adhésion au monde du travail contemporain²³⁵. Travailleurs ou travailleuses flexibles, valorisant le travail bien fait, impliqué·e·s subjectivement dans leur travail, cherchant à endosser des responsabilités croissantes, ces FEE épousent les évolutions actuelles du monde du travail²³⁶. Elles et ils mettent notamment en valeur ce que Lallement nomme «*autonomie responsable*», c'est-à-dire le fait que chaque salarié soit transformé «*en entrepreneur, individuellement responsable des missions qui lui sont confiées [...]*»²³⁷. Chaque individu apparaît ainsi comme l'unique responsable de sa réussite professionnelle, ou de l'absence de réussite.

En adoptant cette posture, les «entrepreneur·e·s de soi» peuvent alors présenter leur propre réussite – obtention des postes convoités, élévation dans la hiérarchie et le fait de relever les défis avec succès – comme le seul fruit de leur volonté et de leurs compétences. Nombre de chercheur·e·s en sociologie du travail voient dans cet «autogouvernement» ou «*entrepreneurship*» une caractéristique centrale du marché du travail actuel. Ainsi, selon Dardot et Laval, «*tout individu a quelque chose d'entrepreneurial en lui et l'économie de marché a pour caractéristique de libérer et de stimuler cette "entrepreneurialité" humaine*»²³⁸. C'est là une caractéristique à laquelle ces personnes formatrices adhèrent pleinement et qu'elles ou ils adossent également à la fonction formatrice. L'entrée dans celle-ci répond à des questions d'ordre personnel et professionnel qui correspondent généralement aux intérêts de l'entreprise.

Que ce soit par leur absence d'intervention directe auprès des apprenti·e·s ou par la priorité qu'ils accordent à la production par rapport à la formation, ces enquêté·e·s projettent sur leurs apprenti·e·s leur système de valeurs centré sur l'autonomie responsable et la «gestion de soi»²³⁹. Fidèles à ces principes et à ces valeurs, les FEE associé·e·s au type idéal des «entrepreneur·e·s de soi» cherchent à socialiser – ou à «mouler» – les apprenti·e·s à ce modèle,

²³⁴ MERCURE Daniel, «Rapport au travail. Genèse et horizons heuristiques...».

²³⁵ DE GAULEJAC Vincent, *La société malade de la gestion...*

²³⁶ MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *La signification du travail...*

²³⁷ LALLEMENT Michel, *Le Travail sous tensions...*, p. 55.

²³⁸ DARDOT Pierre, LAVAL Christian, *La nouvelle raison du monde...*, p. 231.

²³⁹ LALLEMENT Michel, *Le Travail sous tensions...*; LINHART Danièle, *La Comédie humaine du travail...*

qui semble s'imposer dans le monde du travail. Avec ce type de formation en entreprise, il s'agit donc principalement de « façonner » l'apprenti·e pour en faire un·e futur·e « *salarié·e vertueux ou vertueuse* » tel·le que l'entend Linhart, soit « *celui qui accepte la flexibilité, la mobilité, la disponibilité, qui comprend la nécessité de s'engager à fond dans son travail, qui est loyal à l'égard de l'entreprise, qui recherche l'excellence et, surtout, qui accepte de se remettre en question* »²⁴⁰. Les jeunes doivent montrer une « prise en main » responsable, rapide et autonome, grâce à un mode de formation en entreprise principalement animé par les objectifs de rentabilité et récompensé par la promesse d'un recrutement futur.

L'injonction à l'autonomie dans le marché du travail des adultes²⁴¹, en ce que celle-ci constitue « *une règle implicite qui tend à faire reposer le poids de la responsabilité de la réussite ou de l'échec sur les seules épaules des individus* »²⁴², se diffuse dans la formation en entreprise, pointant ce qui est attendu de la part des apprenti·e·s. Pour les encourager dans cette voie, les « entrepreneur·e·s de soi » incitent les apprenti·e·s à travailler comme des salarié·e·s expérimenté·e·s, à « s'autoformer », à organiser le rythme et le contenu de leur propre formation, à définir les tâches à réaliser, à se montrer proactifs ou proactives, autonomes et responsables et, en même temps, à respecter rigoureusement les règles de discipline.

L'injonction à l'autonomie, en tant que « *capacité à s'affirmer de manière maîtrisée et appropriée, devient un ingrédient essentiel de la socialisation à tous les niveaux de la hiérarchie sociale* »²⁴³. Pour ce faire, ces personnes formatrices choisissent de s'investir au minimum dans l'accompagnement des jeunes au quotidien, préférant généralement déléguer la transmission du métier à autrui, pour se consacrer à un suivi occasionnel des apprenti·e·s et aux seules tâches administratives liées à la formation.

Les individus qui s'approchent du type idéal des « entrepreneur·e·s de soi » ne font état d'aucune difficulté particulière dans la mise en œuvre de leurs responsabilités de formation. La facilité qu'elles et ils évoquent à « imposer » leur modèle d'apprentissage semble principalement tenir à l'adéquation de ce modèle avec l'organisation du travail en vigueur dans les entreprises où ces personnes formatrices exercent leur fonction. À titre d'exemple, on peut

²⁴⁰ LINHART Danièle, *La Comédie humaine du travail...*, p. 112.

²⁴¹ LALLEMENT Michel, *Le Travail sous tensions...*

²⁴² RUIZ Guillaume, GOASTELLEC Gaële, « Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : quand la différence se joue dans la personnalisation du processus »..., p. 135.

²⁴³ EHRENBURG Alain, *La Société du malaise...*, p. 13.

reprendre la question du temps à disposition pour former les apprenti·e·s²⁴⁴. Tandis qu'une grande majorité des enquêté·e·s disent souffrir d'un manque de temps pour se consacrer à la formation en raison d'exigences croissantes de productivité, les «entrepreneur·e·s de soi» n'y voient pas une contrainte dans la mesure où leur manière spécifique de concevoir la formation des apprenti·e·s n'exige que très peu de temps.

Du fait de cet alignement des objectifs de formation des «entrepreneur·e·s de soi» sur ceux de l'entreprise où elles et ils travaillent, ces FEE se déclarent satisfait·e·s dans cette fonction qu'elles et ils exercent en accord avec leur *ethos* de travail. Cette satisfaction est d'autant plus importante que ces FEE parviennent à tirer profit de cette fonction pour réaliser leurs propres aspirations d'ascension professionnelle, par exemple en accédant à des postes de responsable d'un service interne de formation, et en satisfaisant leur désir de se former tout au long de leur vie, par exemple en développant leurs compétences managériales.

²⁴⁴ Voir chapitre 2.

Chapitre 5

La figure des « garant-e-s du métier »

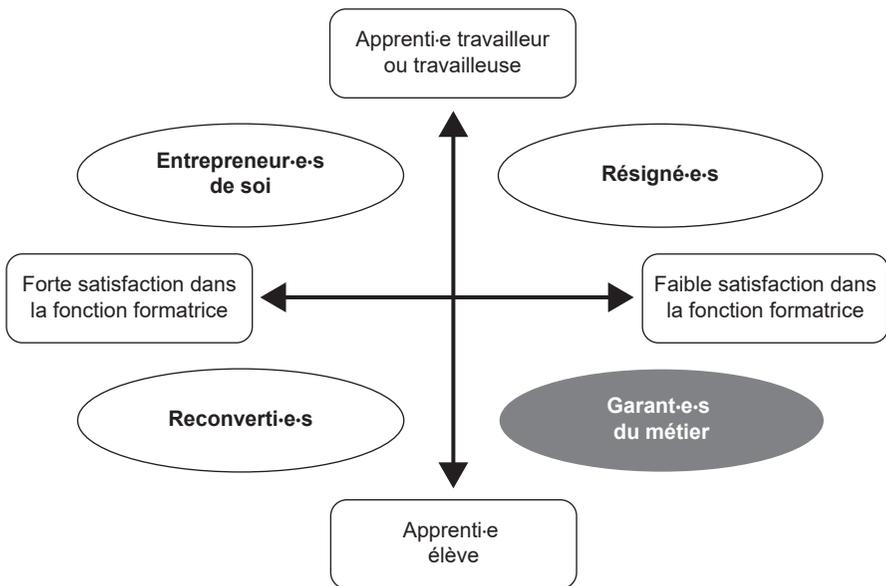


Figure 4 - La figure des « garant-e-s du métier »

Ainsi que le révèle la figure 4 ci-avant, ce profil de «garant·e du métier» – incarné par 19 des 80 interviewé·e·s, employé·e·s pour la plupart dans de grandes entreprises de l'industrie alimentaire ou indépendant·e·s dans de petites entreprises (microentreprises ou PME) – se trouve à l'opposé extrême de celui des «entrepreneur·e·s de soi». Sur l'axe vertical, les apprenti·e·s sont perçu·e·s comme des «élèves» par ces FEE, quand les «entrepreneur·e·s de soi» y voyaient des «travailleurs ou travailleuses»; en termes de satisfaction à l'égard de la fonction formatrice (axe horizontal), les premiers affichent un nombre important de sources d'insatisfaction alors que les seconds se disent satisfait·e·s de leur rôle dans la formation duale.

Point commun avec les «entrepreneur·e·s de soi»: les récits délivrés par les 19 «garant·e·s du métier», dépeignent une orientation vers l'expertise d'un métier auquel elles et ils se sentaient prédestinés. Ce profil se caractérise par une forte orientation vers l'expertise d'un métier vécu comme une sorte de «vocation». Leur *ethos* est fondé sur l'amour du travail et sur leur professionnalisme²⁴⁵ ainsi que sur leur relation affective au métier. «[...] *le métier possède une vertu cardinale [...] : l'attachement*»²⁴⁶. En ce sens, quand ces interviewé·e·s mentionnent leur amour du métier ou leur passion, c'est précisément à cet attachement d'ordre affectif à leur métier qu'elles et ils font référence. Or, cet attachement renvoie également à une identité: il ne s'agit pas seulement d'«avoir un métier», mais aussi, et surtout d'«être du métier»²⁴⁷. Ces individus cherchent alors à valoriser leur métier pour ses gestes techniques, le savoir-faire qu'il exige, et la «tradition» dans laquelle il s'inscrit.

Pour explorer la posture de cette figure de FEE, ce chapitre éclaire comme le précédent les expériences d'apprentissage de ces FEE (section 5.1), puis leurs trajectoires professionnelles. Les récits de ces parcours personnels permettront d'identifier l'*ethos* de travail dominant chez les individus qui s'approchent le plus de ce deuxième profil (section 5.2). On se concentrera pour finir sur les raisons évoquées de l'engagement dans la formation d'apprenti·e·s en entreprise (section 5.3), puis sur les modalités d'investissement dans la formation des jeunes (section 5.4).

²⁴⁵ OSTY Florence, *Le Désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Presses Universitaires de Rennes, 2003.

²⁴⁶ SENNETT Richard, *La Culture du nouveau capitalisme...*, p. 156.

²⁴⁷ PIOTET Françoise, *La Révolution des métiers*, Presses Universitaires de France, 2002.

5.1 Des parcours de formation centrés sur le métier

5.1.1 Du désamour de l'école à l'amour du métier

Comme le suggère Moreau²⁴⁸, bien que ces FEE témoignent comme les «entrepreneur·e·s de soi» d'un certain silence face à leurs expériences scolaires, dans leur grande majorité, ces enquêté·e·s suggèrent que, en les faisant accéder rapidement au monde du travail, l'apprentissage leur a permis de prendre une revanche sur des expériences scolaires négatives, voire douloureuses. Tel est le cas d'Arnaud, boulanger-pâtissier-confiseur indépendant : «*Moi, l'école, c'était une catastrophe. [...] Moi, à l'école, je n'étais pas à ma place, en tout cas pas à la fin. Et puis, moi, travailler, j'aimais ça.*» Si Arnaud parle de «travail», ce n'est pas tant le monde du travail dans l'absolu qu'il dit «aimer», mais plutôt l'exercice de son «métier». Ces individus ont en commun d'articuler l'ensemble de leurs discours autour d'un seul et même axe qui donne toute sa cohérence à leurs récits biographiques, décrit comme un rapport passionné à leur métier – et strictement opposé à celui entretenu avec le système scolaire.

La figure de «garant·e du métier» se distingue par l'accent mis dans les propos sur une forte volonté de suivre un apprentissage, d'apprendre un métier pour lequel elles et ils ont le sentiment d'être «prédestiné·e·s». Ainsi, bon nombre de ces FEE avancement, *a posteriori*, que leur choix de suivre une formation initiale avait été fait bien avant la fin de leur scolarité obligatoire. Bien souvent, ce désir d'apprendre un métier en particulier serait même apparu dès l'enfance, voire dès la petite enfance. C'est par exemple en ces termes que Mariana présente le rapport à son métier : «*Ça fait depuis l'âge de 3 ans que je voulais être coiffeuse. Je n'ai pas changé de métier de toute ma vie. J'ai commencé à couper les cheveux, j'avais 11 ans. Je coupais les cheveux à ma poupée depuis l'âge de 3 ans. Ça a toujours été mon métier depuis le début. Je m'installais derrière mon père quand il travaillait et je le coiffais pendant des heures.*»

Pour Mariana, les jeux de l'enfance sont la manifestation d'un «amour vocationnel»²⁴⁹ pour leur métier actuel. Ainsi, alors qu'elle se trouvait en difficulté au cours de sa scolarité obligatoire, elle a pu pallier ces difficultés

²⁴⁸ Pour cet auteur, «*l'orientation vers l'apprentissage est vécue sur un registre relativement dichotomique : amour du métier, désamour pour l'école*» (MOREAU Gilles, *Le Monde apprenti...*, p. 50). Cela est clairement le cas des enquêté·e·s répondant au profil étudié dans le présent chapitre.

²⁴⁹ FAVREAU Cécile, *Approche psycho-développementale...*, p. 168.

en commençant sa formation professionnelle, ce qu'elle considère comme un signe supplémentaire de sa « vocation »²⁵⁰ : « *Je voulais faire de la coiffure, mais j'avais une moyenne médiocre, mais, à partir du moment où [j'ai commencé] en coiffure, j'avais 20/20 partout. Parce que c'était la motivation qui faisait que j'étais à fond. Donc j'ai fait mon CAP, brevet professionnel, maîtrise ensuite.* »

Dans ces propos, Mariana – comme la grande majorité de ces personnes formatrices – remplace l'image négative qu'elle avait d'elle-même face à son échec scolaire par une image positive s'appuyant sur sa réussite en tant qu'apprentie.

Quels sont d'ailleurs les souvenirs d'apprentissage de ces FEE ? La très grande majorité proposent des récits de formation en entreprise principalement articulés autour du formateur ou de la formatrice. La relation maître·sse/apprenti·e « *couvre [...] un spectre qui va de l'enthousiasme débordant aux rancœurs exacerbées [...]* »²⁵¹. Poursuivant avec le cas de Mariana, nous allons voir que cette coiffeuse indépendante nous fournit un exemple de relation vécue de manière positive avec sa formatrice : « *J'ai eu une super patronne, qui était très motivée, qui faisait des concours, qui faisait pas mal de choses. J'ai fait mes quatre ans d'apprentissage en France. Et ma patronne était quelqu'un qui était seule dans le salon avec moi, mais qui était très, très bonne coiffeuse. Il y avait des gens qui venaient de loin pour se faire coiffer [dans son salon]; donc ça m'a aussi motivée.* »

Pour Mariana, ce qui fait de sa formatrice « *une super patronne* », ce n'est pas tant sa manière de former en soi, mais plutôt son amour pour le métier, amour qui se traduit à la fois par l'investissement dans le métier et par les compétences professionnelles. On trouve ici l'un des traits caractéristiques de la formatrice ou du formateur « idéal·e » pour les « *garant·e·s du métier* », à savoir une personne qui exerce son métier de manière enthousiaste et experte. Lorsque les expériences d'apprentissage sont, en revanche, décrites comme difficiles, l'accent n'est plus tellement mis sur l'investissement dans le métier et les compétences professionnelles, mais plutôt sur l'absence de FEE, leur désinvestissement de la fonction formatrice. Par exemple, Éric, boulanger-pâtissier-confiseur indépendant, précise : « *J'ai eu un très mauvais*

²⁵⁰ CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie et al., *Quelle place...*; FAVREAU Cécile, *Approche psycho-développementale...*

²⁵¹ JALAUDIN Christophe, MOREAU Gilles, « 2. Transmettre le métier : les complexités de la relation maître/apprenti », in : PIOTET Françoise (dir.), *La révolution des métiers...*, p. 57, cité dans FAVREAU Cécile, *Approche psycho-développementale...*, p. 57.

apprentissage. Je n'avais pas de patron. Et... enfin le patron, il n'était jamais là, je n'avais pas de responsable qui s'occupait de moi, on avait beaucoup de personnel non qualifié dans la boulangerie. [...] Il n'y avait aucune pédagogie, aucune psychologie. Il voulait juste travailler, travailler, travailler, travailler [...] Donc j'ai appris mon métier presque... enfin beaucoup tout seul [...]. »

Les enquêté·e·s s'étant retrouvé·e·s dans ce type de situation expliquent que l'apprentissage du métier se faisait alors de manière solitaire et improvisée, généralement en regardant les autres travailler. Dans ce type de socialisation professionnelle, l'apprentissage du métier – entendu comme une relation de transmission du savoir-faire d'un·e formateur ou formatrice à un·e apprenti·e – semble absent²⁵². Or, ce type d'apprentissage rejoint celui dépeint dans le chapitre précédent – celui mobilisé par les FEE répondant au type idéal des «entrepreneur·e·s de soi». Ainsi, en décrivant leurs expériences négatives de la formation professionnelle en entreprise, ces FEE révèlent leur propre modèle de l'apprentissage opposé à celui des FEE associé·e·s à la figure des «entrepreneur·e·s de soi».

Ce type d'apprentissage a parfois été source d'une certaine souffrance, celle-ci étant provoquée par l'impossibilité de pouvoir apprendre son métier du fait d'être cantonné·e à des tâches dites ingrates et/ou de la dureté de la personne formatrice. L'exemple de Pietro, mécanicien automobile dans une grande entreprise, illustre le premier cas de figure: «*On était un peu les larbins dans l'atelier. Il y avait une autre prédisposition là. C'était un peu plus rugueux... un peu plus robuste comme rapport. Et on prenait moins le temps d'expliquer.* »

L'expérience rapportée par Clément illustre le second cas de figure, en faisant état de maltraitance verbale et/ou physique: «*[...] Ben, moi j'ai eu un formateur qui était assez cassant. Quand ça n'allait pas, il tirait en bas, plutôt que de tirer en haut. On voyait que ça l'embêtait d'avoir un apprenti dans les pattes. On se sentait un peu de trop quoi.* »

Il en va de même pour Richard, boulanger-pâtissier-confiseur salarié dans une grande entreprise de l'industrie alimentaire, qui se remémore son apprentissage comme quelque chose de «terrifiant», car il redoutait son maître

²⁵² HEINZ Walter R., KELLE Udo, WITZEL Andreas, ZINN Jens O., «Vocational training and career development in Germany...»; KERGOAT Prisca, «De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populations...»; DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, «Young People's Progress After Dropout from Vocational Education and Training: Transitions and Occupational Integration at Stake. A Longitudinal Qualitative Perspective», in: BERGMANN Manfred Max, KELLER Anita, SAMUEL Robin, SEMMER Norbert K. (dir.), *Psychological, Educational, and Sociological Perspectives on Success and Well-Being in Career Development*, Springer, 2012, pp. 45-68; MOREAU Gilles, *Le Monde apprenti...*

d'apprentissage, ce qui suscitait une réelle angoisse chez lui : *« Je me revois dès la première année où vous arrivez le matin au laboratoire, 5 heures, vous vous dites “qu'est-ce que j'ai encore fait de mal la veille ?” »*

Ici, les expériences personnelles des « garant·e·s du métier » se distribuent équitablement aux deux extrémités d'un continuum. D'un côté, un pôle très positif, avec l'évocation de maître·sse·s d'apprentissage « très compétent·e·s » et très investi·e·s dans leur métier, avec le bénéfice de la reconnaissance de leurs pairs et d'interventions positives auprès de leurs apprenti·e·s. De l'autre côté, un pôle très négatif, avec des brimades ou de l'indifférence et la nécessité de se « débrouiller seul·e·s » dans l'acquisition des compétences du métier. Autrement dit, du côté positif, on trouve des FEE mobilisant un modèle d'apprentissage qui s'apparente à celui des « garant·e·s du métier », tandis que du côté négatif, on trouve des FEE adoptant un type de formation comparable à celui des « entrepreneur·e·s de soi ».

5.1.2 Cumuler les formations pour devenir « pro »

Mariana fait mention des diverses formations qu'elle a suivies, à savoir un CAP, un brevet professionnel et la Maîtrise fédérale. Or, c'est là une caractéristique de ce profil : après avoir appris dans un premier temps le métier à travers le système de formation professionnelle (en alternance, plutôt qu'à temps plein dans une école professionnelle), la plupart des intéressé·e·s ont, dans un second temps, suivi des formations professionnelles supérieures et/ou une formation continue.

En premier lieu, les formations professionnelles supérieures sont valorisées pour les compétences métier qu'elles permettent d'acquérir. Mariana, par exemple, explique ainsi son choix d'approfondir ses compétences professionnelles via ces formations : *« Pour moi, c'était une évidence, il fallait que j'aille, il fallait que je fasse tout le chemin. Pour moi, je ne pouvais pas m'arrêter à mi-chemin. Je ne pouvais pas être que coiffeuse. Mon truc, c'était que j'ai tout de mon métier. C'est ça mon but, d'avoir tout. »*

Ses études constituent avant tout un moyen d'approfondir les connaissances et les savoir-faire propres à son métier de coiffeuse afin de devenir une véritable spécialiste en la matière, à l'instar de sa maîtresse d'apprentissage qu'elle admirait et qu'elle continue de prendre pour modèle. Cette volonté met en lumière le désir de professionnalisme qui se trouve au cœur même dudit amour du métier.

En second lieu, les diplômes obtenus à l'issue de ces formations sont envisagés comme un moyen d'être reconnu·e par ses pairs. Avec cette attestation de savoir-faire et d'expertise, les FEE incarnant la figure de «garant·e du métier» ont alors le sentiment d'être reconnu·e·s comme des «gens du métier»²⁵³. De ce fait, la plupart de ces personnes formatrices décrivent ces diplômes, tels que la Maîtrise fédérale, comme l'un de leurs plus beaux succès professionnels, à l'instar d'André, monteur électricien indépendant: «*Ça, c'est sûr, c'était le plus beau jour de ma vie, d'avoir la Maîtrise fédérale!*» Pour autant, pour ces personnes formatrices, la Maîtrise fédérale n'est pas une fin en soi: l'actualisation et le développement des compétences métier font partie de leurs principaux *leitmotivs* et de ce fait, près de la moitié ont poursuivi leur formation par la voie de la formation continue. Alessia, coiffeuse indépendante, explique ainsi ce qui la motive à suivre une formation continue dans son secteur: «*J'ai toujours fait des cours [formation continue], donc j'essaie d'évoluer toujours. J'ai été à Londres, à Paris, Bologne, un peu partout [...] J'ai toujours voulu aller de l'avant, alors j'ai toujours fait des choses pour le métier.*»

Chez les enquêté·e·s proches d'Alessia, la formation continue n'est pas tellement envisagée pour les opportunités qu'elle offre en termes de carrière, mais plutôt comme un moyen de se maintenir à niveau et de développer ses compétences dans la profession. Dans ce profil, le rapport à la formation et aux diplômes²⁵⁴ se concentre sur le métier: le CFC et la formation supérieure et continue sont suivis pour ce qu'elles représentent, c'est-à-dire une validation ou une attestation permettant de s'insérer durablement dans le métier.

5.2 Des parcours professionnels dévoués au métier

5.2.1 Des parcours effectués en interne à l'entreprise

Près de la moitié de ces personnes formatrices (N=9) travaillent dans de grandes entreprises. Dans leurs discours, ces individus articulent leur trajectoire sur des compétences professionnelles acquises lors d'évolutions de carrière. Au fil de celle-ci, ils ont évolué dans la hiérarchie des entreprises, jusqu'à devenir cadres pour quatre d'entre eux. Ainsi, Pietro a commencé en 1985 comme collaborateur, puis il est devenu formateur en 1991, ensuite

²⁵³ FAVREAU Cécile, *Approche psycho-développementale...*

²⁵⁴ MILLET Mathias, MOREAU Gilles, *La Société des diplômés...*

chef d'équipe en 1995, pour devenir superviseur et finalement manager d'atelier en 1997. Cette évolution en termes de carrière professionnelle est hautement valorisée par les «garant·e·s du métier» salarié·e·s. Ainsi, Clément évoque sa progression hiérarchique en ces termes : «*Les moments les plus marquants ont été le jour où j'ai passé déjà sous-chef. Sous-chef, après chef, toutes ces étapes dans la hiérarchie, c'était un truc important.*» Ces FEE perçoivent l'évolution de leur carrière comme une fonction de leurs compétences de métier et comme le résultat d'une reconnaissance de leur habileté par leurs pairs²⁵⁵.

Malgré cette fierté associée à leur compétence et à sa reconnaissance, des sources de souffrance apparaissent chez les «garant·e·s du métier» salarié·e·s – bien plus que chez leurs homologues indépendant·e·s. La principale raison est la pression subie pour atteindre les objectifs de production, puis l'intensification des rythmes du travail. C'est là la seconde caractéristique des parcours professionnels des individus associés aux «garant·e·s du métier» salarié·e·s. Dans les entreprises, la pression de plus en plus forte, associée à la course aux objectifs chiffrés et conjuguée à une rationalisation (SENNETT 2012 [2006]), a deux effets majeurs mis en évidence dans les récits de ces FEE. Clément décrit ainsi ses propres conditions de travail : «*En quatre ans, on fait presque 40 % de chiffre d'affaires en plus, avec la même équipe... C'est vrai ! On est soumis à des pressions qui sont importantes. Je crois que c'est partout pareil, même dans les grosses [entreprises], on voit clairement qu'ils veulent augmenter leur productivité. D'ailleurs, on voit les courbes des grosses sociétés, il y a le chiffre d'affaires, il y a les coûts, puis faut que l'écart entre les deux, il augmente, il faut que les coûts baissent, que le chiffre d'affaires augmente, puis comme ça les actionnaires, ils sont contents... Avec le même personnel, mais bien sûr ! Les citrons, vous savez, vous pressez les citrons, quand il n'y a plus de jus, on change de citron... Faut toujours faire plus, plus de chiffre, même ici vous savez, même ici, bien sûr. C'est de la folie ! Chaque année, on doit augmenter, on doit améliorer nos résultats.*»

La pression du chiffre d'affaires peut éloigner les individus de leur métier. Cela est vécu comme un mouvement inéluctable et entraîne un sentiment d'impuissance et de désarroi. Pour ces «gens du métier», le métier doit être exercé «comme il faut»²⁵⁶, «dans les règles de l'art». Or, la pression à la productivité accrue peut impliquer de revoir ses exigences de qualité à la baisse, elle limite grandement la créativité et peut déclencher une

²⁵⁵ GERNET Isabelle, DEJOURS Christophe, «Évaluation du travail et reconnaissance...».

²⁵⁶ LALLEMENT Michel, *Le Travail sous tensions...*, p. 63.

souffrance éthique²⁵⁷. C'est ce qu'explique, par exemple, Judith, cadre dans une pharmacie, pour qui la rationalisation s'est traduite par une diminution de la quantité de produits confectionnés dans la pharmacie où elle travaille : «[...] avant, c'était les belles années pour les pharmaciens, donc on pouvait être très créatif, on pouvait faire sa pommade, son petit truc... [...] On fait encore des préparations [...] ici, mais différemment, donc on demande si c'est rentable de prendre tout en stock, donc on fait faire aussi, sous-traitance dans les autres pharmacies [...] La pharmacie a beaucoup changé [...] Maintenant, on parle toujours de chiffres ; c'est devenu une question de survie. »

Les produits «fait maison», destinés à améliorer le bien-être des client·e·s et qui apportaient au métier une touche créative et inventive très appréciée, ont pratiquement disparu des officines. Maintenant, ces produits sont préparés uniquement sur commande et doivent répondre aux objectifs de rentabilité des pharmacies. La priorité accordée au calcul économique affecte ainsi certaines compétences propres au métier, au point de les rendre quasi obsolètes. Mais, si l'entreprise n'atteint pas la rentabilité, elle risque la faillite et/ou les salarié·e·s un licenciement. Clément évoque ce risque, la nécessité de s'adapter à cette pression et la crainte qu'elle suscite : «*Quand, ici, il y a des événements importants, je suis un petit peu comme ça [nerveux]. Il faut que ça se passe bien, parce que sinon... "ciao, ciao!"* [...] ici, c'est mes boss, eux, ils reçoivent des gens importants [dans un hôtel appartenant à une macro-entreprise de l'alimentation] : si, eux, ils ne sont pas contents du repas, peut-être une fois ça va passer, mais pas deux, vous voyez ? Donc la pression... »

Avec des conditions de travail qui mettent à mal les «métiers», défendre ces derniers peut constituer une forme de résistance. Ces salarié·e·s n'hésitent pas alors à mobiliser leur amour du métier pour expliquer leur attitude face à ces nouvelles «règles du jeu», en adoptant des stratégies de défense²⁵⁸.

5.2.2 S'installer à son compte

Parmi les «garant·e·s du métier», sept sur dix-neuf travaillent à leur compte ; cette proportion constitue l'une des spécificités de ce profil. De ce fait, nombre d'entre elles et eux reviennent sur leur projet d'installation²⁵⁹ qui

²⁵⁷ ROLO Duarte, *Mentir au travail*, PUF, 2015.

²⁵⁸ MOLINIER Pascale, «Souffrance, défenses, reconnaissance. Le point de vue du travail», *Nouvelle revue de psychosociologie* 10(2), 2010, pp. 99-110 ; ROLO Duarte, *Mentir au travail*...

²⁵⁹ LAMAMRA Nadia, DUC Barbara, BESOZZI Roberta, *Au cœur du système dual*...

a été précédé d'expériences professionnelles salarié·e·s dans des entreprises de toutes tailles. Ce projet se forge généralement assez tôt, avant l'apprentissage ou au cours de celui-ci, comme pour Arnaud :

« I : Est-ce que je peux vous demander si vous pensiez ouvrir votre entreprise... C'était déjà un désir ? »

A : Pratiquement le premier jour où j'ai commencé mon métier. C'était toujours l'objectif, c'était de devenir patron. Oui, oui. Ça ne m'a jamais lâché. »

Le travail indépendant peut aussi s'inscrire dans une tradition familiale²⁶⁰. Tel est le cas de Christian, mécanicien dans sa microentreprise qu'il a héritée de son père après avoir obtenu la Maîtrise fédérale : *« J'ai repris le garage en 98 [...] Le garage ici date de 59. C'est mon père qui l'a créé. »*

Dans un premier temps, le fait d'avoir sa propre entreprise est présenté comme une source de satisfaction en tant que signe de réussite professionnelle. En ce sens, ces « garant·e·s du métier » mettent en avant la réussite de leur entreprise, comme révélatrice de leur succès professionnel et ce, d'autant plus lorsque l'entreprise a été créée plutôt qu'héritée. Dans un deuxième temps, le fait de vouloir exercer son métier tout au long de sa carrière et de « bien le faire » est une motivation régulièrement évoquée pour la création de sa propre entreprise. Éric le confirme : *« Et puis, je sais très bien travailler pour quelqu'un dans son optique à lui, mais à la fin, à l'intérieur de moi-même, ça me pose toujours un problème si le patron ne fait... si quelque chose n'est pas bien, que je pense "on peut faire ça mieux" et que le patron il refuse, moi, ça me pose un problème là. Et, à cause de ça, j'ai dû être celui qui décide. »*

De manière générale, les récits des carrières professionnelles des individus qui se rapprochent des « garant·e·s du métier » font état d'un fort désir de reconnaissance de leurs qualités professionnelles, de leurs compétences, de leur savoir-faire et de leur expertise. D'autres événements sont évoqués comme autant de signes supplémentaires d'une excellence dans le métier et d'une reconnaissance de celle-ci. Alessia, coiffeuse indépendante, en donne quelques exemples : *« Quand j'ai commencé ma carrière, je faisais beaucoup de choses. Je faisais des défilés, j'ai travaillé dans les écoles de danse, ça m'a amené beaucoup. Je trouvais que c'était super, parce que ça a été un moment en même temps de gloire oui. Je faisais des défilés un petit peu avant-gardistes, les street-coiffures, on coiffait au milieu de la rue gratuit, pour la publicité. »*

²⁶⁰ CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie et al., *Quelle place...*

Les propos d'Alessia traduisent une certaine fierté pour les moments qui ont constellé sa carrière de coiffeuse, comme des signes supplémentaires de reconnaissance de son expertise et de son professionnalisme, c'est-à-dire comme les signes que «le travail est bien fait», car c'est bel et bien «à travers la production d'une œuvre»²⁶¹ que peut émerger un sentiment d'accomplissement.

Selon l'éthique professionnelle des «garant·e·s du métier», ce qui importe, c'est d'exercer le métier appris de façon experte, de lui rester fidèle tout au long de sa carrière, mais aussi de le «sauvegarder», notamment en le transmettant aux nouvelles générations. Ainsi, la formation des apprenti·e·s revêt ici une importance majeure.

5.3 Devenir formateur ou formatrice en entreprise : s'inscrire dans la tradition des formateurs ou formatrices en entreprise

Pour pouvoir saisir pourquoi former les apprenti·e·s à leur métier revêt autant d'importance aux yeux des FEE incarnant le type idéal de «garant·e du métier», il convient de nous intéresser aux raisons qui les ont conduit·e·s à occuper cette fonction.

Sans grande surprise, les «garant·e·s du métier» se distinguent des «entrepreneur·e·s de soi» par une démarche volontaire d'accès à la fonction formatrice, ce qui est le cas de près de trois quarts de ces profils. Dans la mesure où s'investir dans la fonction est conçu comme une vocation, les «garant·e·s du métier» se saisissent inévitablement de la moindre occasion de l'investir. En outre, lorsque ces interviewé·e·s sont désigné·e·s par leur supérieur·e pour assumer une fonction formatrice, elles et ils y voient le signe d'une reconnaissance de leurs compétences et savoir-faire. L'employeur ou l'employeuse connaît l'appétence de l'employé·e en question pour l'accompagnement des apprenti·e·s – ce qu'elle ou il a déjà réalisé de façon volontaire au préalable. C'est pour cette raison qu'il ou qu'elle lui propose de l'investir de manière officielle. L'employé·e reçoit alors cette proposition comme une opportunité de poursuivre ce qu'elle ou il faisait déjà, tout en ayant la possibilité de l'approfondir.

²⁶¹ OSTY Florence, *Le Désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail...*, p. 233.

Il n'est alors pas non plus surprenant que pour la majorité des « garants du métier », la mission et la « fibre formatrice »²⁶² fassent partie de leur conception du métier, car à leurs yeux, aimer son métier implique d'avoir les compétences et la sensibilité considérées comme nécessaires à sa transmission et à sa continuité. De ce fait, devenir FEE apparaît comme une source de fierté, et la fonction formatrice constitue alors un symbole d'appartenance aux « gens du métier ».

Plus encore, la formation des apprentis est « *une sauvegarde du métier* », nous dit Éric. Par ces mots, il résume une idée présente dans la plupart des récits des « garants du métier » : former des apprentis, c'est une manière de préserver le métier, de « garantir » sa survie. Un de leurs principaux objectifs professionnels est donc de transmettre leur savoir-faire à la relève, car pour ces FEE, former c'est également donner l'amour du métier envisagé comme une passion²⁶³. Cela apparaît clairement dans les paroles de Patrice, gérant dans une petite entreprise de la restauration : « *Déjà, la première chose, c'est qu'on a besoin de professionnels dans notre métier. Donc j'ai besoin de la relève, j'ai besoin de gens qui sont qualifiés. La deuxième chose, j'ai aussi besoin, peut-être une fois... je partirai à la retraite et j'aurai besoin de gens qui pourront prendre ma place.* »

Pour Alain, peintre-carrossier dans une grande entreprise de l'industrie automobile, « *un bon formateur, c'est qu'il est arrivé à transmettre son plaisir qu'il a, parce qu'il faut déjà avoir soi-même du plaisir de travailler, de rester travailler dans un garage* ». Pour qui aime son métier, cette transmission aux jeunes est une évidence, comme l'explique Mariana : « *Déjà, j'adore mon métier, et puis après, le but, c'était de le transmettre.* » L'idée que la fonction formatrice est « inscrite » dans le métier lui-même se trouve au cœur des récits des interviewé·e·s. Présentée comme une vocation, la formation est décrite comme un trait des « vrai·e·s » professionnel·le·s du métier, qui s'investissent volontairement dans cette fonction.

Par ailleurs, il s'agit également de former des personnes désireuses d'améliorer le métier en termes de savoir-faire et de qualité : « *Et j'ai envie toujours que notre métier soit meilleur et l'améliorer* » (Éric). Ainsi, pour Patrice, gérant dans une petite entreprise de la restauration, « *[...] on doit être formateur en entreprise* ». Endosser cette fonction est perçu comme une sorte de « mission » qui incomberait inévitablement à tout·e professionnel·le « passionné·e » par son métier.

²⁶² BESOZZI Roberta, LAMAMRA Nadia, « Devenir formateur ou formatrice en entreprise... ».

²⁶³ FAVREAU Cécile, *Approche psycho-développementale...*

Il est aussi bien souvent question d'assurer la pérennité d'une entreprise, notamment la leur. Dès lors, vouloir transmettre le métier à la relève, c'est aussi vouloir former des « gens du métier » susceptibles de « reprendre » l'entreprise par la suite. Face à cette ambition, plusieurs FEE font référence à une évolution du monde du travail qui les préoccupe tout particulièrement, à savoir une spécialisation accrue des salarié·e·s. Un exemple de ce propos est fourni par Régis, boucher-charcutier indépendant, qui met en lumière cette difficulté : « [...] *cette formation ne me convient plus, ne convient plus aux petits commerces comme le nôtre, parce qu'on est des généralistes. Moi, je sais, sans aucune prétention, tout faire dans notre métier, plus ou moins bien, mais je suis capable en tout cas de me débrouiller. Ceux qu'on forme aujourd'hui, c'est des spécialistes. Le problème qu'on a, c'est comment voulez-vous que je remette mon entreprise à un généraliste si je n'en forme plus ? Dans notre formation, si je ne me trompe pas, on a sept formations différentes aujourd'hui. Je prends lequel ? ! Il n'y en a pas un qui va reprendre ma boîte, parce qu'il y en a un qui sait que vendre, il y en a un qui sait que désosser, il y en a un qui sait que fabriquer, il y en a un qui sait que tuer. Donc on forme des gens qui ne reprendront pas nos entreprises, ça, c'est embêtant, c'est embêtant.* »

De plus, pour ces individus, devenir formateur ou formatrice relève aussi de la volonté de réaliser un contre-don symbolique²⁶⁴ : ils considèrent l'apprentissage reçu de la part de leur propre FEE comme un don à rendre en devenant à leur tour FEE. En ce sens, pour Loïc, responsable de formation dans une PME dans le domaine de l'horlogerie, former, c'est « [...] *rendre ce que mon maître d'apprentissage m'avait donné à l'époque [...]* ». C'est aussi ce que nous dit André : « *C'est vrai que la formation professionnelle m'a toujours tenu à cœur parce que c'est important pour moi de transmettre ce que mon patron d'apprentissage m'a appris. Ça me semblait tout à fait normal que je continue dans le créneau que m'avait offert mon patron d'apprentissage [...]* *Je pense que c'est le fait d'avoir eu cette proximité patron/apprenti qui a développé en moi cette envie de dire : "Tiens, ce qu'on m'a enseigné, je vais le transmettre."* *Ce qui fait qu'en 1991, quand je me suis installé ici [une ville suisse], j'ai démarré avec un apprenti aussi. Donc le schéma était assez étonnant, j'ai un petit peu répété ce que j'ai vécu en apprentissage.* »

²⁶⁴ BESOZZI Roberta, DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, « Les trajectoires professionnelles des formateurs et formatrices en entreprise : leur transition vers la fonction de formation à la lumière de leur propre expérience d'apprentissage », *Céreq Échanges* 1, 2016, pp. 85-96 ; BESOZZI Roberta, « La diversité des trajectoires des personnes formatrices d'apprenti·e·s en entreprise... » ; MAUSS Marcel, *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, PUF (Quadrige Grands textes), 2007 [1925].

Selon ces FEE, c'est à la fois le métier et le système dans lequel il est transmis qui doivent être préservés. Enfin, l'idée d'endosser ce rôle transparait dans les entretiens : il s'agit de montrer que l'on a les compétences professionnelles et pédagogiques pour former « correctement ». La fonction formatrice est alors une manière d'être reconnu comme un professionnel compétent, à même de pouvoir former la relève, de lui transmettre le métier et l'amour pour celui-ci. Devenir formateur ou formatrice est ainsi un moyen de satisfaire la « quête de reconnaissance »²⁶⁵ qui anime les « garants du métier », en témoignant à la fois de leur investissement dans le métier et de la détention de compétences professionnelles suffisantes pour le transmettre au mieux.

En outre, la fonction formatrice peut également être appréhendée pour les possibilités qu'elle offre en termes d'évolution dans sa propre carrière, dans sa propre branche professionnelle, précisément grâce à la reconnaissance qu'elle offre indirectement à la personne formatrice. Plus directement, le fait d'occuper une fonction formatrice peut également constituer une porte d'entrée vers d'autres fonctions du système dual, par exemple expert·e aux examens (fonction qui a été occupée par près d'un quart des « garant·e·s du métier ») ou enseignant·e dans les cours interentreprises (c'est le cas de l'un·e de ces FEE) ou en école professionnelle (un·e autre FEE).

La contrainte de la formation des 40 heures

Étant donné le caractère de « vocation » attaché à cette mission de FEE, les individus qui s'inscrivent dans le type idéal des « garant·e·s du métier » expriment une forte attente envers la formation des « 40 heures » qui n'a pas été satisfaite. Même si ce constat est partagé par l'ensemble des interviewé·e·s, chaque posture de FEE se distingue par des critiques propres. Pour leur part, les « garant·e·s du métier » expriment principalement deux critiques vis-à-vis de la formation des « 40 heures » et une critique qui concerne plutôt la formation continue.

La première d'entre elles renvoie directement à ce que nous avons vu plus haut au sujet de l'entrée dans la fonction formatrice de manière volontaire ou par « consensus ». Souvenons-nous à ce propos que, pour les « garant·e·s du métier », devenir formateur ou formatrice, et plus encore un·e « bon·ne » formateur ou formatrice, doit nécessairement être le fruit d'une volonté de

²⁶⁵ OSTY Florence, *Le Désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail...*, p. 19.

former la relève – volonté qui va de soi lorsque l'on « aime son métier ». C'est pourquoi toutes ces personnes formatrices le sont devenues de manière volontaire ou par « consensus ». Or, comme nous avons pu le voir avec les « entrepreneur·e·s de soi », nombre de personnes formatrices répondant à d'autres profils ne s'inscrivent pas dans cette logique et deviennent formateurs ou formatrices non par choix ou par désir de former des apprenti·e·s, mais par obligation à la suite d'une désignation. En revanche, chacun·e d'entre eux et elles doivent passer par la formation des « 40 heures » pour pouvoir ensuite former. Elles et ils se trouvent de fait réuni·e·s dans cette formation, quel que soit leur profil de futur·e FEE.

Et c'est là la première critique de ces FEE vis-à-vis de cette formation des « 40 heures » : *« il y a beaucoup de gens qui le faisaient parce qu'ils devaient le faire. Ce n'est pas parce qu'ils voulaient former »*, nous dit André. Et d'ajouter que *« ce n'est pas tout à fait la même chose »*. Dans la suite de l'entretien, André explique que, selon lui, cette différence pose problème dans la mesure où ces futur·e·s formateurs ou formatrices désigné·e·s lui paraissent démotivé·e·s, sans réel intérêt pour la fonction formatrice. C'est précisément ce qui, pour lui, risque de tirer vers le bas la qualité de la formation des « 40 heures » – en faisant diminuer le niveau d'exigence envers les futur·e·s formateurs ou formatrices – et par conséquent de dévaluer la qualité même du système dual.

Une deuxième critique concerne la durée de la formation jugée trop courte. D'après ces enquêté·e·s, la formation aborde trop brièvement des sujets perçus comme centraux, ainsi les difficultés rencontrées par les apprenti·e·s « hors travail », celles liées à la période de l'adolescence ou les soucis familiaux – chacune de ces difficultés ayant une incidence sur la formation et sur la façon de former ces jeunes. Ce qui est souligné, c'est notamment le besoin d'outils de compréhension de l'adolescence afin de mieux former ce public spécifique.

Enfin, en ce qui concerne la formation continue des FEE, comme l'indique Alessia, le manque d'actualisation des connaissances sur la longue durée est une autre source d'insatisfaction : *« Je trouve qu'on devrait avoir plus de cours nous aussi, parce que, quand moi j'ai fait l'apprentissage, c'était d'une façon ; après, quand j'ai fait la maîtrise, c'était encore différent ; après, ça a changé encore en cours de route. Puis là, ces trois dernières années, il y a des choses qui changent. Des fois, on n'est pas assez au courant. Je trouve qu'il y a un peu ce manque entre écoles. On devrait avoir plus de cours pour pouvoir montrer... Parce que, des fois, il y a des choses comment je fais, ils*

font plus pour les cours. La base, ça reste la base, mais, des fois, pour les cours... Par exemple... comment on doit faire certaines choses, comment ils doivent tenir le peigne, comment ils doivent tenir... Les choses changent et on n'est pas tout à fait au courant. »

Alessia rappelle que les gestes du métier n'ont cessé d'évoluer au fil du temps. Or, pour elle, ces changements représentent une difficulté majeure : les personnes formées il y a dix ans n'ont pas reçu la même formation que celles fraîchement formées à des techniques différentes, ce qui créerait selon elle des écarts considérables entre les différentes générations d'apprenti·e·s. Alessia voit dès lors le besoin d'actualiser régulièrement ses connaissances, afin d'harmoniser les compétences. D'où l'intérêt, à ses yeux, d'inclure dans la formation des FEE des séances qui leur permettraient d'actualiser leurs connaissances. Autrement dit, pour optimiser les chances de réussite de leurs apprenti·e·s, tous les FEE devraient pouvoir appréhender les changements en cours en étant davantage informé·e·s de ceux-ci.

5.4 Former au métier

De quelle manière cette posture de «garant·e·s du métier» se traduit-elle dans des modalités pratiques de l'accompagnement de l'apprentissage ? Ces personnes formatrices souhaitent former des apprenti·e·s en vue de créer la nouvelle génération de «garant·e·s du métier». De ce fait, la perception de ces derniers et dernières ainsi que les attentes à leur égard sont orientées vers cet objectif : faire des apprenti·e·s des professionnel·le·s en mesure d'exercer leur métier au mieux²⁶⁶. Les «garant·e·s du métier» attendent dès lors qu'elles ou ils répondent à au moins trois exigences. Tout d'abord, ces futur·e·s professionnel·e·s doivent faire preuve d'initiative, de l'ardeur pour apprendre le métier, comme l'explique Christian : *«J'ai vu tout de suite. Quand il [son apprenti] a commencé, il est arrivé, on lui a donné des trucs à faire. Puis, pendant un mois, c'était la période des vacances. Donc j'avais peu de personnel. Il était seul à l'atelier, puis je l'ai vu qui a sorti une voiture de prêt, parce qu'il est déjà en train de finir le permis de conduire. Il l'a rentrée à l'atelier, ouvert le capot, fait les niveaux. De lui-même ! Sans que je lui pose la question. J'ai trouvé ça très bien, parce que, s'il attend seul sur une chaise... je me dis "mais aucune chance [d'obtenir le CFC]" . »*

²⁶⁶ BESOZZI Roberta, «Swiss in-company trainers... » ; LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail... ».

L'apprenti·e doit faire preuve d'une certaine « avidité » dans l'apprentissage, par exemple en montrant de la curiosité ou en accomplissant – efficacement – une tâche sans que la formatrice ou le formateur ne le lui demande. En outre, elles et ils doivent montrer d'une grande disponibilité pour acquérir les gestes du métier. De fait, les jeunes qui veulent apprendre le métier ne doivent pas attacher trop d'importance aux horaires ou à la durée du temps de travail. À ce titre, les propos de Mariana – qui, par la même occasion, nous révèle le décalage entre les règles officielles et la réalité en entreprise – sont tout particulièrement évocateurs : *« Elle [son apprentie] est à fond : elle arrive à 9 h 15, elle part à 18 h 15 avec moi. Elle fait des heures de pause quand on peut, mais, à côté de ça, elle a tout son apprentissage qui avance. C'est du donnant-donnant. Ça a beau être... même si, des fois, on devrait être obligé de leur donner des pauses, moi, il y a des jours où je ne peux pas. Par contre, si elle peut finir plus tôt, elle va finir plus tôt. [...] c'est un accord entre nous. Alors je lui dis : "Le jour où il y a le commissaire, tu diras bien que tu as toutes tes pauses !" »*

Pour ces professionnel·le·s de la formation, cet investissement quasi inconditionnel des jeunes témoigne de leur envie d'exercer le métier, de leur amour du métier et, par voie de conséquence, de la garantie que celui-ci continuera de se développer dans le futur²⁶⁷. C'est ce qu'exprime par exemple Gustavo, chauffeur poids lourd dans une grande entreprise de transport : *« Le plaisir de voir que les jeunes qui ont envie de faire ça comme métier, qui vraiment... voilà le métier, ça continue. »*

Il y a ici une satisfaction importante de les voir progresser dans leur future profession. C'est là ce qu'explique, par exemple, Alessia : *« D'ailleurs, on voit celles qui vont continuer après dans la coiffure, celles qui sont vraiment motivées, qui ont la passion. Parce qu'il y en a certaines qui vont faire l'apprentissage, et puis après... elles vont faire la vente ou autre chose. »*

C'est pour ces raisons, d'ailleurs, que la passion pour le métier représente un critère important pour l'embauche des apprenti·e·s, même si elle n'est pas toujours facile à détecter de prime abord. Au fil de l'entretien, Mariana répond indirectement à la question de la sélection des apprenti·e·s, en expliquant : *« Il faut voir si elles font ce métier pour dire de faire quelque chose ou si elles font ce métier parce qu'elles aiment ça. Parce qu'il y a des personnes qui*

²⁶⁷ Ajoutons que cette caractéristique est d'autant plus importante pour les FEE inscrit·e·s dans le profil des « garant·e·s du métier » ayant leur propre entreprise, puisque, pour elles et eux, ces jeunes ne sont pas seulement de potentiel·le·s futur·e·s « garant·e·s du métier », mais aussi de potentiel·le·s « garant·e·s de l'entreprise ».

veulent faire de la coiffure, mais qui sont incapables de toucher un cheveu correctement. »

La « passion » d'un·e apprenti·e se traduit immanquablement par sa maîtrise des gestes techniques propres à son métier, car une « vocation » est forcément accompagnée d'une sorte de « don », de « savoir-faire » presque innés. Par l'usage régulier de ces termes, ces FEE font état d'une forme de naturalisation des compétences chez les « gens du métier » : on ne pourrait aimer son métier sans être « naturellement » compétent·e.

Ces personnes formatrices se présentent comme porteurs et porteuses de valeurs en partie en décalage avec la valorisation des avantages purement économiques de l'embauche d'apprenti·e·s dans les entreprises. Ici, avant d'être économique, la valeur d'un·e apprenti·e est professionnelle : elle ou il permet de préserver et de sublimer le métier. De ce fait, les « garant·e·s du métier », y compris les indépendant·e·s, évoquent très peu la question de l'utilité économique de la force de travail des apprenti·e·s ou l'évoquent pour signaler leur vive opposition à l'utilisation des apprenant·e·s comme une main-d'œuvre à moindre coût. Cela transparait clairement dans les propos de Judith : *« Un mauvais formateur c'est une personne [...] qui les [en parlant des apprenties] utilise comme collaboratrices bon marché. »* De la même manière, Clément nous dit : *« Et, dans nos métiers [celui de cuisinier], c'est peut-être ça le problème : c'est que beaucoup prennent les apprentis uniquement pour avoir des mains pour travailler, mais ils s'en foutent de la formation. Si les jeunes font toujours le même travail pendant trois ans, puis après ils arrivent aux examens, ils ne savent pas travailler, ça arrive aussi. »*

Les discours des « garant·e·s du métier » décrivent alors explicitement leurs efforts pour élaborer et mettre en œuvre des stratégies de formation pour faire des apprenants des « gens du métier ».

5.4.1 Un accompagnement graduel des apprenti·e·s vers le monde du travail

Dans leurs récits, ces FEE décrivent l'entrée en apprentissage comme une transition en douceur vers le monde du travail²⁶⁸, selon une approche similaire au modèle diachronique du tutorat établi par Kunégel dans le domaine de

²⁶⁸ BESOZZI Roberta, « Swiss in-company trainers... » ; LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail... ».

la mécanique automobile²⁶⁹. Et contrairement aux «entrepreneur·e·s», les «garant·e·s du métier» attachent une grande importance à la réussite de cette transition. Pour eux, le but de l'apprentissage est d'assurer la survie du métier grâce à un soutien pédagogique axé sur la pratique et à une transition progressive entre l'école et le monde du travail. Pour que ce passage vers le monde du travail ne soit pas trop brutal, ces FEE mettent en place divers moyens, à l'instar de celui adopté par Judith : *«Elles [les apprenties] viennent à un moment où c'est plus calme, ça commence gentiment, on les introduit gentiment [...] C'est très difficile de passer d'un statut d'élève dans une vie d'adulte, dans un entourage d'adultes. C'est aussi pour ça que, quand on ne les prend pas très longtemps, on fait maximum trois jours de stage, mais on fait de 8 h jusqu'à 18 h 30, juste pour montrer que c'est très physique, puis c'est très long. Il y a beaucoup de bruit aussi, donc de situations de stress.»*

De la sorte, en commençant leur formation pendant des journées de moindre affluence, les apprenant·e·s peuvent progressivement commencer à voir la «réalité» du travail dans une pharmacie, avoir un premier aperçu des horaires de travail, tester leur résistance au stress, mais aussi leur résistance physique, car, la plupart du temps, elles et ils devront travailler en position debout et non assise comme à l'école.

À leur arrivée dans le milieu productif en début d'apprentissage, les apprenti·e·s sont accompagné·e·s et suivi·e·s par leur formateur ou formatrice qui module alors la progression et l'intensité de la formation en fonction des avancées des apprenti·e·s élèves. C'est ce qu'explique Loïc, responsable de formation d'une PME dans le domaine de l'horlogerie : *«On ne part pas d'entrée, direct comme ça. On les met en confiance aussi, c'est assez important. Et puis, voir comment eux réagissent sur une première journée, deuxième, bien faire attention aussi au niveau de leur fatigue, parce que passer de l'école [à l'entreprise], ça demande aussi pas mal d'énergie au début, une adaptation.»*

Loïc prend en compte le bien-être des apprenant·e·s, comme les autres formateurs ou formatrices rattaché·e·s à ce profil. Ces enquêté·e·s ont le souci de «*bien faire attention*» à ce passage du cadre scolaire au milieu professionnel qui peut être fatigant pour les jeunes, non seulement d'un point de vue physique, mais aussi en raison de la charge de travail qu'implique l'apprentissage en général, ou encore en raison de leur période de vie, l'adolescence.

²⁶⁹ KUNÉGEL Patrick, *Les maîtres d'apprentissage...*

Les «garant·e·s du métier» valorisent fortement les premiers pas, les premiers jours et les premières semaines de formation des apprentis en les entourant afin qu'ils puissent prendre au mieux leurs marques dans l'entreprise. C'est ce que décrit précisément Patrice en présentant ce premier temps comme un socle sur lequel va se construire le processus de formation et donc durant lequel: «[...] *il faut les [apprentis] encadrer, les entourer [...] de manière à ce qu'ils puissent gentiment rentrer dans le bain et non pas qu'on les jette à l'eau comme ça, puis "débrouille-toi" [...] On va faire tout le tour de l'entreprise, pour qu'ils voient où se situent les choses, comment ça fonctionne et tout, mais petit à petit. Parce que, sinon, les apprentis n'arrivent pas, non, ils n'arriveront jamais. Ce n'est pas humain.* »

Patrice souligne l'importance de l'adaptation progressive des apprenti·e·s, en opposition à une méthode perçue comme brutale, consistant à propulser les jeunes dans le monde professionnel et d'exiger que les rythmes de travail soient immédiatement assimilés. Ce type d'approche est ici considéré comme manquant d'humanité envers les jeunes et comportant de surcroît un risque de découragement susceptible de compromettre leur apprentissage, voire d'entraîner des ruptures d'apprentissage²⁷⁰.

Comme le décrit Éric, l'objectif est que les jeunes puissent sortir de leur formation en ayant acquis l'autonomie nécessaire pour exercer leur métier de manière professionnelle: «*Mon travail est de faire en sorte que, pendant les trois ans, toutes les briques arrivent. Mon travail est de m'assurer que toutes les briques, toutes les pièces sont là, c'est mon travail.* »

Pour ce faire, une fois cette première étape d'adaptation franchie, les «garants du métier» cherchent à conduire progressivement vers l'acquisition d'une autonomie.

«S'il est en première année, les travaux sont plus simples; en deuxième, c'est plus compliqué; en troisième, normalement, il est censé déjà pratiquement faire ce qu'un mécanicien fait, moins vite, en posant encore des questions, mais il est censé être capable de le faire.»

Dans cet extrait d'entretien, Christian donne à voir le passage de l'apprenti·e d'un rôle périphérique à un rôle de plus en plus actif dans la production²⁷¹. Selon cette logique, le type de suivi évolue lui aussi au fur et à mesure de

²⁷⁰ LAMAMRA Nadia, MASDONATI Jonas, *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenti·e·s*, Antipodes, 2009.

²⁷¹ LAVE Jean, WENGER Étienne, *Situated learning: Legitimate peripheral participation...*

l'acquisition de compétences et d'autonomie chez l'apprenti·e, allant d'un «encadrement serré» au début à une prise de distance progressive²⁷² dès lors que l'apprenti·e est jugé·e apte à la «mise au travail»: le «*projet de l'entreprise [est] de transformer l'apprenti en un producteur autonome. Quand celui-ci est considéré comme compétent pour la tâche qui lui est dévolue, la structure d'échange est réduite au minimum: une consigne suivie éventuellement de quelques précisions.*»²⁷³

En ce sens et à la différence des «entrepreneur·e·s de soi», l'accompagnement occupe ici un rôle important pour ces formateurs et formatrices qui le structurent de sorte à professionnaliser les apprenti·e·s et à les aider à obtenir leur diplôme. D'ailleurs, d'après les représentations de ces FEE, la relation entre la personne formatrice et l'apprenti est au cœur de la progression dans l'apprentissage: cette méthode, qui consiste à maintenir le tandem jusqu'à ce que l'apprenti soit jugé capable de travailler seul, est considérée comme le moyen le plus efficace d'apprendre correctement le métier.

5.4.2 Socialiser au métier

Il n'est ainsi pas surprenant que les «garant·e·s du métier» veuillent socialiser les jeunes élèves à leur métier²⁷⁴, comme nous le dit Alain: «[...] et leur transmettre le plaisir du métier. Nous ne voulons pas qu'ils concluent après quatre ans de formation [comme plâtrier-peintre]... qu'ils abandonnent. Nous devons aussi leur transmettre la beauté de ce métier – la mécanique, c'est beau après tout.»

Il s'agit de faire entrer progressivement l'apprenti·e dans une communauté de pratiques, celles des gens de métier. Cette forme de socialisation s'inscrit dans une tradition professionnelle. L'enjeu est double: assurer la relève pour que l'entreprise qui a investi dans la formation de l'apprenti·e puisse compter sur de nouveaux salariés qualifiés, et pour que le métier puisse survivre, comme l'indique Éric: «[...] sauvegarder le métier. Je veux que notre métier soit meilleur, je veux l'améliorer.»

²⁷² KUNÉGEL Patrick, *Les maîtres d'apprentissage...*

²⁷³ KUNÉGEL Patrick, *Analyse des pratiques des maîtres d'apprentissage en situation de travail*, Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, 2012, p. 7.

²⁷⁴ BESOZZI Roberta, «Swiss in-company trainers...»; DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, «Les formateurs et formatrices en entreprise...».

L'amour des «garant·e·s du métier» pour leur métier semble être le moteur leur permettant de conserver leur identité de gens de métier et les motivant à former de futurs artisans. Autrement dit, la réussite de leurs apprentis les aide à maintenir leur identité de gens de métier et l'amour de leur profession caractérise leur relation avec leurs apprentis. Comme nous allons le voir, les conditions de travail des FEE agissent sur cette réussite.

5.5 Des freins structurels à l'apprentissage graduel

Le dispositif d'apprentissage tel qu'il a été décrit ci-avant est soumis, entre autres, «[...] à une pression accrue au rendement, ce qui peut influencer négativement la formation dispensée aux apprenti·e·s»²⁷⁵. Ces pressions productives et l'intensification des rythmes de travail mettent à mal la transmission du métier et empêchent de prendre le temps «qu'il faut» pour laisser à l'apprenti·e la possibilité de commettre des erreurs, de tâtonner, puis de refaire. «À n'en pas douter, les changements économiques, techniques ou organisationnels qui surviennent dans le monde du travail bousculent les formateurs au travail. En tant que travailleurs, ils sont eux-mêmes soumis, comme d'autres, aux réorganisations des entreprises, aux injonctions économiques, aux transformations dans leurs missions, des supports et outils pédagogiques qu'ils mobilisent dans leur travail quotidien.»²⁷⁶

Les FEE rattaché·e·s au profil de «garant·e·s du métier» admettent que les exigences de la production dictent en premier lieu les modalités de la formation en entreprise et empiètent alors inévitablement sur la manière dont elles ou ils souhaiteraient l'exercer. Tout d'abord, le rythme de la production est présenté comme aussi fluctuant qu'imprévisible, ce qui ne permet pas de planifier les différentes tâches à transmettre. Pour Alessia dans le salon de coiffure où elle travaille «le problème, c'est [que] tu ne sais pas quel jour il y a du travail ou pas. On ne sait plus. Les gens viennent quand ils ont besoin.» Ainsi, les apprenti·e·s travaillent soit sur des modèles afin d'apprendre en s'entraînant, soit directement sur des client·e·s, en fonction du flux de clientèle qui arrive dans le salon. Lorsque l'affluence de client·e·s est forte, le temps de la formation et de la transmission semble être mis en suspens. Dès lors,

²⁷⁵ LAMAMRA Nadia, MASDONATI Jonas, *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenti·e·s...*, p. 36.

²⁷⁶ DELGOULET Catherine, BOCCARA Vincent, SANTOS Marta, *Les formateurs au travail - Conditions d'exercice...*, p. 4.

l'activité de formation peut devenir aléatoire, tandis que les apprenti·e·s sont par là même socialisé·e·s aux changements des rythmes de travail.

De fait, l'intensification des rythmes de travail touche aussi l'apprentissage du métier. Comme le dit Jeremy, cadre dans une grande banque : « *Le temps, il faut le prendre. L'employeur ne donne pas de temps à disposition pour faire ça, donc on doit s'organiser nous, de notre côté, pour organiser les plans de formation, les séquences de formation. Tout ce genre d'organisation et de travail, on doit le prendre sur notre propre temps.* »

« *Prendre sur son propre temps* » n'est pas toujours possible, comme l'explique Arnaud : « [...] moi j'essaie de le faire [de prendre du temps pour former]. Pas toujours, parce que, quand il y a beaucoup de boulot, je dis "Hey les gars! On y va! Allez-y, bougez-vous!" ». L'intensification des rythmes empêche souvent de réaliser l'accompagnement envisagé. C'est pourquoi, pour revenir au modèle graduel de formation²⁷⁷, on peut observer qu'une fois la phase de « familiarisation » passée, les étapes suivantes sont sans cesse bousculées, déplacées, voire inversées, en jonglant entre la « mise au travail » de façon autonome (supposée être l'étape finale selon ce modèle) et la « transmission » (supposée précéder une mise au travail progressive). À ce propos, les indications d'Éric sont particulièrement parlantes : « [La formation] n'est pas vraiment organisée, en fait. Même que j'ai reçu le meilleur [il se réfère au titre de meilleur formateur], elle est très feeling [...] Parce que je n'ai pas de chef au laboratoire, je n'ai pas de chef chez les vendeuses et je n'ai pas de secrétaire. C'est un peu moi qui fais tout ça. »

Il est vrai que la transmission s'accompagnant d'explications et de suivi est généralement effectuée quand l'occasion se présente, c'est-à-dire durant les temps morts de l'activité productive. On retrouve donc ici une autre stratégie appelée « *time filler* »²⁷⁸, également adoptée par Mariana : « *Le peu de temps qu'on a, 5-10 minutes par ci : "Tiens, je te montre un truc ; tiens, on fait ci, on fait les stocks ; tiens, on va faire un essai accueil ; tiens, on fait..."* » Or, cette (dés)organisation de la formation – engendrée par l'imprévisibilité et la fluctuation des rythmes de production – entre de toute évidence en contradiction avec le suivi attentif souhaité que ces FEE ne peuvent mener que lorsque la production le permet, soit « en pointillés ». Ce manque de disponibilité pour former « au mieux » constitue, pour de nombreuses

²⁷⁷ KUNÉGEL Patrick, *Les maîtres d'apprentissage...*

²⁷⁸ BAUMELER Carmen, LAMAMRA Nadia, « Micro Firms Matter. How do they Deal with the Tension between Production and Training? », *Journal for Vocational Education and Training* 71(3), 2018, pp. 464-481, p. 10.

personnes formatrices inscrites dans le type idéal des « garant·e·s du métier », une source de frustration, voire de souffrance qui affecte négativement leur satisfaction à l'égard de leur fonction formatrice²⁷⁹. Telle est, par exemple, la situation dans laquelle se trouve Gustavo : « *Le problème, c'est avoir plus de temps. Mais pour avoir plus de temps, ça dépend des charges qu'on a de travail aussi. Parce qu'on doit former tout en étant efficace par rapport à notre travail aussi. Nous, on doit être efficace dans la livraison, dans les délais, dans tout.* »

L'entreprise de transport dans laquelle Gustavo travaille exige de lui qu'il soit tout aussi performant dans son métier que dans sa fonction de formateur, mais avec le même temps à disposition que lorsqu'il n'était pas formateur. Il se trouve alors placé dans une position où, à la frustration de ne pouvoir former comme il le voudrait, s'ajoute une surcharge de travail²⁸⁰.

Dans un tel contexte, la quête de reconnaissance dans laquelle s'inscrit le choix de devenir FEE ne se voit-elle pas elle aussi déçue dans la mesure où le rôle de FEE semble plier sous le poids des exigences de la production ? Nous venons de voir que le but des FEE s'inscrivant le plus dans l'idéal-type des « garant·e·s du métier » est la transmission du métier aux générations futures, de sorte de faire progresser la profession en termes de qualité tout en la préservant des évolutions du marché du travail jugées néfastes. Mais, dans la mesure où « le temps investi est compté », ces FEE sont dans l'obligation d'ajuster leurs méthodes de formation pour s'assurer de transmettre avant tout les gestes de leur métier. De ce fait, c'est généralement le volet « scolaire » de la formation (qui prend corps dans le programme de formation) qui est mis de côté au profit de la pratique du métier. Ces FEE adoptent une posture spécifique face au plan de formation du fait de son caractère chronophage, de son contenu inadapté au monde de l'entreprise et de son incapacité à rendre compte de l'amour du métier. À ce titre, le propos de Clément est éclairant : « *La seule chose qui me dérange dans la formation actuellement, c'est l'administratif. C'est ce classeur qui a des exigences fédérales. Je pense les gens qui ont fait ça n'ont pas vraiment regardé si vraiment les entreprises étaient prêtes à recevoir une chose pareille... Là, c'est un classeur qui est [épais] comme ça, il faudrait que je mette des croix partout toutes les semaines... On n'a pas le temps de faire ça !* »

²⁷⁹ AMATHIEU Jérôme, CHALIÈS Sébastien, « Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants... » ; LOCKE Edwin A., « The nature and causes of job satisfaction... ».

²⁸⁰ BAHL Anke, « Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung... » ; BAHL Anke, *Die professionelle Praxis der Ausbilder...* ; BAHL Anke, « Le/la formateur·rice : une position fragile... » ; BARRAS Maude, *Transition école-monde professionnel...*

Le temps censé être consacré à la tenue du « classeur » est considéré comme autant de temps perdu pour la nécessaire transmission des gestes du métier. Ce plan de formation ne leur semble pas satisfaisant en ce qu'il impose l'apprentissage de compétences qui, pour les « garant·e·s du métier », ne correspondent pas au métier à enseigner, tandis que d'autres, qui leur semblent au contraire indispensables, ne sont pas mentionnées. De ce fait, on peut observer que pour disposer de plus de temps à consacrer à l'apprenti·e, ces FEE font le choix de ne pas ou peu l'accompagner dans sa scolarité pour donner la priorité au geste. Lorsqu'un suivi est réalisé dans ce domaine, il se limite généralement au contrôle des notes obtenues vis-à-vis desquelles les FEE disent n'avoir qu'une exigence minimale, à l'instar de Judith : « *Elle [l'apprentie] arrive à fournir des notes... disons... à 4,5 [sur 6]... ça me suffit déjà, voilà.* » Sur le plan scolaire, son rôle se limite à contrôler les résultats des jeunes, sans en attendre une excellence dans le domaine. L'aspect fondamental du métier à transmettre aux apprenti·e·s n'apparaît pas dans le classeur : c'est l'amour du métier.

La posture de « garant·e du métier » semble en décalage avec les changements affectant le marché du travail, comme la flexibilisation accrue, l'instabilité et l'augmentation des objectifs de production. Le point fondamental autour duquel s'articule cette posture est la prédominance de l'amour du métier sur tout le reste, y compris sur les expériences personnelles de la formation professionnelle parfois difficiles, car « *il faut aimer ce qu'on fait. Ça, c'est la chose la plus... [importante]. Si tu aimes, tu arrives à tout* » (Alessia).

Pour Fourchard et al., « *transmettre l'amour et la passion du métier, les valeurs de l'artisanat, apporter une contribution sociale constituent une priorité pour beaucoup d'artisans* »²⁸¹. Pourtant, bon nombre des FEE interrogé·e·s dans le cadre de cette recherche associé·e·s au type idéal des « garant·e·s du métier » travaillent dans l'hôtellerie et les services à la personne (N=4), la santé (N=3) ou la construction (N=1) et le commerce (N=2), autrement dit des domaines qui ne sont pas considérés comme de l'artisanat. De même, alors que l'artisanat est fréquemment associé aux petites entreprises, près de la moitié des « garant·e·s du métier » exercent leur métier en tant que salarié·e·s dans de grandes entreprises. De ce fait, les trajectoires professionnelles des « garant·e·s du métier » nous conduisent, à

²⁸¹ FOURCHARD Frédéric et al., « Diversité des pratiques tutorales... », pp. 399-400.

l'instar de Sennett²⁸², à élargir la notion de métier à l'ensemble des domaines professionnels, car, quel que soit leur domaine, la totalité de ces personnes formatrices ont en commun de l'aborder comme un « métier », *i.e.* comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de valeurs à préserver dans une volonté de « bien faire ». C'est précisément parce que ces personnes formatrices ont à cœur de faire perdurer la « tradition » de leur métier qu'elles ont accédé à la fonction formatrice par consensus ou par volontariat : garantir la survie de leur métier, mais aussi et surtout la passion pour celui-ci, voilà leurs principaux mobiles. Le rôle de FEE répond alors avant tout à un désir de former la relève – une relève qui s'engagera à son tour à pratiquer, à améliorer et à sublimer le métier.

Cette posture – qui s'inscrit à la fois dans une « tradition » professionnelle héritée du modèle des corporations et dans un monde du travail encore dominé par les qualifications professionnelles – se traduit par un engagement du maître ou de la maîtresse d'apprentissage à accompagner au plus près ses apprenti·e·s pour s'assurer qu'elles et ils se familiarisent progressivement à l'exercice du métier en entreprise et puissent ensuite faire partie des « gens du métier », voire reprendre leur entreprise, le cas échéant. Ici, l'objectif de productivité et d'employabilité immédiate, très présent chez les « entrepreneur·e·s de soi », est plutôt minoré, au moins dans un premier temps²⁸³.

Pourtant, si « *le métier [avec son mode de transmission] trouve aisément sa place dans le cadre de la corporation médiévale où l'apprenti autant que le maître pouvaient chercher à bien faire pour bien faire* »²⁸⁴, il a beaucoup plus de mal à se faire une place dans le monde du travail actuel où priment la flexibilisation et la productivité. Face à ces évolutions, sources d'insatisfaction pour les individus, ceux-ci adoptent deux postures. La première est celle du compromis en inventant des solutions pour contourner certaines des normes qui constituent le modèle productif de leur organisation et pour en adopter d'autres. La seconde est une posture de résistance, une tentative de « *conserver une cohérence sur le sens de ce qu'ils font plutôt que de faire quelque chose qu'ils estiment aberrant* »²⁸⁵, plutôt que de risquer aussi d'être insatisfaits de leur travail. Ils adoptent alors différentes stratégies pour déjouer, voire remodeler les normes organisationnelles de l'entreprise, afin de pouvoir mettre en place un modèle de formation au plus près de leurs exigences. En

²⁸² SENNETT Richard, *Ce que sait la main : la culture de l'artisanat...*

²⁸³ HOECKEL Kathrin, FIELD Simon, GRUBB Norton W., *Learning for Jobs. Évaluation par l'OCDE du système de formation professionnelle suisse*, OCDE, 2009.

²⁸⁴ SENNETT Richard, *La Culture du nouveau capitalisme...*, p. 91.

²⁸⁵ DE GAULEJAC Vincent, *La société malade de la gestion...*, pp. 109-110.

ce sens, certaines de ces personnes formatrices placent le volet scolaire de la formation au second plan afin de libérer du temps pour l'apprentissage de gestes techniques et de valeurs. Dans leur pratique de l'apprentissage, les «garant·e·s du métier» alternent alors en permanence entre une forme de socialisation qui privilégie le métier – «règne de liberté» – plutôt que le travail – «règne de nécessité»²⁸⁶ –, et une forme de socialisation inverse dans laquelle c'est la production qui prend le pas sur la transmission. En se voyant freiné·e·s dans leur volonté de transmettre le «cœur du métier» afin de transformer des apprenti·e·s en «gens du métier», ces formateurs et formatrices se trouvent parfois en souffrance. Pourtant, une fois de plus, leur amour du métier apparaît comme un moteur leur permettant de conserver leur identité de «gens du métier» et une certaine envie de former de futur·e·s «garant·e·s du métier». Le tout, en se nourrissant de la reconnaissance fournie par la réussite de leurs apprenant·e·s.

²⁸⁶ MOREAU Gilles, «L'apprenti et son maître», *Recherche et formation* 83, 2016, pp. 19-31.

Chapitre 6

La figure des « reconverti-e-s »

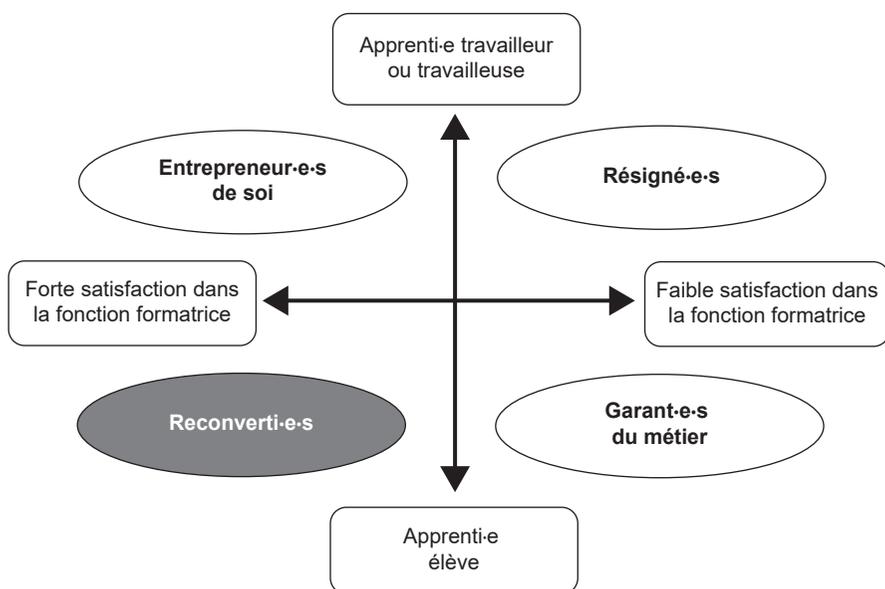


Figure 5 - La figure des « reconverti-e-s »

Parmi les 80 formateurs et formatrices interrogé·e·s, les «reconverti·e·s» sont au nombre de 37. Ce groupe ne forme pas un ensemble homogène, mais une caractéristique commune les rassemble : leur reconversion professionnelle partielle ou totale²⁸⁷. À un moment de leur carrière, tous et toutes ont ressenti une insatisfaction vis-à-vis du métier pour lequel elles et ils avaient été formé·e·s. Ces individus ont alors cherché un nouveau métier et/ou une nouvelle fonction dans lesquels s'épanouir : c'est précisément dans la formation en entreprise que nombre de ces individus ont finalement trouvé une nouvelle satisfaction au travail. Ces FEE puisent dans la formation en entreprise des sources d'épanouissement au travail grâce à leur contribution à la préparation des jeunes au monde du travail et des adultes et au fait de renouer avec une « vocation » à former. Ces individus partagent le sentiment de pouvoir exercer une activité perçue comme plus en adéquation avec un *ethos* de travail marqué par le goût du service à autrui (les apprenti·e·s – élèves).

Ce profil se distingue par ailleurs par la présence majoritaire des femmes (N=20) et une proportion importante (N=20) de personnes occupant un poste à temps plein et reconnu dans la formation, ce qui n'est pas sans lien avec le fait de travailler majoritairement dans de grandes entreprises (N=29) dotées d'un service formation développé. Quoiqu'il en soit, ces particularités en font un profil type qui va à l'encontre de l'ensemble des résultats des travaux sur la formation professionnelle²⁸⁸, selon lesquels cette dernière est principalement composée d'hommes travaillant dans de petites entreprises et souffrant d'un manque de reconnaissance et d'une invisibilité de leur fonction²⁸⁹. La découverte des individus relevant de ce profil commencera par l'examen de leur parcours, de leur entrée dans le monde du travail par le biais d'un apprentissage (section 6.1) à leurs changements professionnels, y compris vers le système de formation duale (section 6.2). C'est alors que nous

²⁸⁷ BESSIN Marc, BIDART Claire, GROSSETTI Michel, *L'enquête sur les bifurcations...*; BIDART Claire, « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques... »; DENAVE Sophie, « Comprendre les bifurcations dans les parcours professionnels... »; DIEU Anne-Marie, DELHAYE Christine, « Des reconversions professionnelles positives : le retour des femmes sur le marché de l'emploi... »; NEGRONI Catherine, « La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique... ».

²⁸⁸ Voir chapitre 2.

²⁸⁹ BAHL Anke, « Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung... »; BAHL Anke, *Die professionelle Praxis der Ausbilder...*; BAHL Anke, « Le/la formateur·rice : une position fragile... »; BAHL Anke, BLÖTZ Ulrich, *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)...*; BARRAS Maude, *Transition école-monde professionnel...*; BORU Jean-Jacques, « Du tuteur à la fonction tutorale. Contradictions et difficultés de mise en œuvre », *Recherche & Formation* 22, 1996, pp. 99-114; CHABLOZ Jeanne-Marie, LAMAMRA Nadia, PERRENOUD David, *La situation des formateurs et formatrices en entreprise...*; GÉRARD Françoise, STEINER Karine, ZETTELMEIER Werner, LAUTERBACH Uwe, *Profils professionnels, formation et pratiques des tuteurs en entreprise...*; SALINI Deli, *Insegnare e apprendere...*

pourrons saisir à la fois la forme de leur engagement auprès des apprenti-e-s et les types de formation en entreprise qu’elles et ils prodiguent (section 6.3).

6.1 Des parcours de formation errants

6.1.1 De la scolarité obligatoire à l’apprentissage professionnel malgré tout

Avant de nous intéresser à leurs expériences de l’apprentissage, nous allons faire un premier point sur leur rapport à l’école obligatoire. Celui-ci est partagé : certain-e-s ont adoré l’école, d’autres l’ont détestée. Or, au moment d’opter pour la voie générale ou pour la voie professionnelle, bon nombre de ces enquêté-e-s se sont vu-e-s contraint-e-s – le plus souvent par leurs parents – de faire des choix allant à l’encontre de leur volonté. Si certain-e-s de celles et ceux qui disent avoir détesté l’école ont d’abord dû se diriger vers la voie générale, principalement en raison de la méconnaissance du système dual par leurs parents, d’autres sont entré-e-s dans la voie duale en dépit de leur souhait de faire des études générales. Plusieurs FEE ont dû renoncer à des études supérieures au profit d’une formation duale, le plus souvent pour des raisons d’ordre économique. D’autres encore ont entamé un parcours scolaire post-obligatoire en soulignant leur absence de prise de recul au moment d’intégrer une formation plutôt qu’une autre. Cet aspect est parfois la conséquence d’un « choix » de formation s’inscrivant dans une tradition familiale, comme l’explique, entre autres, Jérôme, responsable de formation dans une grande entreprise du domaine de l’alimentation : « [J’ai fait] *un apprentissage d’agriculteur [...] Je dirais un peu normal, parce que c’est un peu traditionnel : mes parents avaient une exploitation. [...] ça a été un choix dicté quoi. [...] En fait, l’expérience que j’ai vécue fait que j’ai eu un choix professionnel très facile, puisque je n’ai pas eu besoin d’en faire. Mais, à l’époque, je ne me suis pas dit “ah on me dicte”. Je n’ai pas vu ça.* »

Aujourd’hui, les individus inscrits dans la posture des «reconverti-e-s» expriment leur regret de ne pas avoir pris davantage de recul quant au choix de leur future carrière professionnelle. En raison de leur reconversion professionnelle, expliquer la supposée «erreur» de leur choix initial de formation revêt une importance toute particulière à leurs yeux. Dans leur grande majorité, ces FEE se remémorent leur apprentissage de façon mitigée, avec de bons comme de mauvais souvenirs. Pour autant, certains thèmes reviennent de manière récurrente, révélant ainsi leur importance pour ces individus.

La (non-)disponibilité des personnes formatrices

C'est par leur présence ou leur absence auprès des apprenti·e·s que les FEE sont évoqué·e·s par les «reconverti·e·s», autrement dit pour leur (non-)investissement auprès des jeunes. Tandis que pour d'autres enquêté·e·s, notamment les «entrepreneur·e·s de soi», le fait d'être livré·e à soi-même est vécu de manière positive, comme un gage de confiance de la part de la personne formatrice, les «reconverti·e·s», tout comme les «garant·e·s du métier», voient au contraire dans la présence de leur maître·sse d'apprentissage (MA) à leurs côtés un signe d'engagement dans leur fonction formatrice. C'est ce qu'explique Giovanni, responsable adjoint de la mécanique et équipement dans une PME de l'industrie : *« Typiquement, pour donner un exemple, on était dans un département où... donc réorganisation des équipes, il fallait continuer à faire tourner le business... Les apprentis étaient un peu là au milieu. Moi, j'étais un petit peu là, je ne veux pas dire comme le cheveu sur la soupe, mais un petit peu. Pourtant, la formatrice que j'avais là, en l'occurrence [...], prenait quand même le temps de m'expliquer et de prendre sur elle aussi, de dégager du temps pour ça. »*

Le fait de déléguer la fonction formatrice est présenté négativement, comme une marque du désengagement de la formatrice ou du formateur. Outre l'absence de son maître d'apprentissage, Eleonora, responsable de secteur dans une petite entreprise du secteur social, souligne les éléments qui, pour elle, sont constitutifs d'une formation de qualité : «porter» l'apprenti·e, l'«aider» et lui «expliquer». Le volet «explication» se retrouve, par exemple, dans son propos : *« Je retiens beaucoup que je n'ai pas été suivie. On m'a très vite donné des responsabilités sans vraiment réaliser que je ne comprenais pas le sens de ce que je faisais. Je le faisais peut-être très bien, mais je ne comprenais pas pourquoi on le faisait, qu'est-ce que ça apportait aux enfants, etc. »*

Plus que la simple absence de son maître d'apprentissage, Eleonora déplore un manquement en termes d'explications, à savoir un défaut de compétences pédagogiques chez son formateur de l'époque. Or, cette insistance sur les explications, et sur la pédagogie de manière plus large, constitue précisément un autre trait spécifique à ces FEE. Selon Eleonora, un apprentissage réussi ne se résume pas à la seule acquisition de connaissances et de gestes, mais aussi et surtout à la compréhension de ceux-ci. En ce sens, c'est bien souvent l'absence d'explications ou de pédagogie qui est mentionnée comme un manque de compétences chez les FEE, le tout débouchant sur un apprentissage raté.

À l'inverse, les explications patientes et détaillées fournies par les personnes formatrices sont perçues comme un signe de compétence en

matière de pédagogie et de transmission des savoirs. L'enthousiasme avec lequel Constance, formatrice dans une PME du domaine de la santé, décrit sa maîtresse d'apprentissage, rencontrée lors de son premier apprentissage en tant qu'employée de maison – Constance a ensuite pris la voie des soins en se formant comme infirmière – illustre parfaitement cette conception des personnes formatrices : *« Et puis, en fait, c'était une grande pédagogue [sa MA]. Et c'est vrai que je suis devenue amie, je suis devenue la marraine d'une de ses filles. Et c'est vrai qu'elle m'a beaucoup appris, notamment pour éduquer les enfants, pour apprendre à apprendre, en fait, parce qu'elle, elle était... [...] elle savait tellement bien expliquer. Bah elle était enseignante, elle était maîtresse primaire. C'est vrai qu'elle savait tellement bien expliquer, elle prenait le temps, elle avait de la patience. »*

L'explication des tâches à réaliser semble indispensable à un apprentissage réussi. Mais dans ce profil émerge également l'importance de la diversité des tâches à réaliser. À titre d'exemple, voyons comment l'exprime Benjamin, analyste qualité dans une grande entreprise de l'industrie alimentaire : *« J'ai adoré mon apprentissage dans cette entreprise, parce que c'était très varié. Je suis content d'avoir vu tout ce que j'ai vu comme ça et d'apprendre sur toutes les lignes. »* À l'inverse, lorsque cette condition d'un apprentissage réussi n'est pas respectée, ces personnes formatrices gardent un mauvais souvenir de leur formation. Ainsi Jonathan, formateur dans une grande entreprise de l'horlogerie : *« En tant qu'apprenti, des fois, je trouve qu'on était trop focalisés sur certains sujets et qu'on ne voyait pas assez d'autres choses. Donc c'était assez mitigé. [...] C'est seulement après coup, quand je suis arrivé dans l'industrie, où je me suis rendu compte "ah tiens, ça je ne sais pas faire. Ah, ça je n'ai jamais vu. Ah tiens, ça c'est comme ça", donc voilà. »*

Cet attachement au volet pédagogique de l'apprentissage tout comme la place centrale accordée au rôle de leur FEE traduisent également les principes nodaux de l'*ethos* de travail propre à la posture de « reconverti-e », à savoir le sens de l'aide et du service aux autres, aux apprenti-e-s.

6.2 Des parcours professionnels aux multiples remises en question

Les récits des parcours professionnels caractérisant ce profil « reconverti » se distinguent par les nombreuses interrogations sur leur travail, sur le sens de celui-ci et sur ce qu'il leur apporte en termes d'épanouissement personnel.

Les propos de Giovanni résument bien cette posture interrogative : « *Toute sa vie, on se dit "est-ce qu'on a fait le bon choix ?", enfin le bon choix de milieu [professionnel].* » Or, Negroni le montre²⁹⁰, ces questionnements constituent une caractéristique des individus ayant opéré une « *reconversion professionnelle volontaire* », soit « *un changement d'activité, de secteur, ou de profession* ». Les « *reconverti·e·s* » ont effectué une ou plusieurs bifurcations²⁹¹ jusqu'à se reconvertir totalement, pour certain·e·s, vers ce qui allait progressivement devenir leur « *nouveau métier* ». Or, pour 20 de ces enquêt·e·s, leur « *nouveau métier* » se situe dans le secteur de la formation en entreprise, ce qui, rappelons-le, constitue une caractéristique propre à ce profil sur laquelle nous allons revenir dans cette section.

C'est en découvrant le métier auquel elles et ils ont été formé·e·s que leur insatisfaction est progressivement née. Pour certain·e·s, cette insatisfaction apparaît assez tardivement, après une dizaine d'années dans le métier, tandis que, pour d'autres, elle apparaît assez vite, dès la formation ou durant les premiers mois suivant leur prise de fonction. La raison avancée le plus souvent pour justifier l'envie de changer de fonction, de poste, de métier ou même de domaine est une perte de sens de l'activité professionnelle qui relève d'une inadéquation entre leurs valeurs et celles de leur activité²⁹². Pour nombre de ces individus, changer de voie professionnelle était d'autant plus important que la contradiction entre le métier et leurs valeurs était source de mal-être, de stress, voire de souffrance²⁹³. Par exemple, lorsqu'Anne-Claire, responsable des ressources humaines dans une grande entreprise de l'industrie alimentaire, initialement employée de commerce et ayant elle aussi travaillé dans le secteur bancaire, évoque son emploi précédent, elle nous dit : « *J'avais mal au ventre tous les matins.* » Par ailleurs, plusieurs de ces individus mentionnent l'envie d'échapper à des injonctions à la rentabilité économique, comme le souligne Christine, employée de commerce dans une PME du secteur social : « *J'ai travaillé quelques mois dans une banque, et ça ne m'a pas du tout plu, parce que les valeurs de la banque ça ne va pas, ce n'est pas les miennes. Pour que mon travail aille bien, il faut qu'il ait du sens.* »

²⁹⁰ NEGRONI Catherine, « La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique... », p. 313.

²⁹¹ BESSIN Marc, BIDART Claire, GROSSETTI Michel, *L'enquête sur les bifurcations...* ; DENAVE Sophie, « Les ruptures professionnelles... ».

²⁹² LOCKE Edwin A., « The nature and causes of job satisfaction... » ; FRANCÈS Robert, *Motivation et efficacité au travail...*

²⁹³ ASKENAZY Philippe et al., *Organisation et intensité du travail...* ; MÉDA Dominique, VENDRAMIN Patricia, *Réinventer le travail...*

La raison la plus fréquemment mobilisée par ces FEE pour justifier leur envie de changer de fonction, de poste, de métier ou même de domaine d'activité est une perte de sens. Le plus souvent, l'impossibilité à trouver du sens à leur activité professionnelle relevait d'une inadéquation entre leurs valeurs, leur éthique et celles qui animaient leur activité. De ce fait, elles et ils ne pouvaient s'identifier à leur métier et, par là, s'épanouir dans celui-ci.

Pour certains FEE, un autre métier ou une nouvelle fonction permettait d'échapper à un quotidien monotone. Dans ces situations, ces individus expriment la sensation de ne plus rien avoir à apprendre et, partant, de s'ennuyer. Cet ennui renvoie à l'une des principales caractéristiques des « reconvertis », le désir d'un métier qui procure un apprentissage permanent. Le propos de Gilles, formateur dans une grande entreprise de l'industrie des machines, l'illustre : *« J'avais envie de changer un petit peu d'air. Et puis, j'ai postulé ici [au centre de formation de l'entreprise]. Voilà, il me semblait que j'avais fait un petit peu le tour là-bas... »*

Une autre raison de leur changement professionnel tient à des conditions de travail particulièrement difficiles et/ou à une instabilité de la profession. Cela a été le cas de Thierry, formateur dans une grande entreprise de l'alimentation, qui explique son parcours : *« J'ai fait une formation de boucher [...] Après, je suis parti à l'étranger quelques mois [...]. Je suis retourné, après, j'ai repris la boucherie familiale. Parallèlement, j'ai repris des restaurants [...]. J'avais pas mal de casquettes, c'est pour ça qu'au bout d'un moment il me fallait une échappatoire, je ne pouvais plus continuer à bosser 80 heures par semaine, il fallait que je fasse autre chose. »*

Thierry a alors trouvé une position de formateur à temps plein sans regret. Il se définit aujourd'hui comme un « *boucher de bureau* », et ce, avec une grande satisfaction. Pour d'autres, les difficultés rencontrées relèvent de la pénibilité du métier en lui-même. Tel est le cas de Jérôme : *« Après [avoir passé un CFC d'agriculteur], j'ai travaillé quelques années, puis, à un moment donné, je me suis dit : "mais faire ça toute ma vie, ça ne va pas le faire quoi". Différents paramètres : la difficulté de l'agriculture, la taille de l'exploitation. Puis, je me suis dit "je fais un bilan". J'ai alors décidé de changer. »*

Dans tous ces cas, le changement de secteur apparaît comme une véritable délivrance, en ce qu'il permet de sortir d'une situation professionnelle source de souffrance. Ces parcours professionnels s'insèrent dans ce que Rakoto-Raharimanana et Monin affirment au sujet des réorientations professionnelles vers l'enseignement dans les écoles : *« [...] les personnes en reconversion se trouvaient à la marge dans leur ancienne profession, dans la mesure où elles y*

vivaient une situation d'inconfort, voire une situation de détresse, d'affliction qui les mettait en situation de souffrance au travail (HIRIGOYEN, 2002). La marginalité et la situation d'insécurité sont ici pensées à la fois comme un état symbolique (désaccord éthique dans l'exercice de sa profession) et une situation réelle (vécu professionnel) aboutissant à une prise de décision impliquant vie professionnelle et vie personnelle. »²⁹⁴

Ces FEE se sont alors reconverti·e·s totalement ou partiellement dans la fonction formatrice, celle-ci répondant davantage à leur *ethos* de travail, lui-même constitué d'une volonté d'apprendre et/ou d'aider les autres en leur rendant service, ce qui leur a permis de sortir d'une situation de marginalité dans le métier auquel elles et ils avaient été formé·e·s. Comme nous l'avons indiqué, 20 enquêtés exercent dans le secteur de la formation en entreprise, ce qui constitue une caractéristique propre à ce profil. Leur désengagement découle d'« une insatisfaction due au stress, aux conditions de travail, au manque de défis ou plus généralement à la reconnaissance d'une certaine inadéquation de la profession aux valeurs, aptitudes ou intérêts de l'individu »²⁹⁵. Or, ainsi que l'a montré Randon²⁹⁶ se référant à Meyssonier et Roger²⁹⁷ entre autres, « l'individu est en constante adaptation afin de maintenir le niveau de satisfaction qui lui convient »²⁹⁸. En rejetant leur métier, les injonctions croissantes à la rentabilité sur la qualité du travail²⁹⁹, l'ennui, la routine, la monotonie, c'est alors qu'elles et ils ont pu trouver un travail auquel s'identifier, un « métier » plus en adéquation avec leur *ethos* de travail, retrouvant ainsi une satisfaction au travail, comme l'indique Michaël, gestionnaire de vente dans une grande entreprise de la vente, faisant référence à la remise des CFC de ces apprentis : « Quand vous allez à la remise des CFC, vous voyez vos pious pious – comme je les appelle, parce que c'est encore vos pious pious quand ils reçoivent leur CFC, vos petits oiseaux –, vous les voyez recevoir avec leur nom en grand sur le tableau, il y a une petite larme à l'œil et ça, c'est la beauté de ce métier. »

²⁹⁴ RAKOTO-RAHARIMANANA Herilalaina, MONIN Noëlle, « Reconversion, bifurcation ou réorientation professionnelle ? Le cas des professeurs des écoles », *Recherche & formation* 90(1), 2019, pp. 73-86, pp. 73-74.

²⁹⁵ BERGER Jean-Louis, D'ASCOLI Yannick, « Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière », *Revue française de pédagogie* 2011/2(175), p. 118.

²⁹⁶ RANDON Sophie, « Actualisation 2011 de la revue de littérature sur la satisfaction au travail conduite par le CCECQA en 2000 », *CCECQA*, Hôpital Xavier Armozan, 2011, p. 10.

²⁹⁷ MEYSSONNIER Rébiha, ROGER Alain, *L'impact du cocooning organisationnel...*

²⁹⁸ MEYSSONNIER Rébiha, ROGER Alain, *L'impact du cocooning organisationnel...*, p. 3.

²⁹⁹ DE GAULEJAC Vincent, *La société malade de la gestion...*

6.3 Devenir formateur ou formatrice en entreprise : s'engager en faveur de la formation professionnelle

Le fait que la majorité de ces enquêté·e·s, à savoir 24 sur 37, se soient tourné·e·s vers une fonction formatrice de façon volontaire et non par désignation, est révélateur de leur fort engagement dans cette fonction. Il s'agit principalement d'une démarche réfléchie, anticipée et choisie. La raison la plus fréquemment évoquée dans ce changement professionnel est celle de la « fibre formatrice » que ces FEE associés au type « reconverti-e » avaient plus ou moins développée par le passé. Pour ces individus, la reconversion totale ou partielle dans la fonction formatrice constitue une sorte de rattrapage qui permet d'investir un rôle de « quasi-enseignant » et de renouer avec une pratique qu'ils affectionnaient. Certains racontent avoir eu, plus ou moins tôt dans leur trajectoire, des expériences formelles ou informelles dans l'enseignement, bien avant de s'orienter vers la formation en entreprise. Chez Michael, gestionnaire de vente dans une grande entreprise de la vente, l'intérêt pour l'enseignement s'est manifesté dès l'école primaire, puisque, au moment de choisir un stage en entreprise, il s'est tourné vers un stage d'instituteur dans son école. Pour sa part, Jérôme a formé des jeunes de manière extra-professionnelle dans des camps de sport. Une autre formatrice soulignant tout particulièrement ses expériences dans le domaine est Dinh, responsable de formation et formatrice dans une petite structure associative dans le domaine de l'industrie chimique. Elle raconte, entre autres, comment dans le cadre de ses études universitaires, elle aidait ses camarades de classe et, plus tard, des étudiant·e·s en difficulté scolaire : *« C'est quelque chose que j'aimais à la base [former les autres] parce que, moi, durant mes propres études, quand je faisais mes études, j'ai toujours été répétitrice. Donc je donnais toujours des cours d'appui à côté pour gagner de l'argent. Et, en fait, j'aimais bien. »*

Lier directement leur reconversion à une « fibre enseignante » apparaît de fait comme un moyen de donner du sens à leur investissement actuel dans la fonction formatrice³⁰⁰. Qui plus est, ce sens est renforcé par une valorisation des activités se rapprochant de près ou de loin de l'enseignement³⁰¹.

Un autre aspect, cité par ces personnes formatrices et le plus souvent associé à la fibre enseignante et à la transmission en général, consiste en la volonté

³⁰⁰ BESOZZI Roberta, LAMAMRA Nadia, « Devenir formateur ou formatrice en entreprise... ».

³⁰¹ BERGER Jean-Louis, D'ASCOLI Yannick, « Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière... », pp. 113-146 ; LORTIE Dan C., *Schoolteacher. A Sociological Study*, The University of Chicago press, 2002 [1975].

d'aider les autres et, plus particulièrement, les jeunes. Nous retrouvons cette association entre enseignement et services aux autres dans le discours de Benjamin qui fait indirectement le lien entre les deux. Voici ce qu'il répond lorsqu'on lui demande pourquoi il est devenu formateur : *« J'ai ma tante qui est enseignante. Après, ça m'a toujours aussi plu un petit peu le métier d'enseignant [...] Au début, je voulais d'abord faire assistant social. Ce n'est pas un métier facile [...] alors j'ai abandonné un peu cette idée-là, mais j'avais toujours dans ma tête cet aspect social et communication. Alors, après, j'ai changé : j'ai décidé peut-être de faire employé de commerce. [...] Là aussi, c'était la période où tous les employés de commerce se retrouvaient au chômage à la fin de leur formation, parce qu'ils demandaient de l'expérience, ils demandaient beaucoup de choses. Et puis alors j'ai dit "bon... j'abandonne aussi cette idée". Puis j'ai vu une annonce "technologue en denrées alimentaires". Puis j'aimais, j'aime bien cuisiner aussi. Et puis je me suis dit "alors, comme c'est en relation aussi avec la nourriture, les aliments, ça m'intéresse aussi de voir plus que cuisiner". Puis j'ai commencé cette formation-là, et puis après, quand j'ai su qu'il y avait une place de formateur maître d'apprentissage, alors j'ai sauté sur l'occasion pour donner ma candidature, et voilà. »*

Il faut toutefois noter qu'une minorité de ces enquêtés ne font nullement mention d'un goût préalable pour l'enseignement. Dans ces rares cas, les « reconverti·e·s » choisissent plutôt de souligner leur désir de relever de nouveaux défis professionnels. La fonction formatrice apparaît alors comme un moyen de changer de poste, sans pour autant qu'une quelconque appétence pour la fonction se soit manifestée au préalable. Ces personnes formatrices voient leur entrée dans la formation en entreprise comme une des solutions possibles à une routine devenue problématique. C'est par exemple ce qui est arrivé à Marco, formateur dans une grande entreprise de la distribution et logistique : *« Je suis arrivé à être formateur par hasard en fait, parce que je n'avais pas du tout ça en tête, mais j'ai... Au début, je travaillais comme simple employé, donc simple facteur si on veut, et puis j'ai fait mon brevet en logistique. Et, pendant que je faisais mon brevet en logistique, le formateur pratique m'a demandé si je voulais être son remplaçant. J'ai accepté. Et puis, quand j'ai fini mon brevet en logistique, il y a ce poste qui s'est créé en fait. Et puis j'ai postulé, puis j'ai eu la place en fait. »*

Dans l'ensemble, cette « vocation sociale », qu'elle se soit manifestée avant ou pendant leur entrée dans le rôle de FEE, implique une préparation d'ordre plutôt psychologique pour suivre les jeunes. À ce titre, plusieurs de ces enquêté·e·s précisent que cette question devrait être davantage développée

dans la formation des «40 heures», car comprendre la psychologie des jeunes est, pour elles et eux, indispensable pour pouvoir leur apporter l'aide la plus appropriée à leur entrée dans la vie professionnelle et, plus largement, dans le monde des adultes. C'est ce qu'exprime, entre autres, Federica, formatrice dans une entreprise de la grande distribution et logistique : *«Je pense qu'il faudrait faire plus de psychologie. [...] il faudrait parler beaucoup plus de psychologie.»*

Sur ce point, ces personnes formatrices rejoignent les «garant-e-s du métier», qui soulignent également la faiblesse du volet «psychologique» dans la formation des «40 heures». Seul-e-s les «entrepreneur-e-s de soi» n'évoquent pas cette nécessité. Les individus inscrits dans les deux premiers profils disent généralement manquer d'outils pour pouvoir gérer au mieux les problématiques propres à l'âge de l'adolescence, mais aussi les difficultés d'ordre familial ou social. À ce niveau, «reconverti-e-s» et «garant-e-s du métier» se distinguent toutefois en termes de degré, puisque, dans leurs discours, les «reconverti-e-s» accordent à ce volet une place bien plus conséquente que celle accordée par les «garant-e-s du métier».

Mais la distinction s'opère également à propos du sens et de l'usage du terme «psychologie». Chacun-e fait référence à des connaissances et instruments de compréhension qui permettraient d'affronter et de gérer les difficultés rencontrées jusqu'ici avec les apprenti-e-s. D'un côté, les «reconverti-e-s» et les «garant-e-s du métier» se rejoignent sur l'une de ces difficultés, à savoir un manque d'envie et de plaisir à apprendre chez les apprenti-e-s. D'un autre côté, seul-e-s les «reconverti-e-s» mettent l'accent sur une autre difficulté : la faible estime de soi rencontrée chez les jeunes. C'est pourquoi la valorisation de leurs capacités, par le biais de savoir-faire relevant de la psychologie, est présentée comme devant faire partie intégrante de la fonction formatrice en entreprise. De ce fait, bon nombre de ces enquêté-e-s se présentent comme des «coaches de vie» pour ces jeunes qui auraient besoin de reprendre confiance en elles ou en eux.

6.3.1 Vers un engagement professionnel dans la formation à temps plein

Si généralement, la fonction formatrice vient s'ajouter à la fonction principale des individus dans l'entreprise, dans le type idéal des «reconverti-e-s», la proportion de personnes travaillant à temps plein dans la formation duale est

particulièrement conséquente, puisque rappelons-le, c'est le cas de 20 sur ces 37 enquêt·e·s (six en tant que FEE, onze en tant que responsables de services internes de formation en entreprise et trois qui cumulent les deux fonctions)³⁰². On assiste ainsi à une forme de professionnalisation de la fonction. Afin d'illustrer comment, pour ces individus, s'est opérée cette progressive prise de poste à temps complet en tant que formateur ou formatrice en entreprise, nous pouvons nous plonger dans le récit d'Odile, formatrice dans une grande entreprise de la distribution et de la logistique :

« Très rapidement – donc moi j'ai toujours été attirée par la formation et – une place s'est libérée comme... enfin ils cherchaient une formatrice, une instructrice, parce que c'était pour donner des cours théoriques, des cours d'introduction à l'époque. C'était trois semaines de cours d'introduction. Avant que les apprentis commencent, on avait trois semaines que de la théorie spécifique au secteur. Et j'ai postulé à ça à 20 ans et... j'ai été nommée. Mais, en parallèle, donc je faisais ça, je faisais trois sessions de trois semaines par année à peu près, et puis, en parallèle, j'avais également été nommée responsable de la caisse principale. Très rapidement, à 21 ans, une année après, une place d'instructrice à temps complet s'est libérée! Donc j'ai postulé et je l'ai eue. Et, là, j'ai quitté l'exploitation et j'ai fait que donner des cours pendant dix ans, enfin pendant neuf ans exactement. [...] Arrivée à 30 ans, j'en avais un petit peu ras le bol de faire que de la théorie et j'avais envie de retourner dans l'exploitation [...] et j'ai postulé à une place de responsable [...] et j'ai été responsable de deux offices pendant douze ans. Et, à 42 ans [...], je me suis dit "ah j'aimais quand même bien cette formation, ces jeunes, je les aimais bien". Donc, durant mes douze ans en tant que responsable, j'ai quand même formé du personnel, j'engageais et je devais les former, etc. Donc j'étais toujours un peu dans la formation, mais je voulais retourner avec des jeunes et... par un hasard, il y a cette postulation qui sort comme quoi ils cherchent, pour ce nouveau projet d'office d'apprentis, des coaches. Et je me suis dit "ça allie autant l'exploitation que la formation, je veux retourner là-dedans et je suis motivée". Donc, maintenant, je fais les trajets de [la ville où j'habite] jusqu'à [la ville où j'ai mon emploi, assez loin] tous les jours pour le plaisir de ma fonction. Voilà mon parcours. »

³⁰² À titre comparatif, seul·e·s 4 des 22 « entrepreneur·e·s de soi » et 2 des 19 « garant·e·s du métier » travaillent à temps plein dans la formation en entreprise.

Cette entrée progressive de plus de la moitié de ces FEE dans le milieu de la formation, d'un rôle secondaire à l'occupation d'un poste à part entière, relève d'un mouvement plus large encouragé par les politiques publiques suisses en matière de formation duale³⁰³ et suivi par certaines entreprises formatrices. Souvenons-nous que cette dynamique consiste en grande partie en une pédagogisation de la fonction formatrice qui exige un nombre croissant de compétences pédagogiques, c'est-à-dire davantage de formations en vue d'une professionnalisation qui réponde à une augmentation des exigences en termes de compétences, mais aussi à une amorce de reconnaissance de leur fonction qui, de secondaire, devient parfois l'objet d'un poste à part entière. Cette reconnaissance offre alors à celles et ceux qui en bénéficient une nouvelle « légitimité symbolique » et une certaine « visibilité sociale »³⁰⁴.

6.3.2 Le perfectionnement de la formation duale

C'est d'ailleurs pour se perfectionner dans leur fonction de formateur ou formatrice en entreprise que les « reconverti-e-s » ont suivi de multiples formations et s'investissent dans d'autres rôles, en lien avec leur nouveau métier, comme celui d'expert-e aux examens ou d'intervenant-e dans le cadre des cours interentreprises. Commençons par noter une autre particularité des « reconverti-e-s » : la quasi-totalité d'entre elles et eux, plus précisément 31, ont suivi, une fois devenu-e-s FEE, des formations professionnelles supérieures (degré tertiaire B), la plupart en lien avec leur nouveau rôle de formateurs ou formatrices sur des thèmes en relation avec la gestion des apprenti-e-s, à savoir le management, le recrutement et la gestion. Ces formations sont diverses. Parmi celles-ci, on trouve la formation des 300 heures³⁰⁵, suivie par Christine : *« Alors, quand je suis devenue formatrice en entreprise, au bout de quelques, assez rapidement, deux-trois ans, j'ai voulu mieux comprendre quel était le système de formation dans son entier. Et j'avais envie de, voilà, me perfectionner un petit peu dans la formation. Et donc, j'ai fait des cours à l'IFFP [Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle devenu ensuite la Haute école fédérale en formation professionnelle : HEFP], la formation de trois cents heures. »*

³⁰³ Voir chapitre 1.

³⁰⁴ DEMAZIÈRE Didier, GADÉA Charles, « Introduction », in : DEMAZIÈRE Didier, GADÉA Charles (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, La Découverte, 2009, p. 20.

³⁰⁵ Cette formation, offerte par la HEFP, permet d'obtenir le Certificat de pédagogie professionnelle pour enseignantes et enseignants à titre accessoire dans les écoles professionnelles.

D'autres se tournent plutôt vers les formations continues dispensées en interne par l'entreprise, ce qui est tout particulièrement le cas des responsables de services internes de formation dans de grandes entreprises. Bien que la majorité des formations suivies ne soient pas obligatoires, elles sont néanmoins mises en place par les grandes entreprises formatrices dans lesquelles travaillent la majorité de ces enquêté·e·s (N=29). Ce faisant, elles et ils témoignent du « *souhait [des entreprises] de contribuer au développement des compétences des individus par la formation, tout en augmentant l'efficacité de l'acte de formation* »³⁰⁶. Notons également que les attentes de ces FEE en termes de perfectionnement de leur fonction formatrice rejoignent celles des entreprises dans lesquelles elles et ils travaillent, ce qui nous éclaire sur leur satisfaction relativement à leur nouvelle fonction : à l'inverse de leur précédente situation de travail, elles et ils voient désormais leurs attentes correspondre – au moins pour partie – à la réalité de leur travail³⁰⁷. Sur ces points, ces FEE se distinguent majoritairement des « entrepreneur·e·s de soi » qui visent un double objectif à travers les formations suivies : certifier des compétences déjà acquises par ailleurs pour soutenir une ascension hiérarchique. L'objectif qui guide les « reconverti·e·s » est ainsi en partie semblable à celui poursuivi par les « garant·e·s du métier » : se perfectionner dans leur métier, à la réserve près que pour les reconverti·e·s, il s'agit du métier de formateur ou formatrice en entreprise. Le contenu des formations choisies fait apparaître une différence : les « garant·e·s du métier » choisissent des formations techniques, tandis que les « reconverti·e·s » préfèrent des formations portant sur les spécificités des jeunes, sur le management ou sur les méthodes didactiques, soit autant de connaissances qu'elles et ils jugent nécessaires à leur activité de FEE. Cet objectif de perfectionnement dans leur fonction formatrice se retrouve d'ailleurs dans leur choix d'occuper d'autres fonctions dans la formation duale : près d'un tiers (N=10) occupent au moins une autre fonction dans le système de la formation duale (sept sont expertes aux examens, trois sont enseignantes dans les cours interentreprises et une est enseignante en école professionnelle)³⁰⁸.

³⁰⁶ WITORSKI Richard, « La professionnalisation », *Savoirs* 17, 2008, p. 12.

³⁰⁷ C'est un point sur lequel nous reviendrons plus longuement au moment de décrire leur approche de leur fonction formatrice dans la section 6.4.

³⁰⁸ C'est là un point en commun avec le profil des « garant·e·s du métier » où les individus sont engagés dans ces mêmes fonctions dans des proportions comparables et pour des raisons également semblables. Le profil des « entrepreneur·e·s de soi » se distingue en revanche de ces deux autres profils par un faible investissement dans les fonctions connexes du système de formation duale.

6.4 Former à la citoyenneté

Pour ces personnes formatrices, « *le jeune est plus important finalement que le métier* » (Claudine). Telle qu'elle est envisagée par nombre de « reconverti-e-s », la formation en entreprise est principalement axée sur les apprenti-e-s, ou sur les jeunes. L'*ethos* de ces FEE, marqué par une orientation vers le service aux autres (les apprenti-e-s) et par une contribution sociale, se trouve alors au cœur de la relation aux jeunes qui sont accompagné-e-s de manière globale, individualisée et régulière afin de les préparer au marché du travail et au monde des adultes. C'est ce qu'indique Grégoire, manager et formateur dans une grande entreprise du secteur bancaire : « *Les apprentis sont très jeunes, ils sont encore en train d'acquérir leur propre façon d'être, ils ont beaucoup à apprendre au quotidien.* »

Grégoire insiste sur la jeunesse des apprentis et sur ce qu'ils ont encore à apprendre, notamment en termes de comportement. Pour la plupart des FEE se rapprochant du profil « reconverti », « *en fin de compte, l'apprenti est plus important que le poste* » (Claudine). Cette priorité donnée aux apprenti-e-s est la première et principale caractéristique de la formation que ces personnes dispensent. C'est ce qui les distingue des « garant-e-s du métier » pour qui le métier et la relève sont au centre de la formation, et des « entrepreneurs de soi » qui fondent surtout leur démarche sur le recrutement de futurs salariés par et pour l'entreprise. Les « reconverti-e-s » considèrent au contraire les apprenti-e-s comme des adultes en devenir, des citoyen-ne-s de demain³⁰⁹. Ce faisant, ces FEE affirment vouloir contribuer au bien-être de ces jeunes sur le chemin de l'âge adulte, un bien-être qui dépasse largement le cadre professionnel. Claudine, responsable de formation dans une grande entreprise agroalimentaire, décrit bien cette approche : « *Je suis à leurs côtés dans le processus d'une formation globale [...]. Je veux leur dire que la vie est belle et qu'il vaut la peine de se battre pour ce que l'on veut, pour ses rêves, et que c'est important. Je pense que mon rôle va plus loin que la formation professionnelle.* »

L'objectif de la formation n'est plus seulement d'insérer les jeunes sur le marché du travail, mais aussi de participer à leur bien-être et leur épanouissement en tant que futur-e-s adultes, en leur apportant des clés de compréhension du monde qui les entoure. En d'autres termes, le système de la formation initiale duale est ici envisagé principalement pour sa fonction

³⁰⁹ BONOLI LORENZO, « La naissance de la formation professionnelle en Suisse... ».

intégrative : il s'agit de participer à l'intégration des jeunes à la société. En ce sens, nous pouvons parler de « mission sociale » pour qualifier cette approche spécifique aux personnes formatrices constituant le type idéal des « reconverti·e·s »³¹⁰. Les propos de Michaël sur l'idée qu'il se fait de cette « mission » illustrent bien cette approche : « *on a quand même une tâche humaine, déontologique, assez importante, et il faut vraiment le faire pour eux [...]* ».

C'est la raison pour laquelle une place importante est accordée au volet pédagogique et, plus largement, au volet scolaire de la formation en entreprise. Ainsi que nous l'avons vu plus haut, bon nombre de ces personnes formatrices sont dirigées vers la formation professionnelle en raison de leur dite « fibre enseignante ». On ne sera donc pas surpris·e de voir que, dans la pratique, ces « reconverti·e·s » exploitent une perméabilité vraisemblablement croissante³¹¹ entre écoles professionnelles – consacrées au volet « enseignement théorique » de la formation duale – et entreprises – consacrées au volet « apprentissage pratique ». Dans les faits, cela se matérialise, entre autres, par une pénétration du volet théorique dans la formation en entreprise. Sur ce point, ces individus se distinguent là aussi de ceux correspondant aux deux autres profils décrits dans les chapitres précédents. Souvenons-nous que du côté du profil des « garant·e·s du métier », les FEE s'inscrivent dans une tendance inverse qui consiste à rejeter tout ce qui relève directement ou indirectement du « scolaire », car l'exercice d'un métier constitue, pour elles et pour eux, une revanche sur un système scolaire qui ne leur convenait pas. Du côté du profil des « entrepreneur·e·s de soi », les personnes formatrices accordent une place minimale au volet scolaire, se contentant de vérifier les résultats obtenus en école professionnelle.

6.4.1 La formation comme accompagnement des apprenti·e·s vers le monde des adultes

Il n'est pas surprenant dès lors que dans cette posture de FEE associée au type « reconverti·e·s », l'objectif principal de la formation consiste en une prise d'autonomie des apprenti·e·s par le biais d'une transition graduelle vers

³¹⁰ CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie et al., *Quelle place...* ; FAVREAU Cécile, *Approche psychodéveloppementale...* ; SCHWERI Juerg, « La formation professionnelle face au marché du travail... ».

³¹¹ FASSA Farinaz, DUBOIS Simon, WENGER Matilde, CEPPI Jean, *Les identités professionnelles des enseignant·e·s de la formation professionnelle initiale vaudoise*, Université de Lausanne - Faculté des Sciences Sociales et Politiques - Observatoire de l'Éducation et de la Formation, 2018.

le monde de l'entreprise, du travail et, plus largement, des adultes³¹². Ici, ce passage de l'école au monde du travail est envisagé comme une « transition adaptée »³¹³. Le discours tenu par Eleonora, formatrice et responsable de secteur dans une PME du secteur social, à propos de ces premières journées, est tout à fait représentatif de la position dominante chez ces personnes formatrices quant à l'arrivée et l'accueil des apprenti-e-s : *« Pour moi, c'est le plus important de préparer l'accueil de cette personne qui vient à l'institution, donc la rencontrer avant qu'elle commence et communiquer à l'équipe qu'il va y avoir une personne qui s'appelle comme ci comme ça, qui va commencer dans notre groupe. Que cette personne, le jour qu'elle arrive, il y a déjà son casier, sa clé, que, quand elle arrive dans le groupe, tout le monde lui dise "bonjour Stéphanie" ou comment elle s'appelle. Et ça, je pense que ça donne une confiance et puis qu'ils ne soient pas très stressés. Moi, je pense que l'accueil, c'est la première chose qu'il faut bien travailler avec ces personnes. Ensuite, on leur laisse une semaine pour observer. Ils vont vraiment observer, et, là, il y a plein de questions qui viennent dans la tête. »*

Si, pour Eleonora, cette période d'introduction à l'entreprise s'étend sur une semaine environ, elle peut aller d'une demi-journée à une semaine, voire à un mois pour quelques-un-e-s. Notons néanmoins que la durée la plus répandue dans le type idéal reconverti est de deux ou trois jours, ce qui est déjà assez conséquent en comparaison des autres types idéaux où elle est généralement de quelques heures, d'une demi-journée ou d'une journée maximum.

L'ensemble des FEE n'organisent pas de manière similaire ces premiers temps dans l'entreprise, mais s'accordent sur une organisation méticuleuse et rigoureuse, qui donne le ton de la formation dans laquelle les apprenti-e-s s'engagent. Dans leur grande majorité, les personnes répondant le plus à la figure type des « reconverti-e-s » établissent le planning de formation en fonction des objectifs définis dans le dossier de formation (ou « classeur »), un outil élaboré par les Organisations du monde du travail³¹⁴. Considéré comme une contrainte par bon nombre des enquêté-e-s correspondant aux autres figures types, cet outil est ici perçu positivement. Le « classeur » est décrit comme un support fondamental, car il permet d'organiser la formation en entreprise et d'évaluer avec précision les avancées de l'apprenti-e. Les formatrices et les formateurs, parmi lesquels Serge, responsable des apprenti-e-s et formateur

³¹² BESOZZI Roberta, « Swiss in-company trainers... » ; LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail... ».

³¹³ COHEN-SCALI Valérie, *Alternance et identité professionnelle...*

³¹⁴ Voir chapitre 1.

dans une grande entreprise de l'énergie, s'en servent principalement pour fixer et suivre les objectifs de la formation : *« Le plan de stage, il est inspiré du plan de formation. Le plan de formation, il comporte quatre colonnes : ce qu'ils doivent faire à l'école, ce qu'ils doivent réaliser aux cours interentreprises, ce qu'ils doivent réaliser en entreprise et les compétences méthodologiques et sociales. Donc, nous, on va travailler entre les compétences méthodologiques et sociales et ce qui se fait en entreprise, voilà. En ayant bien sûr un lien avec l'école, parce que, si l'école coince, nous, on est forcément interconnectés avec l'école, et les cours interentreprises aussi. »*

Comme l'indique Serge, l'attention accordée au « classeur » relève, en partie, d'une volonté d'organiser la formation conjointement avec les autres acteurs et actrices de la formation duale, à savoir les Organisations du monde du travail – en charge des cours interentreprises – et plus encore les écoles professionnelles – en charge du volet « scolaire ».

Pour ces personnes formatrices, les jeunes doivent apprendre le métier au fur et à mesure et toujours – ou presque – sous le regard attentif de leur formateur ou formatrice, car les compétences s'acquièrent avec le temps. À titre d'exemple, Gilles organise la formation en deux temps clairement définis : *« Les deux premières années se font dans le centre de formation où, là, nos apprentis sont entourés vraiment de formateurs comme moi qui sont à plein temps à leur service on va dire. Et puis, les deux dernières années se font dans l'entreprise, où là, ils sont répartis dans les différents secteurs de production et ils participent à la fabrication des machines. »*

Précisons que l'exemple de cette formation, où les apprenti·e·s ne commencent à participer à la production de l'entreprise qu'à partir de la troisième année, est plutôt inhabituel, car dans les autres apprentissages l'entrée dans la production se fait dès le départ, une fois passés les premiers jours d'introduction des apprenti·e·s dans l'entreprise. Cela s'explique notamment par la spécificité de l'entreprise dans laquelle travaille Gilles, où les risques sont particulièrement élevés en termes de sécurité de l'apprenti·e, mais aussi en termes économiques. S'il s'agit là d'une exception, elle a néanmoins le mérite de montrer que l'organisation de la transition école-travail par ces personnes formatrices n'échappe pas aux exigences productives des entreprises.

Dans le même sens, la grande majorité des « reconverti·e·s » s'accordent sur le fait que le travail en autonomie hors la présence plus ou moins proche d'un·e FEE aux côtés de l'apprenti·e, doit être la dernière étape d'un long processus. Lucile, responsable des apprenti·e·s et formatrice dans une grande

entreprise du secteur bancaire, nous explique la méthode qu'elle suit avec les apprenti-e-s : « *On va directement prendre un cas, on va le traiter ensemble. C'est quand même progressif, car le premier on va le traiter ensemble, "tu prends des notes et tu les mets dans ton classeur". Et le deuxième, "tu essaies de faire seul, et je contrôle derrière". Et le troisième: "tu fais tout seul". Donc il y a quand même toujours une évolution qui est logique.* »

Pour mieux saisir la manière dont s'opère cette acquisition progressive des connaissances et du savoir-faire avant de participer à la production de l'entreprise sans étroite surveillance, voyons plus en détail le déroulement de ce type de formation en entreprise avec l'exemple fourni par Lucile : « *Il y a tout un encadrement qui se fait au départ, quand il arrive dans le service [...]. Et, après, alors, c'est une première phase où il venait avec moi à côté du guichet, où là, pour autant qu'il n'y ait pas trop de monde en attente, on prenait vraiment le temps de lui expliquer. [...] Et, après, il y a la phase où lui passe du côté du service du client, puis, moi, je reste à côté, avec, au départ, beaucoup de soutien, puis, au fur et à mesure, il y a les transactions qui vont toutes seules, donc on peut le laisser seul. Et, après, la troisième phase, c'est de le laisser seul, mais même dans un guichet à côté, pour faire les deux un guichet, mais, il a toujours ce moyen de me demander.* »

En ce sens, elles et ils semblent suivre les modèles d'apprentissage fournis par Kunégel et par Cohen-Scali³¹⁵ tels que nous les avons décrits plus haut³¹⁶. Les FEE inscrit-e-s dans le profil des « reconverti-e-s » détaillent alors les différentes étapes de l'apprentissage, de la « familiarisation » au métier à la « mise au travail » en autonomie³¹⁷.

6.4.2 Socialiser au monde des adultes

Pour ces formateurs ou formatrices, ce rôle de guide implique la volonté de transmettre le métier aux jeunes, mais surtout de leur permettre d'accéder et de les préparer au monde des adultes³¹⁸ en devenant des citoyens dotés de sens critique. À l'instar de Giovanni, les « reconverti-e-s » emploient fréquemment le terme « guide » pour décrire leur rôle dans le suivi des jeunes : « *Je suis à*

³¹⁵ KUNÉGEL Patrick, *Les maîtres d'apprentissage...* et COHEN-SCALI Valérie, *Alternance et identité professionnelle...*

³¹⁶ Voir chapitre 5.

³¹⁷ KUNÉGEL Patrick, *Les maîtres d'apprentissage...*

³¹⁸ BESOZZI Roberta, « Swiss in-company trainers... » ; DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Les formateurs et formatrices en entreprise... ».

fond derrière [les apprentis]. Moi, j'essaie un peu de les sensibiliser à leur futur. Je pense qu'un formateur, c'est un guide, c'est une personne qui les amène à une place, qui leur met un peu des cordes à leur guitare.»

Ces FEE traduisent d'ailleurs ce rôle de « guide » en s'appuyant sur leur propre parcours dont elles et ils souhaitent préserver les jeunes qui entrent sur le marché du travail, afin de leur éviter de commettre la même « erreur » en poursuivant une carrière professionnelle qui ne leur permettrait pas de s'épanouir. Ces personnes formatrices n'hésitent pas à discuter du sujet avec ces jeunes, à les interroger sur leur choix, à les pousser à se remettre en question. Ainsi, ces enquêté·e·s admettent volontiers que des apprenti·e·s rompent leur contrat d'apprentissage en vue de se réorienter vers un métier qui les attirerait davantage. D'autres optent pour un discours qui repose non seulement sur leur propre expérience de la mobilité professionnelle, mais aussi sur l'instabilité de l'emploi dans le monde du travail actuel. Comme on l'a indiqué au chapitre 2, l'une des trois principales évolutions du monde du travail apparues durant les années 1990 concerne précisément « l'instabilité du lien d'emploi »³¹⁹. Pour cette raison, les travailleurs et les travailleuses doivent se montrer de plus en plus mobiles, flexibles et adaptables pour être capables de changer de situation d'emploi³²⁰. Prenant acte des exigences du marché du travail actuel, et en accord avec leur sensibilité personnelle, les « reconverti·e·s » assurent que les apprenti·e·s aient le recul, les connaissances et les outils nécessaires à cette flexibilité professionnelle. À titre d'exemple, voyons ce que Serge dit à ce propos : « *Voilà, ce que je dis aux jeunes, c'est qu'il faut toujours avoir trois options, donc si on a trois options dans sa vie, généralement, on peut se récupérer. Plan A, plan B, plan C, systématiquement [...]. C'est pour ça que je dis "c'est un dérapage contrôlé".* »

En mettant l'accent sur l'orientation professionnelle des apprenti·e·s et, plus encore, sur les difficultés que celle-ci peut poser, les « reconverti·e·s » mettent en lumière l'une des principales interrogations du système de formation initiale duale, à savoir l'âge précoce – environ 15 ans – auquel se fait le choix de « carrière » professionnelle, et les difficultés rencontrées par nombre de jeunes dans la transition entre école et travail. Ainsi que l'ont montré nombre de travaux récents, dans le cadre de la formation initiale duale

³¹⁹ FOURNIER Geneviève et al., « Processus de reconversion professionnelle de travailleur·euse·s inscrit·e·s dans des parcours professionnels marqués par la mobilité... », p. 1.

³²⁰ BECK Ulrich, *The Brave New World of Work...*; LODIGIANI Rosangela, MARTINELLI Monica (dir.), *Dentro e oltre i post-fordismi. Impresa e lavoro in mutamento tra analisi teorica e ricerca empirica*, Vita e Pensiero, 2002; VEILLARD Laurent, *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes...*

suisse, cette transition s'est grandement allongée et complexifiée, en raison des difficultés auxquelles se heurte le rôle intégrateur de l'apprentissage³²¹. À titre d'exemple, selon l'Office fédéral de la statistique (OFS), en 2017, le taux moyen de résiliations de contrats d'apprentissage était de 25 % au niveau national³²². L'intérêt que les individus proches du type idéal reconverti portent à cette question les conduit notamment à prêter une attention particulière aux apprenti-e-s pour qui cette transition pose de plus en plus de problèmes, ainsi que l'affirme Jérôme qui explique la représentation de son rôle auprès de ces jeunes : « *Je dirais qu'on joue vraiment un rôle social. Ok, objectif formation d'apprentis. Maintenant, mais on n'a pas une vision élitaire où on veut des bons apprentis, mais on donne une chance à tout le monde. Et celui qui loupe ou celui qui a des problèmes [...], on le soutient. Donc, là, c'est la "fibre formateur".* »

Signalons que dans cette approche, l'amour du métier reste primordial, comme le souligne Stefano, responsable de formation dans une grande entreprise de l'horlogerie, qui partage le point de vue de Didier et qui explique pourquoi cet amour du métier est si important : « *Et la grande chose qui est primordiale [chez un FEE], c'est d'avoir la passion du métier [...]. On attend aussi d'un formateur qu'il transmette son métier, donc, pour transmettre ce métier, pour moi, il faut déjà qu'il soit passionné. [...] Au sein de notre centre de formation technique, ici, nous avons des... c'est vrai qu'on a des gens qui sont très passionnés par leur métier, que ça soit en mécanique ou horloger. Et puis ça, c'est vrai que c'est une grande chance aujourd'hui que les jeunes ont, c'est que la passion qu'on essaie de transmettre, qu'on souhaite transmettre, nous, on l'a toujours. Finalement, voilà, cet élan, il est là, et puis il est important.* »

Pour ces formateurs ou formatrices cependant, à la différence de celles et ceux répondant le plus au type idéal des « garant-e-s du métier », cet amour du

³²¹ AMOS Jacques, « Transitions école – emploi : apports de la recherche TREE », in : BEHRENS Matthis (dir.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD), 2007, pp. 43-53 ; BEHRENS Matthis (dir.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat...* ; BERGMAN Manfred Max, HUPKA-BRUNNER Sandra, KELLER Anita, MEYER Thomas, STALDER Barbara E. (dir.), *Youth transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study*, Seismo, 2011 ; DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, « Young People's Progress After Dropout from Vocational Education and Training... », pp. 45-68 ; MASDONATI Jonas et al., « Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale... » ; MEYER Thomas, *Passage à l'emploi : jeunes en transition de la formation au marché du travail. Résultats globaux de la recherche longitudinale TREE, état 2004*, Transitions de l'École à l'Emploi (TREE), 2005.

³²² DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, « Les parcours de transition : révélateurs d'une socialisation propre à la formation professionnelle », in : BONOLI Lorenzo, BERGER Jean-Louis, LAMAMRA Nadia (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse...*, pp. 156-180, p. 159.

métier ne suffit pas à faire d'un·e professionnel·le un·e bon·ne FEE. Le statut accordé aux aspects pédagogiques et, plus largement, éducatifs de la formation en entreprise est crucial. La transmission d'un métier est envisagée comme un indissociable volet scolaire. C'est ce que laissent entrevoir les propos de Dinh : « *Pour bien réussir sa formation, je pense, il faut qu'il [l'apprenti] soit un minimum scolaire. Ça, c'est important. [...] qu'il se mette derrière un bureau et qu'il étudie en tout cas chaque jour une demi-heure, une heure. Je pense que ça, c'est un peu la base.* »

Comme on l'a mentionné plus haut, de nombreux « reconvertis » ont endossé leur rôle de FEE en raison d'une « fibre pédagogique ». On voit que, dans la pratique, cela se matérialise par une pénétration de la composante théorique dans la formation en entreprise, entre autres. Dans ce cas, ces compétences sont directement liées non seulement à l'employabilité des apprentis, mais aussi à leur entrée dans la vie adulte. Claudine indique : « *Je pense que participer à la transmission des savoirs est important. Quand on voit dans leurs yeux qu'ils ont compris, c'est vraiment un cadeau pour moi. Et il ne s'agit pas seulement de savoirs professionnels, mais aussi de savoirs de vie... Il s'agit d'essayer de leur montrer comment être un bon... être humain !* »

Cette tendance est liée aux problèmes que rencontrent les apprentis lorsqu'ils passent du statut d'étudiant à celui de professionnel et du statut de jeune à celui d'adulte. Dès lors, l'accent est mis par les formateurs sur la transmission d'une culture générale qui dépasse les connaissances liées à un métier pour englober la socialisation au monde adulte. C'est la raison pour laquelle les explications liées au métier, qui sont dominées par une perspective théorique et scolaire, dépassent souvent le cadre professionnel en ce qu'elles visent également à former les jeunes à la vie adulte dans le cadre d'un accompagnement individualisé des apprentis. Il n'est pas surprenant d'ailleurs qu'à la différence des autres FFE, le suivi des notes obtenues par les apprenti·e·s à l'école se réalise de manière rigoureuse. Chez les « entrepreneur·e·s de soi » et les « garant·e·s du métier », cette vérification se fait en effet *a minima* car leur objectif est principalement le contrôle : il s'agit de donner des avertissements aux jeunes dont l'obtention du CFC serait compromise par des résultats scolaires médiocres. Dans le profil type des « reconverti·e·s », on retrouve ce même objectif auquel vient cependant s'ajouter un second : mettre en place des solutions en entreprise pour résoudre les difficultés rencontrées à l'école professionnelle, solutions qui peuvent aller jusqu'à s'investir dans le soutien scolaire. C'est, par exemple, le cas de Claudine : « *Je les vois, pour les laborantins, une fois par semaine, on fait un appui de chimie et de biologie et de calculs professionnels. Donc je les vois*

deux heures, et une fois par mois tous les apprentis ensemble, où on passe des informations et où les apprentis vont faire une présentation sur leur métier. »

Le but de l'apprentissage est que les jeunes acquièrent des compétences et deviennent adaptables aux différents contextes de travail, pour passer du statut de jeune apprenti-e à celui d'adulte accompli-e³²³. Pour atteindre ce but, il faut alors transmettre un « savoir-vivre en société », au-delà des connaissances propres à un domaine professionnel en particulier³²⁴. L'objectif est d'enseigner des compétences qui permettront aux jeunes de s'insérer dans la société. Cette forme d'apprentissage participe ainsi, à travers la transmission de « compétences transversales »³²⁵ et d'une culture plus générale, à la transition école-travail, mais aussi à la transition adolescence-âge adulte³²⁶. Pour autant, cette posture de FEE peut se heurter à certains obstacles liés aux conditions de travail.

6.5 Les freins organisationnels à l'apprentissage aménagé

Cet apprentissage idéal pour ces FEE n'est pas toujours facile à mettre en œuvre en raison de deux freins organisationnels. Parfois, les conditions de travail ne permettent pas d'anticiper et de fixer avec précision les moments à passer avec l'apprenti-e, par exemple dans les structures de services de santé et/ou d'urgence. C'est notamment ce qu'explique Jonas, assistant en soins et santé communautaire dans le domaine hospitalier : *« C'est vraiment bien qu'ils soient assez autonomes ici, parce qu'on ne peut pas être tout le long avec eux. Il y a des endroits où on ne peut pas les amener. Si on assiste à un risque... il y a des endroits où je ne peux pas les amener, des réunions où on ne peut pas les amener, donc il y a des moments où ils sont seuls. Enfin, ils ne sont jamais seuls dans le service, mais ils n'ont pas toujours affaire aux malades et peuvent parfois se sentir un peu abandonnés. »*

Pourtant, en dépit des consignes, certains formateurs en viendraient rapidement à traiter les apprenti-e-s comme des collègues et non comme des

³²³ DUC Barbara, PERRENOUD David, LAMAMRA Nadia, « Les compétences transversales : entre objets de formation et critères de sélection... ».

³²⁴ DUBAR Claude, *La socialisation...*

³²⁵ DUC Barbara, PERRENOUD David, LAMAMRA Nadia, « Les compétences transversales : entre objets de formation et critères de sélection... ».

³²⁶ COHEN-SCALI Valérie, *Alternance et identité professionnelle...*

élèves. Or, cet usage des apprenti·e·s entre en contradiction avec l'approche promue par les « reconverti·e·s » en vue d'une autonomisation progressive à la production. Il est donc inenvisageable que, durant leur formation, les apprenti·e·s soient considéré·e·s comme de la main-d'œuvre bon marché ou comme « *des pions que l'on déplace à gauche et à droite pour aller donner un coup de main* » (Didier).

De plus, il arrive que les impératifs économiques de l'entreprise les rattrapent. La situation à laquelle elles et ils ont été le plus fréquemment confronté·e·s est le traitement des apprenti·e·s comme n'importe quel autre salarié·e, notamment en cas d'absence ou de surcharge passagère de travail. C'est ce que nous dit par exemple Henriette, acheteuse dans une grande entreprise de transport : « *Le problème, c'est que, quand ça arrange, c'est un apprenti, et quand ça arrange, il est considéré comme un employé comme tout le monde [...] Si je vois que ça déborde, je gueule [...]. Est-ce que j'arrive à rectifier ? Oui et non, mais j'arrive à faire bouger, à faire plein de choses [...].* »

Ces avertissements ne sont toutefois pas toujours efficaces, en particulier lorsque les formateurs et formatrices pratiques adoptent ce comportement avec les apprenti·e·s en réponse à des directives venant du sommet de l'entreprise. C'est là ce qu'explique notamment Giovanni : « *C'est aussi la guerre [...]. L'objectif, c'est la réussite au max de leurs capacités. Moi, je, donc, j'essaie de me battre [...]. Mais c'est vrai que, si ces apprentis-là tombaient sur un des trois formateurs qui écoutaient plus les intérêts de l'entreprise, on va dire les intérêts financiers, il n'y aurait pas de cours, d'exercices, de pièces d'exercice, etc. Ils seraient utilisés [...] comme employés bon marché.* »

D'autres formateurs ou formatrices encore investiraient leur fonction formatrice en ne respectant pas le planning d'apprentissage et en donnant aux apprenti·e·s des tâches à la fois basiques et répétitives.

En général, cet emploi des apprenti·e·s comme collaborateurs ou collaboratrices, parfois envisagé·e·s comme subalternes, n'est pas sans lien avec ce que les « reconverti·e·s » soulignent par ailleurs, à savoir le manque reconnu de postes de FEE. Selon ces personnes formatrices, c'est pour cette raison qu'il leur est parfois difficile de trouver des formateurs ou formatrices pratiques motivé·e·s à former les jeunes pendant leur temps de travail, car, « *souvent, le formateur n'est pas reconnu, c'est rajouté sur son travail* » (Claudine) dans un contexte de restrictions financières croissantes. À l'instar d'Anne-Claire, responsable des ressources humaines dans une grande entreprise de l'industrie alimentaire, ces FEE se montrent particulièrement critiques des réductions

budgétaires opérées par les entreprises dans de nombreux domaines, parmi lesquels la formation, et de l'instabilité ainsi engendrée en termes de postes de travail : « *C'est le problème de toutes les sociétés aujourd'hui, c'est les ressources. Voilà, si on peut diminuer le nombre de collaborateurs pour le même travail... voilà, c'est partout pareil. Et ça, c'est un de nos problèmes.* » Ce n'est pas ainsi pas par hasard que le *turn over* des FEE peut se révéler important au sein de l'entreprise, précisément en raison d'un manque de reconnaissance de leur fonction qui se manifeste par l'absence ou le faible aménagement de leur poste et par un salaire qui serait insuffisant.

Ce chapitre s'est intéressé à mettre en lumière la posture des « reconverti-e-s » face aux injonctions actuelles du modèle productif dominant, quelque part entre résistance et compromis³²⁷ ; les similitudes avec les « garant-e-s du métier » sont notables, tout comme les différences. D'un côté, le rejet de la pression à la productivité les a conduit-e-s parfois à changer de secteur professionnel. D'un autre côté, c'est précisément l'adhésion à la flexibilité et à la mobilité professionnelles qui leur a permis d'opérer un changement professionnel ou une reconversion professionnelle dans l'espoir de s'épanouir dans un métier qui fait sens à leurs yeux. C'est en bifurquant vers la formation professionnelle que ces personnes formatrices sont parvenues à renouer avec leur *ethos* de travail. Au moment de l'exercice de la fonction formatrice, cet *ethos* se manifeste de trois manières développées dans des mesures différentes selon le statut de chaque FEE. D'abord, la formation est rigoureusement planifiée sur la durée afin d'assurer une transition progressive des apprenti-e-s vers le monde du travail. Ensuite, cette progressivité apparaît également au niveau de la transmission des compétences professionnelles : le passage par une explication théorique se révèle indispensable. En d'autres termes, les FEE « reconverti-e-s » accordent une place centrale à la pédagogie de la personne formatrice. Enfin, ces explications peuvent souvent dépasser le seul cadre professionnel dès lors qu'elles visent également à « former les jeunes à la vie d'adulte » dans le cadre d'un accompagnement individualisé des apprenti-e-s.

Pourtant, si cette fonction sociale de la formation initiale duale est « indiscutable », l'analyse du type idéal des « reconverti-e-s » a montré que le développement de cette dimension exige des moyens dont seule dispose une

³²⁷ DE GAULEJAC Vincent, *La société malade de la gestion...*

minorité des personnes formatrices. La plupart des enquêté·e·s répondant au profil type des «reconverti·e·s» représentent cependant une exception à cette «règle», ce qui explique en grande partie la place qu'elles et qu'ils accordent à ce volet de la formation. Rappelons qu'à la différence des autres FEE, une majorité de celles et ceux qui incarnent le profil type des «reconverti·e·s» occupent un poste reconnu et à temps plein dans des services de formation de grandes entreprises de secteurs variés. En d'autres termes, ces individus bénéficient d'une professionnalisation partielle du secteur de la formation en entreprise. Au vu de leurs récits, ce statut présente notamment l'avantage de mettre à leur disposition le temps nécessaire à un suivi rigoureux des apprenti·e·s, à une prise en compte du volet social de la formation ainsi qu'à une pédagogisation de leur fonction, telle que cette dernière est encouragée par les derniers textes de loi en la matière.

Chapitre 7

La figure des « résigné·e·s »

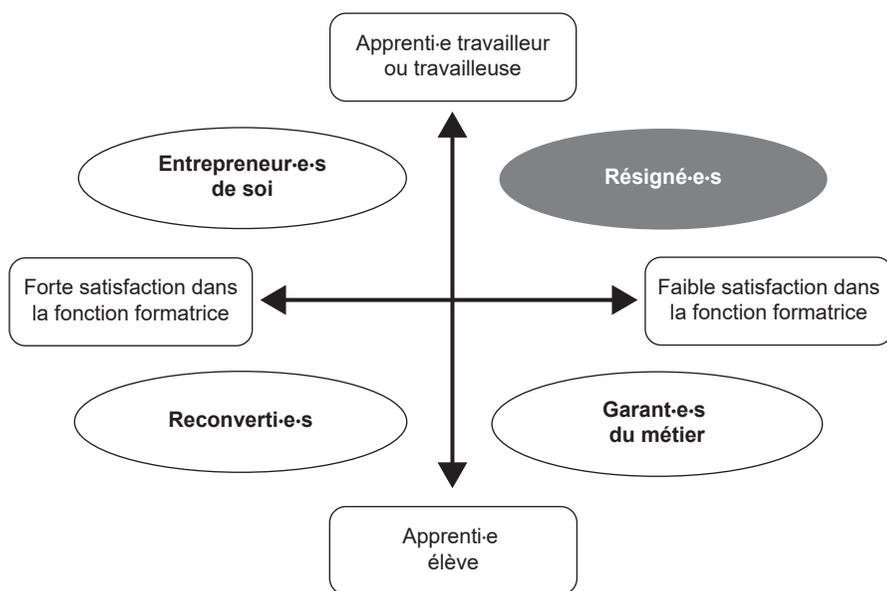


Figure 6 - La figure des « résigné·e·s »

Les trois postures idéales-typiques de FEE décrites jusqu'ici se caractérisent, entre autres, par une volonté explicite de s'investir dans la fonction formatrice : acquérir de nouvelles compétences professionnelles et gravir les échelons de la hiérarchie (« entrepreneur·e·s de soi »), aider les jeunes à s'insérer sur le marché de l'emploi (« reconverti·e·s ») ou transmettre un métier (« garant·e·s du métier »). La particularité du groupe des « résigné·e·s » est de compter des individus qui manquent – au moment de l'entretien – de source explicite de motivation. Porteurs et porteuses d'un modèle d'apprentissage et de rapports au travail régulièrement mis à mal par les différentes évolutions qui ont touché le monde du travail, elles et ils accomplissent à présent les différentes tâches avec dépit, car celles-ci n'ont plus de sens à leurs yeux.

Seules deux personnes formatrices s'inscrivent dans cet idéal-type de rapport à la fonction formatrice en entreprise³²⁸. Luc et Edmond ont fait leur entrée dans le monde du travail à la fin des années 1970 ou au début des années 1980. Tous deux travaillent dans des « bastions » masculins³²⁹ : le premier, logisticien dans les transports occupant actuellement un poste de chef d'équipe dans une grande entreprise et le second, plâtrier-peintre, propriétaire d'une petite entreprise dans le bâtiment. Au cours de leur carrière, ils n'ont d'ailleurs formé que des apprentis de sexe masculin³³⁰. Comme précédemment, ce chapitre s'ouvre sur les parcours inscrits dans cette posture de FEE (section 7.1), y compris les raisons invoquées pour devenir formateur ou formatrice (section 7.2). Viennent ensuite la formation en entreprise (section 7.3) et ses contraintes (section 7.4).

³²⁸ Cette faible proportion peut être imputée au fait que ce désinvestissement peut conduire à un abandon définitif de la fonction formatrice. Or, la totalité des FEE interviewé·e·s exerçait une fonction dans la formation des apprenti·e·s au moment de l'enquête et le travail de terrain a été réalisé sur la base d'une démarche « volontaire » des enquêté·e·s : seules les personnes désireuses d'être interviewées se sont signalées ou ont été signalées par leur supérieur·e hiérarchique (voir chapitre 3). On peut donc supposer que les personnes désinvesties de leur fonction n'ont pas souhaité participer à l'enquête. Soulignons d'ailleurs que la participation de Luc et d'Edmond peut s'expliquer par une difficulté à refuser la demande de l'entreprise ou du Centre patronal.

³²⁹ MARRY Catherine, « Celles qui dérogent... », in : BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger (dir.), *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et liberté*, Nathan, 2007, pp. 123-128.

³³⁰ Malgré cet aspect important (des hommes qui n'ont formé que des hommes), afin d'harmoniser l'écriture dans l'ensemble de l'ouvrage, le présent chapitre adopte la langue épïcène au moment d'évoquer leur expérience avec les jeunes.

7.1 Des parcours frustrés et frustrants

Bien que les carrières de ces deux FEE associé·e·s aux « résigné·e·s » présentent des points communs, elles se distinguent sur bon nombre d'aspects. Celle de Luc se caractérise par des ambitions de mobilité ascendante frustrées (section 7.1.1); celle d'Edmond correspond également à un parcours professionnel vécu comme décevant, mais cette fois en raison de la difficulté d'exercer son métier selon son souhait (section 7.1.2). Ces deux individus se rapprochent ainsi des « entrepreneurs de soi » et des « garants du métier », dans la mesure où ces FEE étaient initialement animés par une logique de mobilité professionnelle ascendante – à l'instar des « entrepreneurs de soi » – et/ou par une logique centrée sur le métier – à l'instar des « garants du métier ». On peut donc trouver dans ces deux exemples comme une évolution possible et malheureuse des parcours de FEE s'inscrivant dans le type des « entrepreneurs de soi » et des « garants du métier ». Entre le désir d'ascension et celui de transmettre le métier, ces FEE expriment des mobiles *a minima* pour leur fonction.

Signalons enfin que ces formateurs ont été très succincts, quasi totalement silencieux, sur leurs parcours scolaires, raison pour laquelle la section 7.1 contient des informations sur leurs parcours de formation aussi bien que professionnel.

7.1.1 Une carrière en interne contrariée par les évolutions du marché du travail

Lorsqu'il s'agit d'aborder son parcours, Luc évoque une envie initiale d'entrer dans le monde du travail par le biais d'un apprentissage. Toutefois, l'objectif de l'apprentissage n'est pas tant d'exercer un métier rêvé, mais plutôt d'obtenir par la suite un poste de travail garantissant une certaine ascension et stabilité professionnelle. Dans les faits, son ascension rapide a été rendue possible notamment grâce au départ en retraite de bon nombre de ses collègues. À 22 ans, il devient chef d'équipe. Cette montée en grade a constitué pour lui le fait le plus marquant de sa carrière, car « *on cherchait pas à rester vulgaire employé; le but, c'était un petit peu de monter un peu plus chaque fois* » (Luc). Le « plan de carrière » initial de Luc était donc le même que celui suivi par une bonne partie des individus incarnant la figure de l'« entrepreneur·e de soi », à savoir une mobilité interne à l'entreprise jusqu'à atteindre un statut de cadre (voir section 4.2.1).

Pourtant, dans la suite de son parcours, il n'a cessé d'être déçu. La promotion obtenue en début de carrière en devenant chef d'équipe aura été la seule ascension de sa trajectoire professionnelle. Il l'explique par l'obsolescence de ses compétences consécutive à des évolutions technologiques : « *Je n'avais pas les moyens pour monter plus haut [...] Il fallait déjà savoir les langues [...], ce n'était pas non plus facile avec les ordinateurs, on n'avait pas accès et puis c'était donc difficile de monter plus haut* » (Luc). Il insiste notamment sur le fait d'avoir assisté, au fil de sa trajectoire, à une informatisation et une technologisation de la production³³¹. Or, l'implantation des nouvelles technologies (NTIC) s'est accompagnée d'« *un accroissement des qualifications requises par l'entreprise* »³³². C'est précisément ce dont Luc fait part qui dit avoir vécu des changements importants à son propre poste, car « *c'était la période où on changeait les noms des corps de métier* » (Luc), mais aussi leur contenu. Ainsi, bon nombre de ses compétences ont progressivement perdu de leur valeur sur le marché de l'emploi. En d'autres termes, Luc a connu une déqualification de son profil. Ainsi, au moment de l'entretien, soit plus de trente ans après sa prise de poste à cet échelon, il était toujours chef d'équipe, se définissant comme « *petit cadre, cadre de la base quoi* ». De plus, les conditions de travail dans leur ensemble lui semblent également de plus en plus difficiles et changeantes³³³. Il mentionne ainsi une dégradation de sa situation professionnelle qui exige de lui d'être non seulement plus formé, mais aussi plus réactif, plus rapide et plus polyvalent qu'au début de sa carrière – une dégradation qui, chez Luc, a largement participé à un sentiment de vulnérabilité et de désarroi³³⁴. Il peine à saisir les raisons de ces changements et, partant, à répondre aux nouvelles exigences qui vont avec. Il s'inscrit alors pleinement dans le phénomène général – mais non moins contrasté – décrit, entre autres, par Linhart : « *Les restructurations permanentes des départements, des services, les recompositions en rafales de métiers, les externalisations à répétition, les mobilités systématiques*

³³¹ MARUANI Margaret, CHANTAI Nicole, *Au labeur des dames. Métiers masculins, emplois féminins*, Syros, 1989 ; MOLINIER Pascale, « Virilité défensive, masculinité créatrice », *Travail, genre et sociétés* 3, 2000, pp. 25-43.

³³² DUHAUTOIS Richard, PETIT Héloïse, REMILLON Delphine, *La mobilité professionnelle*, La Découverte, 2012, p. 90.

³³³ GOLLAC Michel, VOLKOFF Serge, *Les Conditions de travail*, La Découverte, 2000 ; GOLLAC Michel, VOLKOFF Serge, « Les conditions de travail aujourd'hui : Entretien », *Savoir/Agir* 3(1), 2008, pp. 43-57.

³³⁴ BECK Ulrich, *The Brave New World of Work...* ; LINHART Danièle, « Du bon usage managérial de la mobilité et du changement... » ; SENNETT Richard, *Le Travail sans qualités : les conséquences humaines de la flexibilité...*

*imposées, les changements incessants de logiciels, de procédures, de protocoles, les déménagements, tout cela crée un environnement instable où tous les repères vacillent, où les salariés ont le sentiment de ne plus rien maîtriser. »*³³⁵

Luc évoque alors les difficultés qu'il a rencontrées pour rester à niveau et essayer de « suivre le mouvement », ce qui l'a découragé dans ses objectifs initiaux d'ascension professionnelle en interne. Progressivement, Luc a alors perdu tout espoir d'ascension professionnelle et la stagnation qui en a résulté fait partie des raisons pour lesquelles il s'est progressivement détaché de l'entreprise, de son travail et, comme nous le verrons, de son rôle de formateur. Soulignons ici que ces bouleversements de l'organisation du monde du travail n'affectent pas uniquement les salarié·e·s, mais aussi les indépendant·e·s.

7.1.2 Reprendre l'entreprise familiale : un amour du métier mis à mal

Edmond souhaitait un apprentissage dans un métier aimé afin de prendre la succession de son père dans l'entreprise familiale, ce qu'il a réalisé. Comme pour Luc le fait de devenir rapidement chef d'équipe, la création de cette société durant les premières années de son activité apparaît, dans les propos d'Edmond, comme le moment le plus marquant de sa carrière. À l'instar de Luc, son parcours est fait de nombreuses déceptions qui l'ont conduit à revoir à la baisse son engagement dans le métier. Il s'étend largement sur les difficultés qu'il a rencontrées, et continue de rencontrer : l'intensification des rythmes de production, produire plus et plus vite³³⁶, et la hausse des exigences productives. Durant son parcours professionnel, Edmond dit avoir assisté à l'ouverture des marchés, à la baisse des prix de vente de ses services et à la compression des délais pour réaliser un chantier. De ce fait, pour assurer la rentabilité de sa petite entreprise et faire face à la concurrence, Edmond a dû intensifier progressivement les rythmes de travail et partant, perdre légèrement en qualité. Il dit néanmoins refuser de sacrifier pleinement certaines de ses exigences et préfère dénoncer les autres peintres, en particulier les « nouveaux » : « *on essaie de protéger la profession, mais on n'y arrive pas* », car « *les bons [peintres], on les compte sur les doigts de la main* ».

³³⁵ LINHART Danièle, « Management moderne et disqualification de la mémoire », *Revue économique et sociale* 75(1), 2016, p. 19.

³³⁶ VOLKOFF Serge, DELGOULET Catherine, « L'intensification du travail... ».

Un autre élément conjoncturel, dénoncé par Edmond comme une source de résignation face aux transformations qui affectent son métier et son exercice, concerne les changements dans les ordonnances de métier qui viennent bousculer la profession, mais aussi l'organisation du travail : *« Il y a les nouvelles ordonnances qui viennent de sortir maintenant, au niveau du métier, puisqu'on a abandonné la double profession [plâtrier-peintre]. On peut plus faire le métier de plâtrier-peintre. Ça sera ou peintre ou plâtrier. [...] C'est en Suisse allemande que ça commence, malheureusement. [...] maintenant, ils sont beaucoup plus spécialisés. Et c'est ce qu'on voulait justement éviter, parce que, en Suisse romande, les petites PME sont confrontées d'avoir un ouvrier qui sache à peu près faire tout, tandis qu'en Suisse allemande, eux, ils ont des plaqueurs, ils ont des spécialistes pour les cloisons sèches, ils ont des spécialistes pour l'albâtre, ils ont des spécialistes pour les façades. Tandis que nous, dans les petites PME, on aimerait quand même qu'ils [les employés] puissent toucher à tout. Ce qui fait qu'on avait cette double profession qui était très très intéressante pour nous. »*

D'une part, cette scission des métiers en spécialités entraîne inévitablement une réorganisation du personnel et de sa gestion : plus le personnel est spécialisé, moins il est polyvalent et plus il doit être nombreux. Pour les responsables de petites entreprises comme Edmond, il devient de plus en plus compliqué de répondre aux mêmes demandes qu'avant, car elles l'obligeraient à embaucher davantage de personnel. De plus, cette scission du métier en diverses spécialisations remet aussi en question l'identification même à un métier³³⁷ qui, jusqu'alors, se voulait polyvalent, « complet », pour reprendre le terme utilisé par ce formateur. C'est là une cause de perte de sens qui conduit Edmond à s'interroger sur son métier auquel il a de plus en plus de difficultés à s'identifier : *« c'est pas mon métier »*. Face à une redéfinition « à la baisse » qui lui échappe et à la « perte obligée de qualité », il exprime une certaine tristesse et du désarroi (*« on n'y arrive pas [à sauver le métier] »*). Jusqu'ici, nous pouvons voir que les difficultés décrites par ce formateur sont les mêmes que celles mentionnées par les individus associés aux « garant·e·s du métier ». Or, au moment de commencer sa carrière, Edmond était animé par un *ethos* de travail semblable à celui dominant le profil type de « garant·e du métier ».

³³⁷ ZINN Isabelle, *Les métiers de la viande et des fleurs. Ethnographier le genre au travail* [Thèse de doctorat], Université de Lausanne, 2017.

7.2 Devenir formateur ou formatrice en entreprise : un tremplin pour une carrière rêvée qui ne se réalise pas

Les raisons évoquées par Luc et Edmond pour s'investir dans une fonction formatrice renvoient à celles mentionnées par les « entrepreneurs de soi » et les « garants du métier ».

C'est dans le but de connaître une mobilité interne ascendante que Luc a souhaité devenir formateur en entreprise très tôt dans sa carrière. L'engagement comme formateur visait un double objectif : mettre en lumière son engagement dans l'entreprise en vue d'une ascension et se perfectionner dans sa profession. Ainsi, lorsque nous l'interrogeons sur ses envies d'investir ce rôle, il répond : *« Pas pour de la considération, mais que je sois vite un cadre, finalement. C'était des portes ouvertes à ce qu'on nous connaisse »* (Luc). La fonction formatrice, envisagée comme un éventuel tremplin pour faire carrière dans l'entreprise, s'inscrit donc dans la stratégie de Luc, qui était notamment d'obtenir progressivement un statut de cadre. Là encore, la principale motivation de Luc à s'engager dans une fonction formatrice est similaire à celle avancée dans la figure type des « entrepreneur·e·s de soi ». Mais, à l'inverse de ces individus, cette fonction n'a pas joué le rôle espéré par Luc. De même, son « plan de carrière » n'a pu se concrétiser.

Edmond, de la même manière que Luc, est devenu formateur en entreprise en début de carrière, et ce, de manière volontaire, car cela allait de pair avec sa volonté première de prendre la succession de l'entreprise familiale. Toutefois, sa motivation n'est pas sans rappeler celle identifiée dans le profil des « garant·e·s du métier », dans la lignée des corporations³³⁸ : *« Écoutez, je voulais rendre ce qu'on m'avait appris, ce qu'on m'avait donné. Parce que, si on le fait pas, c'est-à-dire qu'on aura plus de main-d'œuvre qualifiée. Donc il faut aussi donner un petit peu de son temps et puis surtout essayer qu'il y ait une relève au niveau du personnel [de l'entreprise]. Donc il y a pas de raison que je forme pas un apprenti. [...] J'étais bien content de trouver un patron pour mon apprentissage. »*

Initialement, la volonté d'Edmond de former des apprenti·e·s était directement reliée à son *ethos* de travail, selon lequel transmettre le métier à la relève, tant pour garantir la survie et la qualité du métier à l'avenir que pour assurer la relève de son entreprise, est une évidence. Pour autant, au

³³⁸ Voir chapitre 5.

moment de l'entretien, l'*ethos* de travail d'Edmond s'était effrité au point de le conduire à prendre ses distances avec son métier, dans l'attente d'une retraite anticipée qui se faisait alors proche. C'est sur ce point (le mode de confrontation des individus aux changements du travail) que se situe la différence entre le rapport au travail et à la fonction formatrice du profil des « résigné·e·s » et celui des « garant·e·s du métier » : les premiers ont en grande partie renoncé à leur modèle tandis que les seconds continuent de le défendre. Au risque de schématiser à l'excès, on pourrait dire que le cas d'Edmond est en quelque sorte une illustration de l'un des risques encourus par les « garant·e·s du métier » : perdre la motivation, la foi, aussi bien pour l'exercice de leur métier avec la passion qui les caractérise que pour la formation des apprenti·e·s dans la lignée des corporations³³⁹.

La stagnation, l'intensification des rythmes productifs, la pression à la rentabilité et la déqualification des compétences professionnelles font partie des raisons pour lesquelles Luc et Edmond se sont progressivement détachés – au moins symboliquement – de l'entreprise, de leur travail et du rôle de formateur. Du fait qu'ils n'ont pu mettre à jour leurs propres compétences, leur rapport à la formation et aux diplômes s'est également déchiré³⁴⁰. Dès lors, ils sont engagés dans la formation sans être impliqués. Dans leurs discours, les critiques à l'égard des nouvelles caractéristiques du monde du travail sont légion, sur le ton du désarroi, du découragement ou de la lassitude. Autant de sentiments qui semblent s'être progressivement installés au fil de leur parcours professionnel. Après un début prometteur, répondant à leurs aspirations et leur permettant de donner corps à leurs valeurs, ils ont vu toutes ces dernières ébranlées par les divers changements de l'organisation du travail. La conséquence en est une perte de sens du travail réalisé³⁴¹, une « rupture » du rapport au travail due aux transformations du monde du travail. Or, quand le rapport entre l'individu et l'organisation du travail se délite, quand la souffrance ne peut plus être transformée en plaisir³⁴², des stratégies de défense sont parfois mobilisées par les individus comme une protection face aux contraintes du travail. Ces stratégies permettent de rendre acceptables les situations problématiques. La stratégie de défense mobilisée par Luc et

³³⁹ VEILLARD Laurent, *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes...*

³⁴⁰ MILLET Mathias, MOREAU Gilles, *La Société des diplômés...*

³⁴¹ DE GAULEJAC Vincent, *Travail, les raisons de la colère...*

³⁴² DEJOURS Christophe, *Travail, usure mentale : Nouvelle édition augmentée*, Bayard, 2008 [2000]; DEJOURS Christophe, « Souffrance et plaisir au travail. L'approche par la psychopathologie du travail », *Travailler* 35, 2016, pp. 17-30.

Edmond pour se protéger des difficultés professionnelles consiste à accepter par dépit les règles d'un jeu auquel ils ne s'identifient pas. Ces individus font alors état d'une stratégie de renoncement et de résignation³⁴³. Ainsi que le précise de Gaulejac : « *La résignation est souvent couplée avec un sentiment d'impuissance : faute de pouvoir changer ce qui cause le mal-être, autant s'adapter à la situation. Le coût psychique de la colère impuissante est élevé. Mais le coût de la résignation l'est tout autant. La dépression latente se nourrit de la désespérance et de la démotivation.* »³⁴⁴

Luc, par exemple, a adopté un rapport de retrait du travail semblable à celui mis en lumière par Parodi³⁴⁵ au sujet des ouvriers et ouvrières confronté·e·s aux transformations dans les conditions de travail : « *Parce que le boulot est trop dur ou sans avenir, par manque de marge de manœuvre, par lassitude ou déception ou pour toute autre raison, l'individu refuse de s'investir dans son travail. Il joue son rôle, ce pourquoi il a été embauché, avec indifférence, sans y mettre "du sien". Le travail n'est qu'une routine.* »

En ce sens, lorsque l'on demande à Edmond si les employé·e·s à qui il confie les apprenti·e·s (à savoir la totalité de ses employé·e·s) ont suivi une formation pour FEE, sa réponse est particulièrement significative : « *Ils ont fait un apprentissage. Et puis, après, c'est leurs années d'expérience, par rapport au travail qu'ils ont accompli depuis... Bon, ça fait depuis dix ans qu'ils sont chez moi, donc voilà.* » En d'autres termes, la question de la formation des « 40 heures » ne se pose pas puisque, tant pour Edmond que pour Luc, leur apprentissage et leur expérience professionnelle suffisent en guise de formation au rôle de FEE. Cette position est cohérente avec leur *ethos* du travail qui privilégie la pratique à la théorie.

7.3 Former à la rudesse du travail

Si ces personnes formatrices résignées partagent avec les « entrepreneur·e·s de soi » et les « garant·e·s du métier » une représentation négative des apprenti·e·s, ils en font cependant un « problème » majeur de la formation duale. Pour preuve, une spécificité de leur discours est d'évoquer principalement ce « problème » en termes comparatifs, opposant les apprenti·e·s à eux-mêmes, c'est-à-dire les

³⁴³ MOLINIER Pascale, « Souffrance, défenses, reconnaissance... ».

³⁴⁴ DE GAULEJAC Vincent, *Travail, les raisons de la colère...*, pp. 401-402.

³⁴⁵ PARODI Maxime, « Les transformations des conditions de travail des ouvriers », *Revue de l'OFCE* 88, 2004, p. 196.

jeunes aux ancien-ne-s : «*Ils [les apprentis] ont plus la même approche que nous maintenant*» (Edmond). Ces personnes formatrices dénoncent fortement le manque d'engagement des jeunes, de motivation liée au fait d'intégrer un apprentissage par défaut, car : «*Moi je veux qu'il [l'apprenti] soit amoureux de son métier et puis qu'il aime ce qu'il fait. Et c'est ça le gros problème qu'on a. Eux, le but, c'est d'avoir un CFC et puis après, neuf fois sur dix, bon pas neuf fois sur dix, ou ils arrêtent ou après...*» (Edmond).

Ils déplorent aussi la perte de respect pour l'autorité, à savoir les formateurs et formatrices. À titre d'exemple, Luc compare cette approche à la vie au travail qu'il observe chez les apprenti·e·s à celle qu'il avait au moment d'intégrer un CFC : «*On savait qu'on rentrait [dans cette entreprise] et puis qu'on voulait y rester [...] Mais on pensait pas comme les jeunes actuellement qui pensent changer de travail tous les cinq ans*» (Luc). Une opposition qui renvoie à des caractéristiques du monde du travail actuel, c'est-à-dire une flexibilisation et une pluralisation des trajectoires professionnelles depuis les années 1970, rendant difficile la perspective d'une carrière linéaire en interne à l'entreprise : «*Le rapport au travail des jeunes générations semble évoluer d'une relation de "racines" à une relation de "chemin" : l'idée d'une position à tenir où l'on fait ses racines s'estompe de plus en plus, laissant la place à l'idée d'un chemin parcouru par étapes.*»³⁴⁶

Leur déception, qui prend sa source dans les nouvelles modalités du marché du travail, est alors projetée sur les apprenti·e·s perçus comme superficiel·le·s et trop individualistes : «*Je crois qu'ils voient pas plus loin que le bout de leur nez*» (Edmond). Les jeunes en général, et les apprenti·e·s en particulier, constituent une sorte de miroir inversé de leur propre entrée dans le monde du travail, un miroir dans lequel les «*résigné·e·s*» voient (et projettent) les transformations du monde du travail qui ont ébranlé leurs ambitions initiales. Tel est le cas du rapport à la carrière, mais aussi et surtout de l'engagement au travail. Dans l'ensemble, cette situation décourageante à laquelle Edmond est confronté le pousse à envisager de ne plus embaucher d'apprenti·e·s : «*En 2013, le dernier apprenti a terminé, et puis c'est vrai que j'ai été très très déçu. Donc j'avais décidé que je reformerais plus d'apprentis, parce que moi, en fait, je tombe toujours sur les causes perdues*» (Edmond). Le désespoir qui transparaît dans ces quelques mots est tout à fait significatif du manque d'envie qu'il a désormais de former des apprenti·e·s à son métier. S'investir dans la formation des jeunes est largement «*tributaire de l'apprenti, notamment de son niveau d'implication dans la formation*

³⁴⁶ MÉDA Dominique, VENDRAMIN Patricia, *Réinventer le travail...*, p. 174.

[...] *Aussi arrive-t-il que le manque d'enthousiasme, de motivation ou de compréhension de la part du jeune vienne parfois saper la bonne volonté du tuteur*»³⁴⁷, une souffrance ressentie par ces FEE qui les conduits à adopter d'une stratégie de renoncement face à leur fonction formatrice.

7.3.1 Un accompagnement accéléré et distant des apprenti·e·s vers le monde du travail

Sans surprise, les « résigné·e·s » s'expriment très peu sur les tâches qu'ils réalisent dans le cadre de la formation des apprenti·e·s. Cela témoigne certes de leur faible investissement, mais aussi de la nature de leur rôle de responsable éloigné des apprenti·e·s. Leur désaccord concernant les conditions actuelles de la fonction formatrice se concrétise par le fait d'avoir quelque peu baissé les bras, notamment en revoyant à la baisse leurs exigences envers les apprenti·e·s. Les propos de Luc illustrent bien ce détachement : *« On devient aussi gentil. Alors on n'ose pas trop non plus leur... on est moins exigeant [...] J'ai tendance à plus être... je ne sais pas si laxiste c'est le bon terme, mais à laisser aller plus de choses. On n'a plus cette force, et puis je m'en fais un peu moins aussi. »*

En devenant plus « laxiste », Luc a ainsi adopté, pour partie, une posture qu'il déplore et qu'il dénonce par ailleurs chez ses supérieur·e·s hiérarchiques qui, selon lui, exigent trop peu de la part des apprenti·e·s. *« Je suis devenu beaucoup plus gentil que ferme »*, soutient-il. Ne trouvant pas de marge de manœuvre suffisante pour mobiliser son modèle de formation idéal fait d'effort, de rigueur, de sévérité, de résistance à la pénibilité, Luc s'est finalement désinvesti de son rôle, en acceptant de suivre, par défaut, un modèle qu'il condamne, car *« on a tendance à l'accepter, pas à baisser les bras, mais ma foi on est obligé de faire avec »*. Si ces formateurs ont effectivement adopté une position de retrait pour s'impliquer le moins possible dans ce rôle dont elles et ils peinent à saisir le sens actuel, elles et ils n'ont pas pour autant complètement renoncé à leurs valeurs. C'est là ce qu'illustre, entre autres, leur approche de la transition des apprenti·e·s entre l'école et le travail.

« Normalement, on a un guide méthodique pour former les apprentis. Mais, dans une petite PME, l'apprenti, il a la chance déjà de toucher à tout au départ, contrairement à une grande boîte où il va faire certains

³⁴⁷ CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie et al., *Quelle place...*, p. 46.

secteurs. [...] Dans mon entreprise, il est confronté même à des travaux de dernière année. On leur confie déjà ces travaux, sur des petites surfaces, mais on leur confie déjà des travaux qui ont de l'importance. »

Dans ses propos, Edmond pointe que les apprenti·e·s sont plus rapidement amené·e·s à « *toucher à tout* » dans sa petite entreprise. Lorsque l'on compare l'organisation globale de la formation des apprenti·e·s dans son entreprise et dans celle où travaille Luc, qui est une très grande entreprise, la différence est notable. Dans l'entreprise où est employé Luc, les apprenti·e·s changent tous les six mois de secteur afin d'appréhender l'intégralité du métier de manière progressive. À ce titre, Luc n'est en charge des apprenti·e·s que pendant les six premiers mois de leur formation. Par la suite, il ne les revoit plus, car elles et ils sont dans d'autres services de l'entreprise qui peuvent se trouver sur d'autres sites. Cette différence entre les entreprises de Luc et d'Edmond met en lumière une différence entre PME (ou microentreprises) et grandes entreprises : dans les premières, la formation est plus soumise aux rythmes de production que dans les secondes qui offrent des « *temps et espaces protégés pour former* »³⁴⁸. Si, « *dans le contexte actuel, les centres de formation [des grandes entreprises] ont, à leur tour, vu s'immiscer les logiques de production* »³⁴⁹, le cas de Luc montre que l'organisation de la formation dans les grandes entreprises peut encore bénéficier de certaines marges de manœuvre.

En revanche, si l'on compare le quotidien des apprenti·e·s durant leurs premières semaines de formation, on constate d'importantes similitudes. Dans les deux cas, les jeunes sont immédiatement confronté·e·s au travail qui doit être réalisé en autonomie, comme s'ils et elles étaient déjà de véritables travailleurs ou travailleuses. Pour ces individus, les jeunes doivent immédiatement effectuer des tâches de manière autonome, comme si le passage de l'école au travail avait déjà eu lieu. En raison de la faible implication du formateur dans la formation, on peut supposer que les apprenti·e·s sont considérés comme des travailleurs dans cette approche. Laisser les jeunes travailler de manière autonome est donc un moyen pour les formateurs de minimiser leurs tâches de supervision. Il est clair que ce type d'organisation minimale répond à leur détachement. Par ailleurs, les tâches à déléguer quotidiennement aux apprenti·e·s ne sont pas définies à l'avance. Elles ne sont pas planifiées, mais

³⁴⁸ LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail... », p. 326.

³⁴⁹ LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail... », p. 326.

s'imposent d'elles-mêmes en raison des exigences de la production. Edmond décrit ainsi la semaine type d'un·e apprenti·e : *« Lorsque nous commençons un nouveau chantier, disons le lundi, les ouvriers ne reviennent pas à l'atelier. Je fais le réapprovisionnement et ils vont directement sur le chantier où ils sont chargés d'exécuter l'ensemble du travail. C'est eux qui donnent aux apprentis des tâches spécifiques à effectuer, en fonction des besoins du chantier. »*

On peut supposer que le fait d'envisager les apprenti·e·s comme des travailleurs ou travailleuses relève, chez ces personnes formatrices, de leur faible implication dans la formation. Laisser les jeunes travailler de manière autonome serait alors un moyen de réduire au maximum leurs tâches d'encadrement. Par ailleurs, cette approche de la formation professionnelle permet de nuancer la posture des « résigné·e·s » qui est davantage une position de retrait que d'abandon, puisque, malgré tout, ces FEE n'ont pas pris la décision de mettre un terme à leur fonction formatrice : Luc continue de piloter la formation d'apprenti·e·s et Edmond continue d'embaucher des apprenti·e·s. Leur perception des apprenti·e·s comme des travailleurs et travailleuses s'inscrit également dans leur *ethos* de travail et leur idéal de formation « à la dure ». D'ailleurs, leur manière d'organiser le contenu même de la formation va aussi dans ce sens.

Ainsi que l'on peut l'entrevoir dans les propos d'Edmond, cette organisation n'est pas uniquement choisie « faute de mieux », mais aussi « par principe ». Ainsi, les tâches attribuées aux apprenti·e·s en fonction des exigences de la production ne sont pas définies de manière aussi aléatoire qu'il y paraît. Comme dans le profil des « entrepreneur·e·s de soi », il n'est que très peu fait mention d'explications préalables. Les modalités de transmission des gestes du métier reposent principalement sur le mimétisme et sur une pédagogie corrective³⁵⁰. Il s'agit de laisser faire l'apprenti·e qui reproduit les gestes de ses aîné·e·s, puis de la ou le corriger lorsqu'elle ou il fait une erreur : *« Je vois très bien, parce que je vais au chantier tous les jours, donc je vois très bien ce que l'apprenti fait comme travail. Je regarde si ça me plaît, si ça me plaît pas. Et puis, si ça me plaît pas, alors dans un premier temps j'engueule l'ouvrier et puis après j'engueule l'apprenti. »* (Edmond)

Chez les personnes formatrices, les évolutions du modèle productif et leurs conséquences sur le rapport au travail des nouvelles générations peuvent provoquer, au mieux, une souffrance, au pire, un sentiment d'impuissance entraînant un désenchantement de la fonction qui, à son tour, conduit à un

³⁵⁰ KUNÉGEL Patrick, *Les maîtres d'apprentissage...*

désengagement vis-à-vis de celle-ci. Les individus qui incarnent la figure des « résigné·e·s » se révèlent proches de cet abandon de la fonction qu'elles et ils continuent néanmoins de remplir, bien qu'*a minima*. Leur désinvestissement de la fonction n'est que partiel puisqu'elles et ils continuent de l'investir de leur rapport au travail. Pour autant, ce rapport au travail, qui s'est effrité au fil des années, est mobilisé dans leur fonction formatrice avec bien moins de force qu'il ne l'était auparavant.

7.3.2 Socialiser à la dureté du travail

Qu'en est-il de la socialisation des jeunes ? Que disent les mots des « résignés » au sujet de la transmission ? Du fait de leur posture de retrait, ces personnes formatrices restent presque muettes sur le sujet et ont tendance à placer immédiatement les jeunes dans un contexte de travail rude auquel ils les socialisent d'une manière ou d'une autre³⁵¹. La socialisation professionnelle proposée se concentre alors sur la dureté du travail et l'accent est mis sur les compétences de base et l'exécution des tâches. Suivant l'approche des « entrepreneurs de soi », ces FEE voulaient, au départ de leur « carrière », transmettre aux apprentis travailleurs ou travailleuses la rigueur, l'efficacité, la volonté d'aller de l'avant, telles qu'ils les ont connues au cours de leur propre apprentissage. Pourtant, du fait de leur désabusement, c'est un rapport au travail déchiré qui est transmis aux jeunes. Cette posture de formateur ou formatrice résulte de la confrontation déstabilisante d'une génération de travailleurs au monde du travail contemporain. Cependant, il serait très réducteur d'opposer radicalement le modèle de référence antérieur utilisé par ces enquêtés aux nouvelles modalités de travail, car ces changements ont fait et font encore l'objet d'un processus étalé dans le temps. Toutefois, devenues otages d'un système dont elles ne partagent pas les valeurs et les choix³⁵², les personnes formatrices démissionnaires se révèlent insatisfaites, déçues, fatiguées. Tous ces sentiments les conduisent à se désinvestir progressivement de leur travail et à choisir un rôle d'encadrement minimal.

³⁵¹ BESOZZI Roberta, « Swiss in-company trainers... » ; DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Les formateurs et formatrices en entreprise... ».

³⁵² DELGOUTET Catherine, BOCCARA Vincent, SANTOS Marta, *Les formateurs au travail - Conditions d'exercice...*

7.4 Se placer en retrait de la fonction formatrice

Dans les chapitres précédents, les «reconverti·e·s», et plus encore les «garant·e·s du métier», dénonçaient un manque de reconnaissance de leur fonction qui se manifesterait, entre autres, par un manque d'aménagement de leur poste qui leur permettrait de dégager du temps pour la formation des apprenti·e·s. On pourrait dès lors supposer que ce manque de temps et de reconnaissance fait partie des causes du désinvestissement de la mission formatrice par les «résigné·e·s». Il n'en est rien. C'est d'ailleurs l'une des principales caractéristiques de ce type idéal : les personnes formatrices qui incarnent le type idéal des «résigné·e·s» n'observent pas de manque conséquent de temps pour la formation et ne semblent pas (ou plutôt plus) chercher de reconnaissance.

Cette absence de dénonciation des difficultés généralement rencontrées par les personnes formatrices en entreprise semble révélatrice de la distance de ces FEE vis-à-vis du monde du travail dans son ensemble et, partant, de la formation professionnelle. Comme on l'a précisé dans la première section de ce chapitre, les changements opérés dans le monde du travail depuis l'entrée de ces enquêté·e·s dans la vie professionnelle ont déstabilisé leur modèle de référence, engendré une perte de sens et conduit à un désenchantement du travail, un travail qui n'a pas tenu ses promesses. Or, la formation en entreprise n'a pas échappé aux répercussions de ces changements du modèle productif³⁵³ que les «résigné·e·s» identifient également chez les apprenti·e·s. Ainsi, à quoi bon former des jeunes – dans lequel·le·s on ne croit pas – en vue de leur insertion dans un monde du travail auquel on ne croit pas non plus ? Ce véritable désenchantement de la fonction formatrice conduit les personnes formatrices inscrites dans le profil des «résigné·e·s» à prendre leur distance vis-à-vis de leur rôle formateur.

L'engagement initial des «résigné·e·s» dans la formation des jeunes s'est atténué au fur et à mesure qu'elles et ils ont vu leurs attentes (envers leur métier, leur entreprise et/ou le travail en général) déçues. Elles et ils ont ainsi basculé dans une position de retrait, de mise à distance de cette activité.

Y voyant comme un tremplin pour une carrière réussie, Luc a investi le rôle d'instructeur dans le centre de formation interne à l'entreprise, une fonction à laquelle il a pourtant décidé de mettre un terme au bout de la troisième

³⁵³ Voir chapitre 2.

année, car elle demandait trop de travail pour une contrepartie insuffisante en termes de plans de carrière.

Dès le début, Luc – comme Edmond – a porté la double casquette de formateur pratique et de responsable de formation. S'ils jouent encore ce double rôle, leurs tâches ont grandement évolué. Aujourd'hui, ils délèguent à leurs collègues la partie pratique de la fonction formatrice, soit la transmission des gestes du métier, qu'ils prenaient initialement plaisir à réaliser, car ils en ont eu « *un peu ras-le-bol* » (Edmond).

Plus qu'une appétence pour ce type de tâches, ce recul vers un rôle principalement organisationnel et de supervision traduit principalement la volonté de s'éloigner du rôle de formateur pratique qui a perdu son sens et auquel ces personnes formatrices n'ont plus goût. Pour autant, cette mission ne leur apporte pas véritablement satisfaction.

Sur le plan de la gestion administrative de la formation, Luc et Edmond rejoignent les « garant·e·s du métier » en ce qu'ils condamnent l'augmentation constante de la charge administrative qui accompagne le suivi des apprenti·e·s. Ainsi, pour Luc, « *maintenant, ça devient de plus en plus compliqué de former. On a beaucoup plus de paperasserie. Je trouve qu'on perd beaucoup trop de temps avec la paperasserie. On fait pas un emploi de bureau, donc...* » Les « résigné·e·s » voient d'ailleurs dans cet aspect de l'apprentissage un risque supplémentaire pour la qualité même de la formation, car, « *maintenant, la paperasserie a pris presque le pas sur le travail* ». À l'instar de ce que nous avons observé chez les « reconverti·e·s », l'autre risque souligné est celui de voir diminuer le nombre de FEE, et même d'entreprises formatrices, en particulier du côté des petites structures : « *Bon, comme je vous dis, on va recevoir de nouveau le guide méthodique pour former des apprentis. Je l'ai jamais suivi. Puis, si ça leur convient pas, je prends plus d'apprentis. Mais c'est ce qui arrive ! C'est ce qui m'est arrivé à un moment donné à force de nous bombarder de paperasserie, de nous bombarder ! Par exemple, il y a des rapports à gauche, à droite. Plus personne va vouloir former. On a autre chose à faire ! On a autre chose à faire !* »

La quantité de dossiers et autres documents de suivi à remplir semble participer pleinement du découragement de ces personnes formatrices. Qui plus est, ces formateurs ou formatrices s'autodéfinissent comme des personnes de terrain et d'action, peu attirées par le travail de bureau qu'elles effectuent. Ainsi, cette bureaucratisation grandissante de la fonction formatrice contribue elle aussi à leur désenchantement face aux divers changements auxquels elles et ils ont été confronté·e·s. Pour le dire autrement, cette bureaucratisation

n'est pas sans incidence sur la perte de sens de cette fonction pour les « résigné·e·s » et ce, d'autant plus qu'elle vient elle aussi contrarier leurs idéaux de l'apprentissage.

Pour conclure, rappelons les principales caractéristiques des personnes formatrices se rapprochant le plus de l'idéal-type des « résigné·e·s ». Il s'agit d'hommes en fin de carrière, travaillant dans des secteurs dits masculins. Leur parcours professionnel est principalement constitué d'un cumul de déceptions liées à une ascension professionnelle manquée, une déqualification des compétences professionnelles, une pression accrue au travail et/ou une « qualité empêchée ». Autrement dit, les principales sources d'insatisfaction de ces individus sont à mettre en relation avec les évolutions survenues au fil de leur carrière dans l'organisation du travail comme dans les formes de management. Ces individus se trouvaient alors dans une posture de rejet³⁵⁴ qui consiste à « baisser les bras », voire à quitter sa situation de travail quand elle devient insupportable.

Le type idéal des « résigné·e·s » apparaît comme le fruit de la confrontation déstabilisante entre une génération de travailleurs et travailleuses s'identifiant à un ancien modèle caractéristique des Trente Glorieuses, et un nouveau modèle qui s'est imposé. Il serait néanmoins fort réducteur d'opposer de manière radicale l'ancien modèle de référence de ces enquêté·e·s au moment d'entrer sur le marché du travail aux nouvelles modalités du travail, puisque ces changements ont fait – et font encore – l'objet d'un processus s'étalant sur la durée.

Devenus « les “otages” d'un système dont ils ne partagent ni les valeurs, ni les choix [...] »³⁵⁵, Edmond et Luc se révèlent mécontents, déçus, las et insatisfaits. Autant de sentiments qui les ont conduits à désinvestir progressivement leur travail et à investir un rôle d'encadrants *a minima*. La réponse d'Edmond (55 ans) lorsque nous lui demandons s'il se sent davantage patron ou formateur fait pleinement état du peu d'enthousiasme de ces FEE à remplir leur mission formatrice et, plus largement, à travailler : « *Non, moi je me sens plus proche de la retraite* », ce à quoi il ajoute qu'il ne compte pas attendre d'arriver à 60 ans pour partir en retraite.

³⁵⁴ DE GAULEJAC Vincent, *La société malade de la gestion...*

³⁵⁵ DELGOULET Catherine, BOCCARA Vincent, SANTOS Marta, *Les formateurs au travail - Conditions d'exercice...*, p. 13.

Chapitre 8

Entre *ethos* du travail et conditions d'exercice de la fonction formatrice : une diversité de postures face à la formation

Après avoir passé en revue les différentes postures face à la formation, nous nous attacherons ici à ce qu'elles révèlent des enjeux principaux de la formation initiale duale en Suisse romande. Ce chapitre est organisé en deux parties qui correspondent aux deux axes sur lesquels se fonde cet ouvrage³⁵⁶. La première section (8.1) est consacrée à la fois aux parcours professionnels des formateurs et formatrices en entreprise, de leur formation à leur entrée dans une fonction formatrice, ainsi qu'aux représentations qu'elles et ils ont de leur mission de formation en entreprise. La seconde section (8.2) s'emploiera à exposer leurs expériences des conditions d'exercice de la fonction formatrice dans les entreprises formatrices.

³⁵⁶ Voir chapitre 2.

8.1 Les parcours des personnes formatrices et leurs représentations de la mission de formation en entreprise

8.1.1 Une diversité d'*ethos* de travail et de parcours professionnels

L'analyse des *ethos* de travail manifestés par les personnes formatrices fournit une première manière de distinguer les parcours professionnels et de composer les quatre figures de FEE. Cet *ethos* est constitué, entre autres, de la façon dont les individus perçoivent leur travail à un moment donné et de la manière dont ils « s'y engagent subjectivement »³⁵⁷. Ainsi, leur mode d'investissement dans le travail peut être guidé par le métier (« garant·e·s du métier »), par une carrière ascensionnelle (« entrepreneur·e·s de soi »), ou encore par une nouvelle activité (« reconverti·e·s »).

Cet *ethos* n'est pas figé une fois pour toutes : il prend des formes différentes au fil des trajectoires biographiques individuelles. Par exemple, un engagement au travail peut se transformer en désengagement, et inversement, selon les différents moments biographiques, car « [...] *il est le produit d'une trajectoire [...], de connaissances accumulées, de mentalités héritées, en un mot d'un processus* »³⁵⁸. De plus, construit et (dé)construit tout au long du parcours des individus, cet *ethos* est forgé par les expériences personnelles et le contexte sociohistorique dans lequel elles s'inscrivent, tout en participant à leur construction³⁵⁹.

Au moment de comparer les lectures des parcours professionnels, un point commun émerge, celui d'un fort engagement personnel dans le travail, au moins en début de vie professionnelle. Que les enquêté·e·s soient inscrit·e·s dans la figure des « entrepreneur·e·s de soi », dans celle des « garant·e·s du métier », dans celle des « reconverti·e·s » ou même dans celle des « résigné·e·s », elles et ils cherchent initialement à ce que leur activité professionnelle soit source d'épanouissement personnel et de plaisir. Ainsi, ces personnes formatrices s'inscrivent pleinement dans le champ actuel de significations du travail qui a vu le jour au XIX^e siècle et n'a cessé de se

³⁵⁷ AVRIL Christelle, CARTIER Marie, SERRE Delphine, *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits*, La Découverte (Grands repères), 2010, p. 12.

³⁵⁸ MOREAU Gilles, « Devenir mécanicien. Affiliation et désaffiliation des apprentis aux métiers de la mécanique automobile... », p. 78.

³⁵⁹ BIDART Claire, LONGO Maria Eugenia, *Bifurcations biographiques et évolutions des rapports au travail*, Actes des XIV^e Journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Orléans, 2007, pp. 40-52.

consolider jusqu'à aujourd'hui. Comme l'ont montré nombre de sociologues du travail, parmi lesquel-le-s Méda: «[...] *l'un des principaux éléments [de changement dans le modèle productif] est l'exigence d'implication subjective et d'investissement personnel des travailleurs dans leur travail et les changements culturels, qui se caractérisent par le souhait radicalement nouveau de réalisation de soi des individus dans toutes les sphères de leur vie. Pendant que l'histoire des attitudes vis-à-vis du travail en Occident ces cinquante dernières années prenait la forme de la substitution au travail-devoir social du travail-réalisation de soi [...], la sortie du taylorisme et du fordisme exigeait des individus un rapport au travail radicalement nouveau, un investissement de toute leur personne, la possibilité de penser le travail comme un accomplissement.* »³⁶⁰

Pourtant, les quatre profils se distinguent par les sources de réalisation de soi et d'épanouissement au travail³⁶¹. Les «entrepreneur-e-s de soi» recherchent des fonctions et des entreprises qui puissent répondre à leur ambition de faire (rapidement) une carrière ascensionnelle; au contraire, les «garant-e-s du métier» suivent des parcours fortement attachés à l'exercice du métier choisi avec des visées en termes de professionnalisme. Les parcours des «reconverti-e-s» sont empreints d'une recherche d'activité (bien souvent la fonction formatrice) qui permette de retrouver un épanouissement au travail. Enfin, les «résigné-e-s» éclairent à la fois un partage de cette attente d'épanouissement venu d'une carrière ascendante (comme pour les «entrepreneur-e-s de soi») et d'un ancrage dans le métier (comme pour les «garant-e-s du métier»); ce dernier profil montre également le déchirement de ces attentes à la suite d'expériences professionnelles décevantes.

À partir d'un apprentissage perçu comme moyen de devenir un travailleur ou une travailleuse responsable et autonome³⁶², et avec l'objectif d'occuper des postes à responsabilités, les formateurs ou formatrices «entrepreneur-e-s de soi» se montrent principalement animé-e-s par une «logique de carrière» au sein d'une entreprise en gravissant les différents échelons hiérarchiques, pour accéder à des responsabilités d'encadrement. Il s'agit alors de parvenir à monter le plus haut possible dans la hiérarchie professionnelle, de préférence en devenant cadre ou bien indépendant-e. Cette conception de la réussite

³⁶⁰ MÉDA Dominique, «La nouvelle éthique du travail au service de l'entreprise de soi?», *SociologieS, Grands résumés*, 2011.

³⁶¹ MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *La signification du travail...*

³⁶² LALLEMENT Michel, *Le Travail sous tensions...*; LINHART Danièle, *La Comédie humaine du travail...*; MÉDA Dominique, VENDRAMIN Patricia, *Réinventer le travail...*; MERCURE Daniel, «L'idéaltype d'ethos du travail préconisé...».

professionnelle transparait clairement dans les récits qui mettent en exergue leur ascension professionnelle, marquée par une augmentation exponentielle des responsabilités à assumer, du statut d'apprenti·e à celui de cadre ou de chef·fe d'entreprise en opérant parfois plusieurs bifurcations professionnelles. On peut alors affirmer que le principal champ d'identification de ces FEE est alors l'entreprise comme lieu d'appartenance et la carrière³⁶³.

Les qualités personnelles soulignées au moment de décrire cette ascension vers plus de responsabilités sont révélatrices du système des valeurs qui sont au cœur de l'idéal-type des « entrepreneur·e·s de soi ». Au-delà du fait même d'être parvenues à atteindre leurs objectifs, la fierté que ces personnes formatrices tirent de cette ascension tient à ce qu'elle dit de leur autonomie responsable, de leur engagement de soi au travail, de leur sens de l'effort, de leur dépassement de soi, de leur entrepreneuriat. C'est la valorisation de l'autodétermination que ces FEE mettent en avant lorsqu'elles et ils soulignent le fait « d'en être arrivé·e·s là » grâce à leurs efforts, à leur volonté et à leurs capacités, en gérant leur propre carrière tel·le·s des managers. Ces postures s'inscrivent pleinement dans une certaine rhétorique répandue dans le monde du travail dans laquelle priment l'entrepreneuriat³⁶⁴, l'adhésion à la flexibilité des parcours et de l'organisation du travail³⁶⁵, l'endossement volontaire de responsabilités et la réussite en termes d'élévation hiérarchique et d'objectifs remplis avec succès.

À l'instar des « entrepreneur·e·s de soi », les « garant·e·s du métier » décrivent leur entrée dans le monde du travail comme une source d'épanouissement personnel, car ce moment, qui consiste à quitter les bancs de l'école pour entrer dans le monde professionnel, était largement attendu³⁶⁶. Pour autant, les récits de formation en entreprise délivrés par ces personnes formatrices sont centrés sur l'acquisition des savoir-faire et de l'expertise d'un métier auquel elles se sentaient prédestinées, un métier-passion, une « vocation ». Les « garant·e·s du métier » adoptent alors un discours autour de l'amour de leur métier, métier qu'ils cherchent à valoriser pour ses gestes techniques, pour les savoir-faire qu'il exige et la « tradition » dans laquelle il s'inscrit. Dans ce sens, leur définition de la réussite professionnelle diffère de celle qui caractérise des « entrepreneur·e·s de soi ». Tandis que ces « entrepreneur·e·s de soi » lisent cette ascension en

³⁶³ MERCURE Daniel, « Rapport au travail. Genèse et horizons heuristiques... ».

³⁶⁴ DARDOT Pierre, LAVAL Christian, *La nouvelle raison du monde...*

³⁶⁵ SENNETT Richard, *Le Travail sans qualités : les conséquences humaines de la flexibilité...*

³⁶⁶ Voir chapitre 5.

termes de carrière ou d'efforts individuels fournis pour en arriver là, le profil des « garant·e·s du métier » y voit plutôt une forme de reconnaissance de ses compétences de métier par ses pairs³⁶⁷. Le principal champ d'identification mobilisé par les « garant·e·s du métier » est constitué du métier et des « gens du métier »³⁶⁸. Ce n'est donc pas l'occupation de postes à responsabilités qui est recherchée, mais la reconnaissance d'une expertise dans un métier-passion. Nous y reviendrons par la suite, mais – comme mentionné plus haut – ce n'est pas un hasard que ce profil se distingue par un accent mis sur la transmission du métier selon un « esprit corporatiste »³⁶⁹.

Du côté des personnes formatrices s'inscrivant dans la figure type des « reconverti·e·s », les récits concernant l'apprentissage sont davantage teintés d'amertume, car son choix a généralement été fait par défaut, voire par dépit que ce soit pour fuir le système scolaire ou par obligation sociale et/ou familiale³⁷⁰ sans objectifs professionnels initiaux clairs. À la suite d'une formation de base, ces FEE ont suivi des parcours qui témoignent d'une fragilisation du modèle traditionnel du parcours linéaire et plutôt prévisible³⁷¹. Pour ces individus, les trajectoires empruntent des formes contemporaines qui sont devenues plurielles, instables, flexibles et incertaines³⁷² et qui se caractérisent par des reconversions professionnelles, des bifurcations, des changements de métier, de secteur d'activité, d'entreprise, de fonction ou encore de statut³⁷³.

Par ailleurs, chez les individus se rapprochant le plus du profil des « reconverti·e·s », les parcours professionnels sont alors articulés autour de la quête de sens et d'identification à son travail. Pour le type idéal des « reconverti·e·s », c'est « l'utilité sociale » du travail qui prime. « Réussir » est associé à la volonté d'apporter une contribution sociale par le biais de

³⁶⁷ GERNET Isabelle, DEJOURS Christophe, « Évaluation du travail et reconnaissance... ».

³⁶⁸ MERCURE Daniel, « Rapport au travail. Genèse et horizons heuristiques... ».

³⁶⁹ VEILLARD Laurent, *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes...*

³⁷⁰ Voir chapitre 6.

³⁷¹ Voir chapitre 2.

³⁷² BECK Ulrich, *The Brave New World of Work...* ; LODIGIANI Rosangela, MARTINELLI Monica (dir.), *Dentro e oltre i post-fordismi...*

³⁷³ BESSIN Marc, BIDART Claire, GROSSETTI Michel, *L'enquête sur les bifurcations...* ; BIDART Claire, « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques... » ; DENAVE Sophie, « Comprendre les bifurcations dans les parcours professionnels... » ; DIEU Anne-Marie, DELHAYE Christine, « Des reconversions professionnelles positives : le retour des femmes sur le marché de l'emploi... » ; FOURNIER Geneviève et al., « Processus de reconversion professionnelle de travailleur·euse·s inscrit·e·s dans des parcours professionnels marqués par la mobilité... » ; NEGRONI Catherine, « La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique... ».

son travail. Le parcours de la majorité de ces formateurs ou formatrices peut être résumé ainsi : après des expériences professionnelles difficiles dans un domaine dont les valeurs s’opposaient aux leurs, elles et ils se sont spécialisé·e·s dans les fonctions de la formation professionnelle. Ces individus puisent alors dans ces nouvelles fonctions des sources d’épanouissement au travail grâce à leur contribution à la préparation des apprenti·e·s pour le monde du travail et des adultes et au fait de renouer avec une vocation à former, à transmettre, à instruire et même à éduquer les jeunes. À l’opposé des profils décrits précédemment, ce changement de carrière est ici interprété par les FEE comme une forme de progression symbolique, non pas en termes de statut (comme dans le type idéal des « entrepreneur·e·s de soi ») ou en termes d’expertise (comme dans celui des « garant·e·s du métier »), mais en termes d’authenticité. Elles et ils ont alors le sentiment de pouvoir aider les jeunes, c’est-à-dire de pouvoir faire ce qui, à leurs yeux, a de la valeur.

Enfin, quant aux « résigné·e·s », elles et ils rejoignent les « entrepreneur·e·s de soi » et les « garant·e·s du métier » dans la mesure où ces personnes formatrices ont également intégré une formation professionnelle dans le but d’entrer au plus vite dans le monde du travail³⁷⁴. Les individus que nous avons inscrits dans le type idéal des « résigné·e·s » étaient initialement animés par une logique de mobilité professionnelle ascendante – à l’instar des « entrepreneur·e·s de soi » – et/ou par une logique centrée sur le métier – à l’instar des « garant·e·s du métier ». Toutefois, leur parcours professionnel se caractérise par une perte progressive de sens. L’un d’eux, initialement motivé par la volonté de gravir les échelons hiérarchiques, a vu ses perspectives d’ascension mises à mal par les évolutions technologiques de son métier, ce qui a entraîné une déqualification de ses compétences. À la différence des personnes formatrices associées au profil type des « entrepreneur·e·s de soi », le désir d’ascension professionnelle de ce « résigné·e » ne reposait pas sur l’idéologie de l’« autonomie responsable »³⁷⁵, de l’« autogouvernement » ou de l’« *entrepreneurship* »³⁷⁶, mais sur un modèle de trajectoire inspiré de la précédente génération de travailleurs et travailleuses, c’est-à-dire celui d’un parcours professionnel organisé de manière linéaire et relativement prévisible. Ce résigné·e a été vite confronté·e au déclin de l’emploi salarié stable³⁷⁷ et à la progressive désuétude de ce modèle dominant au profit d’un

³⁷⁴ Voir chapitre 7.

³⁷⁵ LALLEMENT Michel, *Le Travail sous tensions...*

³⁷⁶ DARDOT Pierre, LAVAL Christian, *La nouvelle raison du monde...*

³⁷⁷ CASTEL Robert, *La montée des incertitudes...* ; LALLEMENT Michel, *Le Travail sous tensions...*

modèle privilégiant des trajectoires déstandardisées, individualisées, non linéaires, flexibles et ponctuées de réorientations et de mobilités externes³⁷⁸. Ce formateur s'est alors résigné à assurer sa stabilité professionnelle plutôt qu'à prendre le risque d'un déclassement ou d'une perte d'emploi en changeant d'entreprise. Son parcours fait ainsi état d'une tension entre mobilité externe et sécurité de l'emploi, la première mettant bien souvent en jeu la seconde, en particulier pour les individus peu ou pas qualifiés comme lui³⁷⁹.

Le parcours professionnel des « résigné-e-s » dont les objectifs professionnels initiaux s'apparentent à ceux des « garant-e-s du métier » met en avant l'une des principales sources d'insatisfaction mentionnée par nombre de « garant-e-s du métier » : le décalage entre travail et valeurs. Bien souvent, l'*ethos* d'accomplissement de soi dans et par leur métier qui caractérise les « garant-e-s du métier » se révèle en contradiction avec les conditions objectives de travail et les perspectives réelles d'expression de leur subjectivité. Comme certain-e-s « garant-e-s du métier » indépendant-e-s, en travaillant à son propre compte, ce « résigné » souhaitait s'extraire autant que possible de conditions de travail en contradiction avec ses attentes, des conditions se caractérisant notamment par une intensification des rythmes du travail et par une pression accrue à la productivité³⁸⁰. Pour autant, elle ou il n'a pas échappé à la concurrence croissante du marché qui l'a obligé-e à renoncer à certains de ses idéaux afin de garantir la bonne marche de sa société. Face à divers obstacles à la réalisation de leur projet initial, au milieu ou en fin de carrière, ces individus ont finalement adopté une stratégie de renoncement et de résignation³⁸¹, accordant la priorité à la sécurité de l'emploi.

³⁷⁸ CASTEL Robert, *La montée des incertitudes...*; BESSIN Marc, «La compression du temps...»; ELDER Glen Holl Jr., *Children of the Great Depression...*; ELDER Glen Holl Jr., JOHNSON Kirkpatrick Monica, CROSNEO Robert, «The Emergence and Development of Life Course Theory...», pp. 3-19; SAPIN Marlène, SPINI Dario, WIDMER Eric, *Les parcours de vie. De l'adolescence au grand âge...*; WIDMER Eric D., RITSCHARD Gilbert, MÜLLER Nicolas S, «Trajectoires professionnelles et familiales en Suisse: quelle pluralisation?», in: ORIS Michel, WIDMER Eric D., RIBAUPIERRE Anik de, JOYE Dominique, SPINI Dario, LABOUVIE-VIEF Gisela, FALTER Jean-Marc (dir.), *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités*, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2009, pp. 253-272.

³⁷⁹ ALONZO Philippe, CHARDON OLIVIER, «Quelle carrière professionnelle pour les salariés qualifiés?», *Données Sociales - La société française*, Insee, 2006, pp. 265-272; DUHAUTOIS Richard, PETIT Héloïse, REMILLON Delphine, *La mobilité professionnelle...*

³⁸⁰ SENNETT Richard, *La Culture du nouveau capitalisme...*

³⁸¹ MOLINIER Pascale, «Souffrance, défenses, reconnaissance...».

8.1.2 S'investir dans la formation des apprenti·e·s : quand les *ethos* de travail façonnent la fonction formatrice

Les études qui ont été menées sur les FEE dans les contextes allemands et français ont montré que ces individus peuvent accéder à la fonction formatrice de manière volontaire ou à l'incitation de la hiérarchie³⁸², sans que ces deux voies d'accès à la fonction soient nécessairement opposées. Tout d'abord, à l'instar d'autres travaux³⁸³ qui observent une envie de former des jeunes issue d'un objectif personnel – acquérir de nouvelles compétences et/ou diversifier les activités professionnelles – certain·e·s enquêté·e·s répondant le plus au type idéal des « entrepreneur·e·s de soi » se sont vu attribuer une fonction formatrice en lien avec leur poste d'encadrement. Il ne s'agissait alors pas d'une volonté propre de remplir cette fonction ; pourtant, par la suite, elles ou ils y ont trouvé satisfaction. Pour certain·e·s, le fait d'avoir à remplir cette nouvelle fonction constituait un défi ainsi que l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences susceptibles de leur être utiles pour se positionner ensuite sur des postes plus élevés dans la hiérarchie. Pour ces derniers et dernières, cet accès à la fonction par opportunité paraît compatible avec leur principal objectif au travail : gravir les échelons. Cela est tout particulièrement le cas lorsqu'elles et ils travaillent dans de très grandes entreprises comptant un service formation assez développé et bénéficiant – à leurs yeux – d'une certaine renommée sur le marché du travail. Dans ce cas, occuper un poste à responsabilités dans ce secteur devient source d'un certain prestige, mais aussi le moyen d'évoluer dans la hiérarchie de l'entreprise. Par ailleurs, en termes de compétences à acquérir et/ou à mobiliser, avoir une fonction de responsable de formation apparaît comme une reconnaissance de leur « fibre managériale ».

À l'opposé, la majorité des « garant·e·s du métier » disent avoir investi la fonction de manière volontaire. En écho à leur *ethos* professionnel, la mission formatrice fait alors intégralement partie de leur conception profonde du métier : aimer son métier implique d'avoir les compétences et la sensibilité jugées nécessaires à sa transmission et au maintien de sa continuité. Autrement dit, à leurs yeux, « fibre formatrice » et « transmission du métier »³⁸⁴ seraient propres aux « gens du métier ». De ce fait, devenir formateur ou formatrice

³⁸² BAHL Anke, «Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung...»; CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie et al., *Quelle place...*

³⁸³ BAHL Anke, «Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung...» et GONON Philipp, KARRER Dieter, STRAUMANN Martin, *Der Ausbilder in der Schweizerischen Maschinen und Elektroindustrie...*

³⁸⁴ BESOZZI Roberta, LAMAMRA Nadia, «Devenir formateur ou formatrice en entreprise...».

apparaît bien souvent comme une source de fierté personnelle, cette fonction constituant un symbole de leur appartenance aux « gens du métier ». Un résultat qui résonne avec ceux sur les maître·sse·s d'apprentissage artisan·ne·s en France³⁸⁵, qui souhaitent transmettre la tradition d'un métier-passion aux jeunes afin de garantir sa pérennité.

Par ailleurs, une spécificité des « garant·e·s du métier » est d'apprécier leur fonction formatrice à travers la relation à leur propre maître·sse d'apprentissage (MA). Cela est tout particulièrement le cas de celles et ceux ayant eu un·e MA pour qui elles et ils ont beaucoup d'estime. Dans ce cas, elles et ils insistent sur leur volonté de donner aux jeunes ce que leur MA leur a donné dans leur jeunesse. C'est alors la relation entre MA et apprenti·e qui est mise en avant comme une dimension phare de la « tradition » du métier, mais aussi, et surtout de celle de l'apprentissage en tant que voie « idéale » d'acquisition d'un métier, à la fois pour le fait de « toucher » directement au métier et pour le fait d'être introduit·e dans un corps de métier par un·e MA.

Les individus associés à la figure des « reconverti·e·s » sont également majoritairement entré·e·s dans la formation d'apprenti·e·s de manière volontaire, dans le but de quitter leur profession initiale ou d'enrichir leur activité professionnelle quotidienne. Ainsi, selon leurs représentations de la fonction formatrice, celle-ci devrait leur offrir une double source d'épanouissement. D'un côté, elles et ils « se retrouvent » dans les valeurs et compétences qu'elles et ils associent à cette fonction, à savoir l'écoute des autres, en l'occurrence des apprenti·e·s, l'échange et, plus encore, l'aide, l'accompagnement des jeunes dans la construction de leur avenir professionnel. D'un autre côté, pour certain·e·s, devenir FEE est aussi un moyen de mobiliser des compétences qu'elles et ils souhaitent utiliser dans leur travail, c'est-à-dire des capacités pédagogiques. Ici, en écho aux résultats de Capdevielle-Mougnibas et al. qui éclairent la volonté des MA d'accompagner les jeunes vers leur insertion professionnelle et ainsi de réaliser une contribution sociale, il ne s'agit pas de la fibre managériale qui anime les « entrepreneur·e·s de soi », ni même de la fibre formatrice des « garant·e·s du métier », mais d'une fibre enseignante, principalement tournée vers la pédagogie.

Enfin, les « résigné·e·s » ont endossé un rôle de FEE de manière volontaire, et ce, dès les premières années de leur trajectoire professionnelle à un moment où elles et ils étaient encore fortement investi·e·s dans leur travail, avec un *ethos* professionnel proche de celui des « entrepreneur·e·s de soi » ou de celui

³⁸⁵ FAVREAU Cécile, *Approche psycho-développementale...* ; CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie et al., *Quelle place...*

des «garant·e·s du métier». Les deux principales inspirations à former des apprenti·e·s correspondent à ces deux autres types idéaux.

Pour l'un des «résigné·e·s», devenir formateur était initialement pensé comme un moyen de mettre en lumière un engagement personnel dans l'entreprise en vue d'une ascension³⁸⁶. Envisagée comme un éventuel tremplin pour faire carrière dans l'entreprise, la fonction formatrice s'inscrivait alors dans l'objectif d'obtenir progressivement un poste d'encadrement. Cette envie est la même que celle avancée par les FEE répondant le plus au type idéal des «entrepreneur·e·s de soi».

Pour le second résigné, s'engager dans la formation d'apprenti·e·s va de pair avec l'amour du métier : pour garantir la survie de ce métier-passion, il convient de former des professionnel·le·s qualifié·e·s³⁸⁷. En outre, former les jeunes, c'est aussi perpétuer la tradition des «gens du métier» selon laquelle il convient de transmettre aux générations futures les savoir-faire que la précédente génération nous a transmis.

Les quatre postures de FEE illustrent une diversité d'*ethos* de travail, de parcours et de mobiles à s'investir dans une fonction formatrice. On y trouve des parcours ascendants et linéaires (propres aux grandes entreprises) animés par un *ethos* du travail marqué par une logique de carrière, et des parcours plus typiques en formation professionnelle ou encore le projet de s'installer à son compte. D'autres parcours sont au contraire marqués par des bifurcations et des réorientations qui témoignent de certains changements fondamentaux à l'œuvre sur le marché du travail. Ces parcours heurtés portent les traces de résistances à ces évolutions (notamment grâce à des reconversions ou des changements de statut).

Dans ce tumulte, la fonction formatrice représente un refuge qui permet de renouer avec un *ethos* du travail reposant sur la valeur qui rehausse le fait de «rendre service», mise à mal lors d'expériences professionnelles antérieures difficiles. Ainsi, les «reconverti·e·s» montrent les possibilités offertes par la fonction formatrice : quitter parfois une sphère de production (y compris le métier appris) transformée par la pression augmentée d'exigences plus élevées de rentabilité ; rejoindre la formation professionnelle. Enfin, d'autres parcours illustrent des postures de retrait : trajectoires ascendantes empêchées, *ethos*

³⁸⁶ BAHL Anke, «Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung...»; GONON Philipp, KARRER Dieter, STRAUMANN Martin, *Der Ausbilder in der Schweizerischen Maschinen und Elektroindustrie...*

³⁸⁷ CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie et al., *Quelle place...; FAVREAU Cécile, Approche psycho-développementale...*

déchirés par les diverses évolutions du monde du travail et effacement des premières ambitions professionnelles.

Par ailleurs, il n'y a pas une seule manière d'habiter la fonction formatrice. De la même façon, on ne peut pas attribuer un sens univoque à l'activité de formation et à son rôle dans la trajectoire professionnelle. Pour certaines personnes formatrices (et en fonction de leur *ethos*), la fonction formatrice et la carrière vont ou auraient dû aller de pair; pour d'autres FEE dont l'*ethos* privilégie la logique carriériste, la fonction formatrice ne faisait pas partie des ambitions professionnelles – quand bien même elle pourrait représenter un mode d'acquisition de compétences managériales et ainsi, nourrir l'ambition carriériste. D'autres FEE (tels les «reconverti-e-s») privilégient une résistance au marché du travail dont elles et ils désapprouvent les évolutions. La formation apparaît alors comme le moyen de cette résistance, offrant une activité à haute valeur sociale. Transmettre aux jeunes l'amour du métier ou un *ethos* de travail qui met en avant le service aux autres peuvent être vécus comme des actes de résistance en ce qu'ils permettent aussi de quitter la production, les rythmes, les contraintes de productivité. Certaines personnes formatrices opèrent un déplacement au sein de leur activité, sans forcément la quitter ou changer d'entreprise, qui leur offre la possibilité de réinventer leur métier sans pour autant cesser de l'exercer. Ainsi, elles et ils acquièrent une marge de manœuvre que d'autres postes ne pourraient leur fournir. C'est le cas typique des «reconverti-e-s» pour qui l'investissement dans la fonction formatrice offre une continuité et crée une cohérence biographique qui répare un parcours jusque-là heurté.

8.1.3 Modes d'exercice idéaux de la fonction formatrice

L'accompagnement des apprenti-e-s dans leur transition entre l'école et le travail : confrontations immédiate et progressive aux logiques de travail

L'une des missions de la formation en entreprise est d'accompagner les jeunes dans leur entrée dans le monde du travail au sortir de la scolarité obligatoire³⁸⁸. Or, des études antérieures ont signalé un manque de

³⁸⁸ HOECKEL Kathrin, FIELD Simon, GRUBB Norton W., *Learning for Jobs. Évaluation par l'OCDE du système de formation professionnelle suisse...*; KUNÉGEL Patrick, *Les maîtres d'apprentissage...*; MASDONATI Jonas, *La transition entre école et monde du travail: Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*, Peter Lang (Exploration), 2007.

recherches à ce niveau³⁸⁹. Des travaux surtout issus de la « pédagogie de l'apprentissage » ont montré des méthodes mises en œuvre par les formateurs ou formatrices en dévoilant ainsi le caractère construit de cette fonction. Par ailleurs, des recherches antérieures avaient révélé le statut hybride des apprenti·e·s, perçu·e·s à la fois comme des travailleurs ou travailleuses, des élèves, des apprenti·e·s ou encore des collègues³⁹⁰. Le présent ouvrage éclaire le lien étroit entre modalités d'accompagnement des jeunes et représentations de ces dernières ou derniers. Cette représentation des apprenti·e·s se trouve au cœur de l'axe vertical de la typologie de postures des FEE, puisqu'elle permet de dessiner une tension entre deux perceptions contrastées des apprenti·e·s. Ils et elles sont prioritairement considéré·e·s par leurs formateurs ou formatrices soit comme des « travailleurs/travailleuses » qui n'ont besoin que de peu d'accompagnement, soit comme des « élèves » qui, au contraire, ont besoin d'être rigoureusement accompagné·e·s par un·e professionnel·le.

Chaque type idéal se caractérise par une approche différente de la transition école-travail et par une représentation propre de l'apprenti·e. Cette transition école-travail se déroule selon un continuum qui s'établit entre, d'un côté, une confrontation immédiate des jeunes au monde du travail dès le début de l'apprentissage et, à l'opposé, une protection relative des apprenti·e·s en leur aménageant une prise de connaissance plus progressive de l'univers professionnel. Ainsi, le rythme et les modalités de l'accompagnement des apprenti·e·s varient tout le long de ce continuum d'approches de la transition école-travail. Il s'agit de rappeler ici que la formation professionnelle duale se « vend » comme une transition aménagée et douce vers le travail.

Du côté du pôle « apprentis travailleurs » ou « apprenties travailleuses », on trouve les types idéaux des « entrepreneur·e·s de soi » et des « résigné·e·s ». Pour ces deux types de FEE, la transition est supposée être rapide au moment de l'obtention du contrat d'apprentissage³⁹¹. La confrontation des apprenti·e·s au travail doit être immédiate, de même que leur assimilation au groupe des

³⁸⁹ KUNÉGEL Patrick, *Les maîtres d'apprentissage...*; MOREAU Gilles, « Les faux semblables de l'apprentissage... »; THÉBAULT Jeanne, « La transmission professionnelle... »; VADCARD Lucile, « Postface: Retour aux sources... ».

³⁹⁰ BONOLI Lorenzo, « An Ambiguous Identity: The figure of the apprentice from the XIX century up to today in Switzerland », in: MARHUENDA F. (dir.), *Vocational Education beyond Skill Formation. VET between Civic, Industrial and Market Tensions*, Peter Lang, 2017, pp. 31-49; CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie et al., *Quelle place...*; JALAUDIN Christophe, MOREAU Gilles. « 2. Transmettre le métier: les complexités de la relation maître/apprenti... »; MASDONATI Jonas et al., « Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale... »; MOREAU Gilles, *Le Monde apprenti...*

³⁹¹ BERGMAN Manfred Max et al., *Youth transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study...*

travailleurs et travailleuses. L'apprenti-e doit être à même de travailler comme ses « collègues » le plus rapidement possible. D'ailleurs, les « entrepreneur-e-s de soi » ont pour spécificité de qualifier les apprenti-e-s par des termes tels que « employé-e-s », « salarié-e-s » ou « collègues ». Dans les profils des « entrepreneur-e-s de soi » et des « résigné-e-s », les formateurs ou formatrices en entreprise disent privilégier un modèle d'accompagnement plutôt passif. C'est ainsi qu'elles et ils délèguent le plus souvent leur fonction de formateur ou formatrice pratique à un-e collègue à la production qui pourra opter pour un accompagnement plus serré ou se limiter à observer de loin le travail réalisé par l'apprenti-e, adoptant une attitude corrective lorsque nécessaire³⁹².

Malgré ces similitudes, le sens que ces personnes formatrices attribuent à cet accompagnement ainsi que les modalités qu'elles lui donnent varient sensiblement d'un type idéal à l'autre. Pour la posture d'« entrepreneur-e-s de soi », l'objectif est de responsabiliser les apprenti-e-s en les obligeant à se former de manière autonome. On retrouve ici l'*ethos* professionnel de ces personnes formatrices, qui s'inscrit pleinement dans l'une des principales évolutions du monde du travail : l'attente d'une autonomie responsable chez les travailleurs et travailleuses³⁹³. Pendant ce temps, chez les « résigné-e-s », la transmission de savoir-faire résulte principalement de leur relatif désinvestissement de leur fonction formatrice. Le but consiste aussi à opérer un premier tri au sein des apprenti-e-s et à repérer celles et ceux qui semblent suffisamment autonomes pour être éventuellement recruté-e-s à la sortie de leur formation et, à l'inverse, celles et ceux qui ne le sont pas assez. C'est l'une des raisons pour lesquelles on peut parler de « gestion managériale »³⁹⁴ des apprenti-e-s pour privilégier leur autonomie et leur responsabilisation. En ce qui concerne les « résigné-e-s », cette approche tient surtout au fait que ce type de transition exige peu d'accompagnement des apprenti-e-s.

À l'autre pôle de l'axe « représentation des apprenti-e-s », on trouve l'apprenti-e élève – une conception partagée par les « reconverti-e-s » et les « garant-e-s du métier ». Nous venons de voir que cette représentation de l'apprenti-e va de pair avec une transition école-travail envisagée sur la longue durée et avec l'accompagnement d'une personne de référence. Pour les « garant-e-s du métier », « *l'apprentissage est "une instruction*

³⁹² AGULHON Catherine, LECHAUX Patrick, « Un tutorat ou des tutorats en entreprise : diversité des pratiques », *Recherche et formation* 22, 1996, pp. 21-34.

³⁹³ LINHART Danièle, *La Comédie humaine du travail...*; MÉDA Dominique, VENDRAMIN Patricia, *Réinventer le travail...*; MERCURE Daniel, « L'idéaltype d'*ethos* du travail préconisé... ».

³⁹⁴ LINHART Danièle, *La Comédie humaine du travail...*; MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *La signification du travail...*

sans instruction”, c’est-à-dire fondé sur le “faire comme” plutôt que sur l’explication»³⁹⁵. Selon cette posture, l’immersion dans la technique et le savoir-faire permet d’apprendre par essais et erreurs³⁹⁶. À première vue, cette conception de la transmission des savoir-faire ressemble à l’accompagnement passif privilégié par les « entrepreneur·e·s de soi ». Pourtant, elle s’en distingue par la place accordée aux démonstrations. Ces personnes formatrices mobilisent une pédagogie que l’on pourrait appeler pratique, autrement dit une méthode qui ne repose pas tant sur la parole, mais plutôt sur le geste et l’observation. Le mode de transmission adopté par les « garant·e·s du métier » n’est ainsi pas seulement « pédagogique », mais aussi « correctif »³⁹⁷.

Par ailleurs, pour ces individus, ce type de transition implique avant tout une étroite relation entre un·e maître·sse d’apprentissage et un·e apprenti·e. La mise en place de ce type de relation privilégiée, qui s’inscrit pleinement dans la « tradition corporatiste » de l’apprentissage d’un métier, est également animée par la volonté de s’assurer que l’apprenti·e aura l’occasion d’assimiler l’ensemble des gestes du métier³⁹⁸ et de « savoir soigner l’exécution »³⁹⁹. Comme l’a montré Osty, « les formes traditionnelles de métier soulignent que le savoir se transmet par la fréquentation quotidienne des aînés au cours d’un long parcours d’apprentissage, et permet d’accéder à la maîtrise d’un art [...] »⁴⁰⁰.

En termes de rythme attendu d’acquisition de l’autonomie chez les apprenti·e·s, l’appréhension de la question de la transition école-travail est assez similaire chez les « reconverti·e·s ». Ici aussi, les enquêté·e·s pensent que les apprenti·e·s doivent idéalement atteindre cet objectif de manière progressive et accompagnée. Ce type d’approche pédagogique se distingue de celle adoptée par les FEE qui se rapproche le plus de la posture des « garant·e·s du métier ». Les « reconverti·e·s » réalisent principalement ce travail de pédagogue hors de l’activité productive, par le biais de la parole plutôt que du geste. Dans la droite ligne de leur représentation des apprenti·e·s comme élèves, au sens scolaire du terme, les « reconverti·e·s » privilégient un

³⁹⁵ PHARO Patrick, *Savoirs paysans et ordre social*, La Documentation française, 1985, cité par CHAIX Marie-Laure, « Dispositifs de formation par alternance et construction d’identité de métier », *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, 2007, pp. 1-10, p. 6.

³⁹⁶ VEILLARD Laurent, *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l’alternance entre différents contextes...*

³⁹⁷ AGULHON Catherine, LECHAUX Patrick, « Un tutorat ou des tutorats en entreprise : diversité des pratiques... ».

³⁹⁸ VEILLARD Laurent, *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l’alternance entre différents contextes...*

³⁹⁹ SENNETT Richard, *Ce que sait la main : la culture de l’artisanat...*

⁴⁰⁰ OSTY Florence, *Le Désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail...*, p. 55.

mode de transmission « pédagogique »⁴⁰¹. Ces personnes formatrices mettent un point d'honneur à « expliquer » le sens des tâches productives à réaliser. Selon leur point de vue, les apprenti·e·s ne peuvent acquérir pleinement des compétences qu'à condition d'avoir préalablement compris leur sens, celui du métier, voire du monde du travail dans son ensemble.

Nous pouvons alors saisir l'impact du contexte d'exercice de la fonction formatrice sur la posture des FEE. Chez les « reconverti·e·s », le fait de travailler dans de grandes entreprises permet de penser et de mettre en place un accompagnement sous forme de cours théoriques organisés au sein de l'entreprise, en mettant en place des moyens ludiques pour expliquer tel ou tel mécanisme – pour faire acquérir, de manière patiente et détaillée, une maîtrise théorique ou abstraite du travail, avant de permettre aux apprenti·e·s de passer à la pratique. Quels sont alors les contenus de socialisation qui sont privilégiés par les quatre figures idéales-typiques et qu'est-ce qu'elles nous apprennent ?

Impacts des postures de FEE dans la socialisation professionnelle des apprenti·e·s

Dans la lignée d'études antérieures, l'entreprise est considérée ici comme une instance de socialisation professionnelle des jeunes⁴⁰². Les personnes formatrices sont les pièces maîtresses de cette socialisation⁴⁰³, concept qui a été décliné en trois composantes⁴⁰⁴ : une socialisation au métier, au travail et à l'organisation⁴⁰⁵.

⁴⁰¹ AGULHON Catherine, LECHAUX Patrick, « Un tutorat ou des tutorats en entreprise : diversité des pratiques... ».

⁴⁰² BESOZZI Roberta, « Swiss in-company trainers... » ; CHAIX Marie-Laure, « L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire... », pp. 103-115 ; COHEN-SCALI Valérie, *Alternance et identité professionnelle...* ; DUBAR Claude, *La socialisation...* ; DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Les formateurs et formatrices en entreprise... » ; HEINZ Walter R., KELLE Udo, WITZEL Andreas, ZINN Jens O., « Vocational training and career development in Germany... » ; KADDOURI Mokhtar, « Les formations en alternance entre transition, socialisation et constructions identitaires », in : KADDOURI Mokhtar, LESPESSAILLES Corinne, MAILLEBOUIS Madeleine, VASCONCELLOS Maria (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation*, L'Harmattan, 2008, pp. 173-191 ; MASDONATI Jonas et al., « Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale... ».

⁴⁰³ AVRIL Christelle, CARTIER Marie, SERRE Delphine, *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits...* ; DARMON Muriel, *La Socialisation...* ; DEMAZIÈRE Didier, MORRISSETTE Joëlle, ZUNE Marc (dir.), *La socialisation professionnelle, au cœur des situations de travail...* ; DUBAR Claude, *La socialisation...* ; LAHIRE Bernard, *Dans les plis singuliers du social...*

⁴⁰⁴ Voir chapitre 2.

⁴⁰⁵ BESOZZI Roberta, « Swiss in-company trainers... » ; DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Les formateurs et formatrices en entreprise... ».

Apprendre aux jeunes en formation à acquérir des compétences qui unissent «à la fois les connaissances, les savoir-faire pratiques et les comportements individuels des travailleurs aux fins d'une prestation de travail polyvalente ancrée dans des collectifs de travail»⁴⁰⁶ devient alors un gage de l'employabilité à venir des apprenti·e·s⁴⁰⁷. Cela relève d'une socialisation professionnelle, non seulement au travail, mais également à l'emploi⁴⁰⁸, que pour l'heure aucune étude sur les FEE n'a explorée. Or, comme nous l'avons indiqué, si la plupart de nos enquêté·e·s semblent avoir pleinement intégré ces exigences, elles et ils privilégient certaines approches de socialisation et certaines compétences plutôt que d'autres en fonction de l'idéal-type auquel elles et ils ont été rattaché·e·s, mettant ainsi en lumière une diversité que nous allons synthétiser et discuter par la suite.

Pour les personnes formatrices «entrepreneur·e·s de soi», l'un des principaux objectifs de la formation d'apprenti·e·s est le recrutement de futur·e·s salarié·e·s, de sorte que l'apprentissage apparaît comme une forme de période d'essai à un contrat de travail. Cette sélection consiste à distinguer celles et ceux qui pourraient être recruté·e·s au lendemain de leur formation. Par ailleurs et toujours durant l'apprentissage, il s'agit de déterminer la catégorie dans laquelle sera classé·e l'apprenti·e susceptible de faire l'objet d'un recrutement : soit du côté des futur·e·s exécutant·e·s soit du côté des futur·e·s cadres⁴⁰⁹. Comme on l'a évoqué, cette approche de l'apprentissage renvoie aux pratiques de sélection «néolibérales»⁴¹⁰ qui mettent en concurrence les jeunes en déclenchant une «course à la performance» et une socialisation à l'individualisation qui caractérise le monde du travail actuel⁴¹¹.

Il est question ici d'attendre des jeunes qu'elles et qu'ils fassent preuve d'une autonomie responsable et d'engagement de soi au travail⁴¹². Plus précisément, les apprenti·e·s doivent se montrer autonomes dans l'organisation et l'exécution des tâches, proactifs et proactives face au travail à faire. De surcroît, elles et ils doivent faire montre d'une forte capacité d'initiative, d'une

⁴⁰⁶ MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *La signification du travail...*, p. 43.

⁴⁰⁷ MÉDA Dominique, VENDRAMIN Patricia, *Réinventer le travail...*

⁴⁰⁸ BESOZZI Roberta, «Swiss in-company trainers...»; DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, «Les formateurs et formatrices en entreprise...».

⁴⁰⁹ LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, «Former en entreprise: les pratiques éducatives au cœur du monde du travail...».

⁴¹⁰ LALLEMENT Michel, *Le Travail sous tensions...*; SENNETT Richard, *La Culture du nouveau capitalisme...*

⁴¹¹ CASTEL Robert, *La montée des incertitudes...*; LALLEMENT Michel, *Le Travail. Une sociologie contemporaine...*; MERCURE Daniel, BOURDAGES-SYLVAIN Marie-Pierre, *Société et subjectivité...*

⁴¹² MERCURE Daniel, «L'idéaltype d'ethos du travail préconisé...».

volonté de se dépasser dans leurs efforts, etc. Cette autonomie responsable se traduit par l'attente d'une « auto-formation » et d'un « auto-gouvernement » des jeunes au travail⁴¹³, avec l'attente qu'elles et ils soient ou deviennent de futur-e-s « entrepreneur-e-s de soi »⁴¹⁴. Par ailleurs, ces initiatives, qu'elles et qu'ils sont fortement invité-e-s à prendre, doivent impérativement s'inscrire dans le cadre de ladite culture de l'entreprise, autrement dit ses normes, ses valeurs et ses objectifs⁴¹⁵. L'apprenti-e doit alors « se mouler » à la « culture » de l'entreprise, l'adopter et y adhérer – ou du moins en donner l'impression. Dans cette logique socialisatrice, où la priorité est la rentabilité, la productivité, mais aussi la condition salariale, la formation et le métier sont en retrait, au profit de l'employabilité des apprenti-e-s⁴¹⁶.

Par comparaison, les « garant-e-s du métier » articulent principalement leur récit autour des compétences techniques directement liées au métier et à l'intégration des jeunes au collectif de travail en incorporant « *des normes comportementales et des valeurs du métier* »⁴¹⁷. Plus précisément, les valeurs telles que l'attachement au métier ou la démonstration de sa volonté à apprendre toujours plus font pleinement partie de la « culture du groupe »⁴¹⁸, un groupe constitué de « gens du métier ». À la différence des « entrepreneur-e-s de soi », le « groupe » ne fait pas ici référence à une entreprise en particulier – y compris dans le cas de FEE travaillant à leur compte – mais au groupe professionnel dans son ensemble. Ici, la socialisation au métier met l'accent sur l'amour du métier, la transmission des gestes, des savoir-faire, du collectif de travail ; elle peut être comprise dans certains cas, nous l'avons vu, comme une résistance aux transformations du monde du travail⁴¹⁹. Il est vrai que « *la socialisation au métier permet de réaffirmer le primat des qualifications, des savoir-faire de métier, sur les compétences transversales, omniprésentes dans les discours et, indirectement, le primat de la formation (pour acquérir ces qualifications) sur la production* »⁴²⁰. Par ailleurs, une autre socialisation professionnelle – la socialisation à l'entreprise – s'articule avec la socialisation

⁴¹³ BOLTANSKI Luc, CHIAPELLO Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme...*

⁴¹⁴ MERCURE Daniel, BOURDAGES-SYLVAIN Marie-Pierre, *Travail et subjectivité...* ; PLOMB Fabrice, POGLIA MILETI Francesca, *Les Salariés dans la tourmente...* ; VALLAS Steven, CHRISTIN Angèle, « Work and Identity in an Era of Precarious Employment... ».

⁴¹⁵ KERGOAT Prisca, « Le désenchantement des apprentis facteurs-trieurs... » ; KERGOAT Prisca, « De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires... ».

⁴¹⁶ MOREAU Gilles, « L'apprenti et son maître... », pp. 19-31.

⁴¹⁷ OSTY Florence, *Le Désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail...*, p. 100.

⁴¹⁸ OSTY Florence, *Le Désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail...*

⁴¹⁹ SENNETT Richard, *La Culture du nouveau capitalisme...*

⁴²⁰ DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Les formateurs et formatrices en entreprise... », p. 184.

au métier (c'est le cas des «garant·e·s du métier» et «entrepreneur·e·s de soi»). Les «garant·e·s du métier» misent sur les savoir-faire «maison», tandis que les «entrepreneur·e·s de soi» mettent l'accent sur le fait de «mouler» ou d'adapter les jeunes à l'organisation, tentant ainsi de «*formater de futur·e·s salarié·e·s acculturé·e·s à l'ordre social de l'entreprise, à la hiérarchie et à la division du travail tels qu'ils sont pensés dans une entreprise donnée*»⁴²¹.

Dans les discours des «reconverti·e·s», la socialisation à l'emploi occupe une place plus importante encore que dans ceux des personnes formatrices répondant à la figure des «entrepreneur·e·s de soi». Pour ces FEE, il est indispensable que les apprenti·e·s acquièrent des compétences larges. Sur ce point, les «reconverti·e·s» se distinguent des «entrepreneur·e·s de soi», car ces compétences ne doivent surtout pas se borner à la culture de l'entreprise dans laquelle les apprenti·e·s sont formé·e·s. Elles doivent, au contraire, être les plus larges possible afin de faciliter les futures recherches d'emploi des apprenti·e·s qui ne seraient pas embauché·e·s par l'entreprise formatrice. Les compétences à transmettre aux jeunes vont ainsi au-delà du seul milieu professionnel, pour confiner à la socialisation au monde des adultes. L'enjeu est alors que les apprenti·e·s aient à la fois les connaissances et la confiance en soi nécessaires à une prise de recul vis-à-vis du monde du travail, afin de prendre les meilleures décisions possibles pour leur avenir. En écho aux parcours professionnels de ces personnes formatrices, apprendre aux apprenti·e·s en formation à porter un regard critique sur le monde qui les entoure, c'est s'assurer autant que possible que ces jeunes seront en mesure de trouver la voie professionnelle dans laquelle s'épanouir. Ici, la question de la socialisation au monde adulte paraît propre aux «reconverti·e·s». Il s'agit avant tout de préparer les jeunes à entrer dans le monde du travail comme travailleurs ou travailleuses et dans la société en tant que citoyen·ne·s. Cette socialisation peut également être interprétée comme une forme de résistance aux changements caractérisant le monde du travail et le métier – changements dont les «reconverti·e·s» ont fait l'expérience. Il s'agit alors d'armer les jeunes, de les préparer aux difficultés que les FEE ont connues.

Pour leur part, les «résigné·e·s» se distinguent par le peu d'importance accordée aux compétences à transmettre aux apprenti·e·s. Comme nous l'avons souligné, cela n'a pas toujours été le cas. Au début de leur exercice d'une fonction formatrice, soit lorsqu'elles et ils étaient encore investi·e·s dans leur travail, ces FEE insistaient auprès des apprenti·e·s pour qu'elles et ils

⁴²¹ DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Les formateurs et formatrices en entreprise... », p. 185.

intègrent certaines attitudes, comme le respect des supérieur·e·s hiérarchiques, la rigueur et la discipline. À leurs yeux, ces attitudes auraient disparu chez les nouvelles générations en raison d'un laxisme croissant à leur égard, et ce, dans les différentes sphères de la vie. Ces personnes formatrices ont alors quelque peu baissé les bras et sont devenues plus « laxistes », en diminuant le nombre d'observations adressées aux apprenti·e·s et en les socialisant plutôt indirectement à la rudesse du travail.

L'ensemble des formateurs ou formatrices en entreprise accordent une importance centrale au travail et/ou à leur métier appréhendé comme un espace de réalisation de soi. La posture des « résigné·e·s » a permis de mettre au jour le « côté sombre » de cette vision enchantée de l'épanouissement de soi par le travail⁴²². En confrontant, au fil de leur parcours professionnel, cet *ethos* d'un engagement subjectif au travail aux conditions réelles d'un épanouissement de soi, les « résigné·e·s » ont progressivement développé un sentiment de frustration les conduisant à un désinvestissement partiel de leur travail. Cet idéal-type révèle ainsi en creux les possibles conséquences négatives de cette logique sur les travailleurs et travailleuses dès lors que les exigences ne s'accompagnent pas des retours attendus, que cela soit sous forme d'avancement de carrière (qui a tant d'importance pour les « entrepreneur·e·s de soi ») ou de reconnaissance de leur expertise professionnelle (qui préoccupe tant les « garant·e·s du métier »). Ainsi que l'expriment Baudelot et Gollac : « [...] *en sollicitant davantage l'implication personnelle et subjective des travailleurs, les nouvelles formes d'organisation du travail peuvent aussi bien augmenter les sources de satisfaction et d'épanouissement* [comme c'est notamment le cas dans les profils des « entrepreneur·e·s de soi » et des « reconverti·e·s »] *que créer de la souffrance* [comme dans les profils des « garant·e·s du métier » et plus encore dans celui des « résigné·e·s »] »⁴²³.

Les modèles de formation se révèlent plus ou moins faciles à mettre en œuvre, selon l'*ethos* du travail et l'organisation de la formation dans l'entreprise. Par ailleurs, au moment où l'on écrit ces lignes, aucune recherche ne s'est véritablement intéressée au contexte du travail ; or, comme la formation en

⁴²² BOLTANSKI Luc, CHIAPELLO Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme...* ; DARDOT Pierre, LAVAL Christian, *La nouvelle raison du monde...* ; DE GAULEJAC Vincent, *La société malade de la gestion...* ; DE GAULEJAC Vincent, *Travail, les raisons de la colère...* ; LALLEMENT Michel, *Le Travail. Une sociologie contemporaine...* ; LALLEMENT Michel, *Le Travail sous tensions...* ; MÉDA Dominique, « La nouvelle éthique du travail au service de l'entreprise de soi... » ; PLOMB Fabrice, POGLIA MILETI Francesca, *Les Salariés dans la tourmente...*

⁴²³ BAUDELLOT Christian, GOLLAC Michel, *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*, Fayard, 2003, p. 39.

entreprise – et donc la fonction formatrice – est étroitement liée au marché du travail, et comme les FEE exercent leur fonction en milieu du travail, étudier les personnes formatrices des apprenti·e·s en tenant compte du contexte du travail et de ses logiques semble indispensable. C’est ce à quoi nous allons nous intéresser dans la deuxième section de ce chapitre.

8.2 Les principaux obstacles organisationnels rencontrés par les personnes formatrices

Au moment d’exercer leur fonction formatrice, les individus voient leur idéal confronté aux conditions réelles d’exercice de cette fonction, soit les conditions offertes par l’entreprise. Ces conditions peuvent être parfois favorables à certains modèles et parfois constituer des freins à la mise en œuvre d’autres modèles, ce qui conduit les personnes formatrices à mettre en place diverses stratégies adaptatives. Nous allons voir que les deux principales difficultés rencontrées dans notre population d’enquête sont, d’une part, la tension entre la production et la formation (section 8.2.1) et, d’autre part, la faible reconnaissance de leur fonction (section 8.2.2).

8.2.1 Face à la tension produire/former : des ressentis contrastés

La plupart des travaux sur les formateurs et formatrices en entreprise mettent en évidence leur difficulté majeure : une tension entre produire et former⁴²⁴. Ils montrent que la fonction formatrice vient souvent s’ajouter au poste initialement occupé et ne fait pas l’objet d’un aménagement qui permettrait de consacrer un temps dédié à cette nouvelle fonction. De plus, les FEE exercent leur fonction « *non pas dans un cadre pédagogique, mais dans un contexte à dominante professionnelle et productiviste* »⁴²⁵. Les personnes formatrices seraient alors happées par les logiques de production, ce qui

⁴²⁴ BAHL Anke, « Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung... » ; BAHL Anke, *Die professionelle Praxis der Ausbilder...* ; BAHL Anke, « Le/la formateur·rice : une position fragile... » ; BAHL Anke, BLÖTZ Ulrich, *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)...* ; BARRAS Maude, *Transition école-monde professionnel...* ; BESOZZI Roberta, PERRENOUD David, LAMAMRA Nadia, « Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise... » ; MOREAU Gilles, *Le Monde apprenti...* ; SALINI Deli, *Insegnare e apprendere...*

⁴²⁵ BAHL Anke, « Le/la formateur·rice : une position fragile... », p. 72.

augmenterait le hiatus entre l'idéal de formation et les possibilités réelles de former les jeunes comme souhaité.

Par ailleurs, nombre de sociologues du travail ont mis au jour une intensification progressive du travail résultant d'importantes modifications de l'organisation au sein des entreprises en réponse aux profondes transformations économiques et sociales amorcées durant les années 1970⁴²⁶. Compte tenu de l'effet démontré de cette intensification sur les salarié-e-s, on peut en déduire que la fonction formatrice est soumise à des pressions supplémentaires venant renforcer la tension entre former et produire.

De plus, le phénomène de flexibilité accrue de l'activité professionnelle peut se manifester par l'attribution de nouvelles tâches. La fonction formatrice n'y échappe pas, car les FEE doivent accomplir à la fois leur activité principale et celles de la formation en entreprise. Par ailleurs, les nouvelles tâches attribuées peuvent parfois être peu liées à l'expertise du formateur ou de la formatrice⁴²⁷. C'est le cas de certain-e-s FEE dont la fonction formatrice constitue une activité entièrement nouvelle.

Voyons en quoi ces différentes exigences affectent les personnes formatrices enquêtée-e-s selon l'idéal-type dans lequel elles s'inscrivent. Nous nous intéresserons, dans un premier temps, aux enquêtée-e-s qui se disent peu ou pas affecté-e-s par la tension produire/former et par le manque de temps consécutif pour exercer leur fonction formatrice. Dans un second temps, nous nous pencherons sur les enquêtée-e-s pour qui ce manque de temps engendre un certain nombre de difficultés auxquelles elles et ils doivent faire face.

Quand FEE et conditions d'exercice de la fonction formatrice s'accordent

Les personnes formatrices qui incarnent chacun des quatre types idéaux ont également en commun d'exercer majoritairement leur fonction formatrice en plus de leur activité professionnelle, sans que cette dernière soit aménagée afin de libérer du temps. Le temps à leur disposition pour se consacrer à la

⁴²⁶ ASKENAZY Philippe et al., *Organisation et intensité du travail...* ; DARDOT Pierre, LAVAL Christian, *La nouvelle raison du monde...* ; LINHART Danièle, « Du bon usage managérial de la mobilité et du changement... » ; MÉDA Dominique, VENDRAMIN Patricia, *Réinventer le travail...* ; MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *La signification du travail...* ; SENNETT Richard, *La Culture du nouveau capitalisme...*

⁴²⁷ MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *La signification du travail...*

formation est donc véritablement réduit. Pour autant, cela n'est pas toujours vécu de manière problématique du fait de leur modèle de formation.

Commençons par souligner que les profils types des « entrepreneur·e·s de soi » et des « résigné·e·s » se distinguent des deux autres types idéaux par une absence presque totale de dénonciation d'un manque de temps⁴²⁸. Souvenons-nous que les objectifs de formation des deux types sont différents : pour les « résigné·e·s », le but est principalement de garder une image valorisante de soi tout en s'investissant le moins possible dans une fonction qui n'a plus véritablement de sens à leurs yeux ; pour les « entrepreneur·e·s de soi », l'objectif est d'apprendre aux apprenti·e·s à se responsabiliser et à travailler de manière autonome. Pour autant, ces deux modèles de formation ont en commun d'exiger peu de temps de la part des personnes formatrices, du fait d'une transmission des savoirs principalement « passive »⁴²⁹. Ces personnes (qui travaillent surtout dans de grandes structures et occupent une fonction de responsable de formation) délèguent généralement la supervision de l'apprenti·e à un·e collègue de la production, tandis que, de leur côté, elles se chargent plutôt du volet administratif de la fonction. C'est en partie pour cette raison que le temps dont elles disposent pour exercer la fonction leur semble suffisant.

Il faut ajouter que ce ressenti relève également de l'*ethos* professionnel caractérisant l'un et l'autre type idéal. Pour leur part, les individus correspondant le plus à l'idéal-type des « entrepreneur·e·s de soi » acceptent cette flexibilisation de leur activité et cette pression sur leur temps de travail sans la remettre en question du fait de leur adhésion aux normes dominantes en matière de travail. En ce qui concerne les « résigné·e·s », ces FEE n'adhèrent pas à ces normes, mais leur posture révèle un désengagement et une acceptation par dépit ; il n'est de fait plus question d'interroger les contraintes vécues au travail.

À l'inverse de ces profils, celui des « reconverti·e·s » compte un modèle de formation pédagogique particulièrement exigeant en termes de temps. Pourtant, la majorité affirme disposer de suffisamment de temps pour développer son modèle de formation : il s'agit des « reconverti·e·s » occupant un poste de responsable de formation à temps plein. Ces FEE peuvent alors se consacrer pleinement à cette fonction qui est devenue leur profession. Sur ce point, ces « reconverti·e·s » se montrent alors assez satisfait·e·s puisque

⁴²⁸ Voir chapitre 2.

⁴²⁹ AGULHON Catherine, LECHAUX Patrick, « Un tutorat ou des tutorats en entreprise : diversité des pratiques... ».

l'entreprise met à leur disposition le temps nécessaire à la mise en œuvre de leur accompagnement des apprenti·e·s, un mode qui s'inscrit dans leur *ethos* du travail orienté vers le service aux autres.

Quand *ethos* du travail et conditions d'exercice de la fonction formatrice s'affrontent

La situation des « reconverti·e·s » qui ne sont pas responsables de formation et des « garant·e·s du métier » est moins confortable. Pour les un·e·s et les autres, la fonction formatrice vient s'ajouter à leur activité première sans que celle-ci soit aménagée pour libérer du temps pour les apprenti·e·s. Ces formateurs ou formatrices sont dans l'obligation d'augmenter la flexibilité de leur activité professionnelle pour pouvoir continuer à répondre aux exigences productives de leur poste de travail. Or, bon nombre de ces individus font part d'exigences élevées vis-à-vis de la formation qui, en elles-mêmes, se révèlent déjà difficiles à satisfaire. C'est toujours une flexibilisation du travail⁴³⁰ et une intensification du travail comme évoqué précédemment⁴³¹. Ainsi, lorsqu'une fonction supplémentaire, comme la fonction formatrice, vient s'ajouter à leur activité de base, la pression s'intensifie⁴³². Elles et ils soulignent des difficultés à s'organiser pour dégager du temps pour la formation, d'autant plus que l'ensemble de ces formateurs et formatrices ont en commun un modèle de formation pratique qui demande du temps. Leur rôle de FEE est plus contraignant du fait de cette approche pédagogique de la fonction selon laquelle les apprenti·e·s sont avant tout des apprenant·e·s.

Avec l'obligation de répondre à des attentes de productivité inchangées, ces personnes formatrices doivent mettre en place des stratégies afin de pouvoir transmettre les compétences aux apprenti·e·s. C'est sur les quelques

⁴³⁰ GALLINO Luciano, *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, 2007 ; LINHART Danièle, MAUCHAMP Nelly, *Le Travail...* ; MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *La signification du travail...* ; SENNETT Richard, *Le Travail sans qualités: les conséquences humaines de la flexibilité...* ; SENNETT Richard, *La Culture du nouveau capitalisme...*

⁴³¹ ASKENAZY Philippe et al., *Organisation et intensité du travail...* ; DE GAULEJAC Vincent, *La société malade de la gestion...* ; PAUGAM Serge, *Le Salarié de la précarité...* ; WOLFF Loup et al., « Les changements de conditions de travail au fil des vies professionnelles... ».

⁴³² BAHL Anke, « Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung... » ; BAHL Anke, *Die professionelle Praxis der Ausbilder...* ; BAHL Anke, « Le/la formateur·rice : une position fragile... » ; BARRAS Maude, *Transition école-monde professionnel...* ; BESOZZI Roberta, PERRENOUD David, LAMAMRA Nadia, « Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise... » ; SALINI Deli, *Insegnare e apprendere...*

temps morts de leur activité productive ou pendant leurs pauses qu'elles et ils prennent en charge les apprenti·e·s, adoptant de la sorte la stratégie dite du « *time filler* »⁴³³. Face à la fluctuation et à l'imprévisibilité de la production, cette stratégie s'impose souvent d'elle-même, et ces formateurs et formatrices n'ont d'autre option que l'improvisation, c'est-à-dire former les apprenti·e·s lorsque l'activité principale en laisse l'opportunité. Une deuxième stratégie consiste parfois à effectuer des heures supplémentaires (non reconnues et non rémunérées). Une troisième stratégie prévoit de déléguer par moments la transmission à des collègues⁴³⁴.

Quelle que soit la stratégie choisie, ces personnes formatrices doivent inévitablement sacrifier une partie de leur modèle de formation. Le temps nécessaire à une transmission pédagogique des compétences et à un accompagnement suivi leur fait défaut. Cette formation « au rabais », qu'elles mettent en œuvre malgré elles, suscite chez nombre de ces FEE de la frustration et probablement de la souffrance⁴³⁵. Outre la surcharge de travail en soi, les tâches liées à l'apprentissage qui ont le plus de sens, qui leur procurent le plus de satisfaction, auxquelles elles et ils s'identifient (comme le fait de montrer patiemment aux apprenti·e·s comment réaliser tel ou tel geste), ne peuvent être véritablement menées à bien. Ajoutons que ces frustrations sont plus largement le fruit d'un écart conséquent entre leur *ethos* de travail et les conditions d'exercice de la fonction formatrice et, plus généralement, l'organisation du travail qui intensifie le travail des salarié·e·s. D'un côté, pour les « garant·e·s du métier », cette intensification met à mal à la fois leur modèle de l'apprentissage et leur amour du travail bien fait. D'un autre côté, pour les « reconverti·e·s », cette même intensification entre en contradiction avec leurs idéaux donnant la priorité à l'humain sur la productivité. Les analyses des entretiens semblent suggérer que les formateurs et les formatrices pratiques répondant aux profils des « garant·e·s du métier » ou des « reconverti·e·s » partageraient un malaise tant dans leur fonction formatrice que dans leur activité de base.

Il semble alors que ces personnes formatrices ayant une approche de la formation qui exige de consacrer du temps aux apprenti·e·s-élèves se trouvent

⁴³³ BAUMELER Carmen, LAMAMRA Nadia, « Micro Firms Matter. How do they Deal with the Tension between Production and Training ?... », p. 10.

⁴³⁴ BAUMELER Carmen, LAMAMRA Nadia, « Micro Firms Matter. How do they Deal with the Tension between Production and Training ?... » ; LAMAMRA Nadia, DUC Barbara, BESOZZI Roberta, *Au cœur du système dual...*

⁴³⁵ ROLO Duarte, « Histoire et actualité du concept de souffrance éthique », *Travailler* 37(1), 2017, pp. 253-281.

parfois en contradiction avec une organisation du travail qui ne peut ou ne veut accorder ce temps à la formation d'apprenti-e-s envisagé-e-s comme des travailleurs ou travailleuses. À l'inverse, les personnes formatrices qui adhèrent à cette vision laborieuse des apprenti-e-s ne rencontrent pas de difficulté majeure dans l'exercice de leur fonction formatrice.

8.2.2 De la (non-)reconnaissance de la fonction formatrice en entreprise

Pour finir sur les principaux enjeux rencontrés par les personnes formatrices dans l'exercice de leur fonction, nous allons aborder la question de la reconnaissance⁴³⁶, dans la lignée de diverses études portant sur cette population⁴³⁷. Ces études évoquent le manque de reconnaissance dont souffre la fonction formatrice et font écho aux sociologues du travail qui montrent que l'implication subjective accrue demandée aux travailleurs et travailleuses ne bénéficie pas toujours d'une reconnaissance à la hauteur⁴³⁸. C'est là un paradoxe significatif : tandis que les attentes à l'égard des individus au travail en termes d'engagement personnel et de dépassement de soi prennent une importance sans précédent, cet investissement de soi n'est pas nécessairement reconnu ou récompensé⁴³⁹. La fonction formatrice n'y fait pas exception. Dans ce cas, l'*ethos* d'accomplissement de soi dans et par le travail et dans la fonction formation peut s'étioler et entraîner un affaiblissement de l'investissement de l'individu dans la sphère professionnelle. C'est ce dont témoigne l'idéal-type des « résigné-e-s ». Les quatre postures de FEE montrent que la reconnaissance de la fonction est variée. Elle constitue un enjeu crucial pour les « entrepreneur-e-s de soi ». Pour certain-e-s « reconverti-e-s », l'investissement dans la fonction ou dans la nouvelle activité pour laquelle

⁴³⁶ BESOZZI Roberta, « Les formateurs et formatrices d'apprenti-e-s en entreprise... » ; BESOZZI Roberta, PERRENOUD David, LAMAMRA Nadia, « Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise... ».

⁴³⁷ BAHL Anke, « Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung... » ; BAHL Anke, *Die professionelle Praxis der Ausbilder...* ; BAHL Anke, « Le/la formateur-riche : une position fragile... » ; BAHL Anke, BLÖTZ Ulrich, *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)...* ; BARRAS Maude, *Transition école-monde professionnel...* ; CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie et al., *Quelle place...* ; FAVREAU Cécile, *Approche psycho-développementale...* ; GÉRARD Françoise, STEINER Karine, ZETTELMEIER Werner, LAUTERBACH Uwe, *Profils professionnels, formation et pratiques des tuteurs en entreprise...* ; SALINI Deli, *Insegnare e apprendere...*

⁴³⁸ DE GAULEJAC Vincent, *Travail, les raisons de la colère...*

⁴³⁹ BIGI Maëlezig et al., *Travailler au xx^e siècle. Des salariés en quête de reconnaissance...* ; GERNET Isabelle, DEJOURS Christophe, « Évaluation du travail et reconnaissance... ».

elles et ils ont opéré des changements professionnels, bénéficie d'une reconnaissance. Mais cela n'est pas le cas des « garant·e·s du métier » (qui répondent alors au manque de reconnaissance par un fort engagement dans la fonction), ni des « résigné·e·s » (qui témoignent plutôt des effets que l'absence d'une reconnaissance de la fonction et de l'investissement dans celle-ci peut susciter). Quelles sont alors les sources de reconnaissance des personnes formatrices ? Quels sont les impacts du manque de reconnaissance sur l'exercice de la fonction formatrice ? Plus généralement, quels sont les liens avec l'*ethos* du travail ?

La reconnaissance de la fonction formatrice au sein des entreprises

Une majorité des enquêté·e·s évoquent – avec plus ou moins d'insistance selon les profils – un manque de reconnaissance de la fonction formatrice, soit de la part des supérieur·e·s hiérarchiques, soit de la part des collègues⁴⁴⁰. Seul·e·s quelques-un·e·s des « reconverti·e·s » ayant un poste de responsable de formation à temps plein font part d'une reconnaissance de leur travail par l'entreprise. Ce sentiment émerge toutefois très peu dans les discours. Les « résigné·e·s », une bonne part des « reconverti·e·s », la plupart des « garant·e·s du métier » salarié·e·s, ainsi que quelques « entrepreneur·e·s de soi », soulignent plutôt les responsabilités qui pèsent sur leurs épaules.

Ce sentiment de se voir imputer des responsabilités conséquentes tout en voyant son travail pas ou faiblement reconnu par l'entreprise a également été décrit par Bahl : en Allemagne, l'entreprise « fait [...] peser toute la responsabilité de la formation sur les épaules des personnels »⁴⁴¹. Cependant, cette responsabilité – qui consiste principalement à garantir la réussite des apprentissages menés dans l'entreprise – peut avoir des incidences très différentes sur les individus selon leur *ethos* du travail et leur conception de la formation en entreprise. Ainsi, pour les enquêté·e·s « reconverti·e·s », leurs responsabilités devraient être reconnues par la hiérarchie et par leurs collègues, non seulement au moment où surgissent des difficultés, mais aussi lorsqu'elles et ils mènent à bien leur fonction au quotidien⁴⁴². Par ailleurs, le sens que

⁴⁴⁰ BESOZZI Roberta, PERRENOUD David, LAMAMRA Nadia, « Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise... ».

⁴⁴¹ BAHL Anke, « Le/la formateur·rice : une position fragile... », p. 71.

⁴⁴² BAHL Anke, « Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung... » ; BAHL Anke, *Die professionelle Praxis der Ausbilder...* ; BAHL Anke, « Le/la formateur·rice : une position fragile... » ; BAHL Anke,

ces attentes revêtent pour les « reconverti·e·s » renvoie à leur réorientation de carrière. Elles et ils se sont éloigné·e·s – de manières différentes – de leur métier afin d'investir un rôle de FEE. La reconnaissance attendue est donc à la fois celle de la fonction, mais également celle du changement professionnel, dans le but de le justifier.

Quelques « entrepreneur·e·s de soi » partagent cet avis : bien souvent, les responsabilités endossées dans le cadre de la formation s'inscrivent dans un ensemble de responsabilités liées à la gestion du personnel dans son ensemble, c'est-à-dire des responsabilités qui, de leur point de vue, font l'objet de plus de reconnaissance. Pour d'autres « entrepreneur·e·s de soi », la reconnaissance est indirecte, comme pour celles et ceux qui ont accepté d'occuper une fonction formatrice en raison de la renommée du service formation de l'entreprise. C'est alors de cette reconnaissance « par association », du fait de participer d'un dynamisme reconnu par les entreprises concurrentes, qu'elles et ils tirent leur fierté. En revanche, ce type de reconnaissance est totalement absent des discours des FEE que nous avons rattaché·e·s aux profils des « garant·e·s du métier » et des « résigné·e·s ».

La reconnaissance de la part des apprenti·e·s

Selon les « garant·e·s du métier », les apprenti·e·s sont des élèves présent·e·s dans l'entreprise pour apprendre un métier et intégrer le corps des « gens du métier ». Pour les « reconverti·e·s », ce sont des élèves qui doivent, d'une part, apprendre un métier et, de l'autre, apprendre à se positionner sur le marché de l'emploi. De ce fait, pour les personnes formatrices qui relèvent de ces deux profils, les apprenti·e·s constituent la principale source de reconnaissance. Ainsi, lorsqu'elles et ils sont interrogé·e·s sur la reconnaissance de leur travail, elles et ils répondent, non sans amertume, qu'il ne faut pas la chercher dans l'entreprise, mais auprès des apprenti·e·s. C'est plus précisément la réussite des apprenti·e·s tout au long de la formation, mais aussi par la suite, une fois salarié·e·s, qui donne satisfaction aux personnes formatrices qui ont alors le sentiment d'« avoir bien fait » leur travail.

BLÖTZ Ulrich, *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)...*; EHRENBURG Alain, *La Société du malaise...*; DEJOURS Christophe, « Psychanalyse et psychodynamique du travail... »; DUBET François, « Injustices et reconnaissance... »; GERNET Isabelle, DEJOURS Christophe, « Évaluation du travail et reconnaissance... ».

De leur côté, les individus qui se rapprochent le plus du type idéal des «entrepreneur·e·s de soi» n'évoquent que très rarement cet aspect-là de la reconnaissance. Selon leur *ethos* de travail, l'échec ou la réussite des jeunes ayant intégré la formation en entreprise dépend principalement, voire exclusivement d'elles-mêmes et d'eux-mêmes, bien plus que des personnes formatrices. Il ne s'agit pas d'avancer que la réussite des apprentissages ne leur importe pas (d'autant plus qu'il en va de leur propre réussite et de l'image de l'entreprise). Cependant, la réussite des apprenti·e·s durant leur apprentissage ne fait pas partie des principales sources de reconnaissance des «entrepreneur·e·s de soi».

On évoquera ici la figure des «résigné·e·s». Les deux enquêté·e·s qui incarnent ce profil regrettent un manque de reconnaissance de leur travail par les apprenti·e·s qui sont décrit·e·s comme peu impliqué·e·s, manquant de respect, faisant preuve d'ingratitude. Cette attitude apparaît alors comme une source supplémentaire d'insatisfaction dans leur fonction formatrice qui ne leur semble reconnue ni par la hiérarchie de l'entreprise, ni par les collègues, ni par les apprenti·e·s, ni même par l'extérieur, comme nous allons le voir.

La reconnaissance en dehors de l'entreprise

S'il est un manque de reconnaissance sur lequel l'ensemble des enquêté·e·s s'accordent, c'est le manque de reconnaissance institutionnelle et sociale de leur rôle de personne formatrice⁴⁴³. En témoigne le peu d'échanges que les FEE ont avec d'autres personnels de la formation. Pour bon nombre des enquêté·e·s, ce manque de reconnaissance institutionnelle est, pour partie – et pour partie seulement – contrebalancé par d'autres sources de reconnaissance bien plus importantes à leurs yeux. Pour les formateurs ou formatrices inscrit·e·s dans le type idéal des «entrepreneur·e·s de soi», la principale source de reconnaissance réside dans le sens qu'elles et ils accordent à l'attribution même d'une fonction formatrice. Celle-ci vient confirmer leur rôle de responsable dans la gestion du personnel ainsi que leur capacité à assumer de nouvelles responsabilités. Pour les FEE «garant·e·s du métier», la satisfaction tient au sens reconnu à cette fonction, à savoir celui d'une mission que tout·e professionnel·le passionné·e par son métier se doit d'assumer. S'engager dans cette mission constitue alors une preuve de ses propres compétences professionnelles et donc une source de fierté. Pour les FEE répondant le plus au type idéal des «reconverti·e·s»,

⁴⁴³ BARRAS Maude, *Transition école-monde professionnel...*

assumer une fonction formatrice, c'est voir ses compétences pédagogiques, sociales et humaines reconnues. Autrement dit, la satisfaction tirée de leur rôle dans la formation duale tient principalement au sens que prend ce rôle dans leur système de valeurs. En revanche, les FEE « résigné·e·s » évoquent ce manque de reconnaissance comme une source importante de mal-être. À l'inverse des autres personnes formatrices, elles et ils ne trouvent plus de sens à leur fonction formatrice. Le manque de reconnaissance généralisé (de la part de la hiérarchie, des collègues, des apprenti·e·s et de l'entourage), l'invisibilisation de la fonction et sa dévalorisation sociale sont les sources d'un profond mal-être qui peut favoriser un désinvestissement de la fonction dès lors que l'*ethos* de travail des individus s'est effrité au point de ne pas offrir de sources de reconnaissance secondaires.

Dans ce chapitre, la diversité de rapports à la fonction formatrice a été éclairée. Apparaissent en creux des degrés de satisfaction plus ou moins élevés selon l'écart entre *ethos* de travail et conditions concrètes d'exercice de la fonction formatrice.

Ainsi, les « entrepreneur·e·s de soi » montrent indirectement le bénéfice que les personnes formatrices tirent d'une adhésion quasi complète aux conditions de formation posée par l'entreprise. Nous avons éclairé l'alignement de ces FEE avec les changements majeurs à l'œuvre dans le monde du travail, y compris une certaine rhétorique managériale, dont les effets se font sentir à la fois dans les entreprises dans lesquelles elles et ils travaillent et sur la formation en entreprise. Du fait, par exemple, du peu de temps à disposition pour former, les attentes en termes d'autonomie immédiate à l'égard des jeunes, le suivi « de loin » et l'attention particulière à la rentabilité des jeunes correspondent à la manière idéale dont les « entrepreneur·e·s de soi » imaginent investir leur rôle. Il est vrai que ces personnes formatrices se disent satisfaites de leur fonction formatrice, car elle répond à leurs attentes. Les conditions minimales dont elles et ils disposent pour exercer leur fonction leur semblent suffisantes, car leur modèle de formation est très peu exigeant en termes de temps et de moyens.

Chez la majorité des « garant·e·s du métier », il existe en revanche un écart conséquent entre l'*ethos* de travail et les conditions concrètes dans lesquelles ils sont le plus souvent appelés à exercer la fonction formatrice. En cas de décalage entre les conditions objectives et les aspirations ou représentations idéalisées de la fonction, diverses formes de résistance peuvent voir le jour.

Dans ce type idéal, nous observons une tentative de se protéger contre les évolutions jugées les plus néfastes du monde du travail, notamment par l'installation à son compte, afin de se rapprocher le plus possible de l'idéal d'apprentissage propre aux « gens du métier ». Il semblerait néanmoins qu'en termes de satisfaction, cette position soit assez coûteuse en ce qu'elle limite les ressources – économiques et humaines – à disposition des individus. Sans compter qu'il reste difficile d'échapper à la concurrence accrue des marchés qui obligent, du moins par moments, à réviser ses propres idéaux. Ainsi, les FEE « garant·e·s du métier » sont satisfait·e·s de pouvoir continuer de transmettre leur métier aux jeunes, mais les difficultés de leur quotidien professionnel sont source d'une souffrance relative.

Pour leur part, les « reconverti·e·s » dont l'*ethos* professionnel entre également en contradiction avec les principales évolutions du monde du travail, se sont majoritairement tourné·e·s vers une fonction formatrice qui leur apporte malgré tout satisfaction. En travaillant à temps plein comme responsables de services formation dans de grandes entreprises, elles et ils peuvent se consacrer pleinement à leur « mission sociale », à savoir le suivi des apprenti·e·s. Or, c'est bien la réussite de ces jeunes qui constitue pour ces FEE la principale source de reconnaissance de leur rôle.

Il en va tout autrement pour les « résigné·e·s ». Ceux-ci n'adhèrent pas aux logiques actuelles du monde du travail. Ils se distinguent néanmoins des FEE « reconverti·e·s » et « garant·e·s du métier », car ils semblent dépourvus de ressources pour résister d'une manière ou d'une autre. Cela tient probablement à l'effritement de leur *ethos* de travail qui se révèle désormais insuffisant pour faire naître des sources de satisfaction. Ils se placent alors dans une posture de soumission par dépit, acceptant leur insatisfaction comme une fatalité.

Nous pouvons désormais conclure sur la problématique au cœur de cet ouvrage⁴⁴⁴. Par rapport au premier axe – constitué des parcours des personnes formatrices et des représentations de leur mission dans la formation en entreprise – la mise en lumière des parcours des FEE selon la lecture subjective qu'elles et ils en font a permis d'éclairer les différents *ethos* de travail présents au sein des quatre figures idéales-typiques, et de montrer que *le mode d'exercice de la fonction formatrice est en partie façonné par l'ethos du travail des FEE*. Pour autant, la pratique formatrice est envisagée comme constituée aussi bien de l'individu, de son parcours professionnel et de son *ethos* du travail que par le cadre d'exercice de la fonction posé

⁴⁴⁴ Voir chapitre 2.

par l'entreprise⁴⁴⁵. Comment ces cadres impactent-ils la conception de la formation ?

Les conditions d'exercice de la fonction formatrice ont permis d'interroger des aspects centraux de l'apprentissage dual⁴⁴⁶ : la tension produire/former⁴⁴⁷ et la reconnaissance de la fonction formatrice selon les postures des FEE. Leurs discours contiennent des souhaits de disposer de davantage de temps pour assumer la fonction⁴⁴⁸, et pourtant l'analyse typologique nuance cet enjeu apparemment central de la formation en entreprise. Les postures face à la formation en entreprise montrent qu'un écart apparaît entre la représentation idéale de la fonction et les conditions organisationnelles qui permettent de l'exercer. Les contraintes de temps et le déficit de reconnaissance peuvent parfois susciter des frustrations. Ainsi, le manque de temps crée un sentiment de devoir négocier avec la fonction au point de menacer son intégrité. Le manque de reconnaissance peut quant à lui interroger jusqu'au sens de l'activité de formation et de son utilité, puisque sa réalisation apparaît comme difficile, sinon impossible⁴⁴⁹. De façon différente, pour les « entrepreneur-e-s de soi », la question du temps et de la reconnaissance ne semble pas se poser : la formation est pour elles et eux une activité professionnelle annexe ; et si un investissement de la fonction a lieu, il devient une occasion de montrer sa flexibilité, son autonomie et son adhésion aux logiques de l'entreprise⁴⁵⁰. Par ailleurs, les « résigné-e-s » illustrent les conséquences d'un manque de temps et de reconnaissance en termes de déception, de frustration et de retrait⁴⁵¹. Les différents modèles de formation idéaux et les représentations des apprenti-e-s éclairent la prépondérance du volet production sur le volet formation et ses possibles retombées. Des stratégies de compromis ou de résistance de la fonction formatrice peuvent parfois être mises en place⁴⁵². Ainsi, en s'appropriant du temps jugé manquant, notamment en sortant du cadre productif. On peut faire le lien avec la rhétorique de l'épanouissement professionnel⁴⁵³ qui déclare possible l'épanouissement grâce à un investissement personnel au

⁴⁴⁵ Voir chapitre 2.

⁴⁴⁶ LAMAMRA Nadia, DUC Barbara, BESOZZI Roberta, *Au cœur du système dual...*

⁴⁴⁷ MOREAU Gilles, *Le Monde apprenti...*

⁴⁴⁸ BESOZZI Roberta, PERRENOUD David, LAMAMRA Nadia, «Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise...».

⁴⁴⁹ CLOT Yves, *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux...*

⁴⁵⁰ DE GAULEJAC Vincent, *La société malade de la gestion...*

⁴⁵¹ DE GAULEJAC Vincent, *La société malade de la gestion...*

⁴⁵² DE GAULEJAC Vincent, *La société malade de la gestion...*

⁴⁵³ MERCURE Daniel, «Rapport au travail. Genèse et horizons heuristiques...».

travail⁴⁵⁴. Toutefois, «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»⁴⁵⁵. De plus, assumer la fonction formatrice dans des conditions défavorables à son exercice fait courir le risque que soit alimentée la faible reconnaissance de l'activité formatrice, voire d'invisibiliser davantage cette dernière. Pour autant, sa visibilité n'assure pas systématiquement une reconnaissance.

Le deuxième axe de cet ouvrage – constitué des expériences des différents types d'organisation de la formation en vigueur dans les entreprises formatrices où travaillent les personnes formatrices – met en évidence des conditions aux contraintes similaires à celles observées dans les autres études sur le sujet⁴⁵⁶, telles qu'une absence d'aménagement temporel de leur activité professionnelle de base et/ou un manque de reconnaissance. Grâce à l'analyse des postures des FEE, des connaissances nouvelles sur ce thème ont été élaborées, en nuances, et il a été possible de montrer que *le mode d'exercice de la fonction formatrice est en partie façonné par les caractéristiques et l'organisation de la formation dispensée par l'entreprise formatrice*.

Enfin, le présent ouvrage permet d'articuler le modèle idéal de l'apprentissage et les moyens réels fournis par l'entreprise pour former les apprenti·e·s. La mesure de l'écart entre représentations et réalité donne la possibilité de saisir les postures que les personnes formatrices adoptent pour le négociier, ainsi que ses implications sur l'exercice de leur fonction. Nous clôturerons ce chapitre en rappelant que *les modalités d'exercice de la fonction formatrice sont négociées, construites (et reconstruites) à l'interface de l'ethos de travail des FEE et des contraintes organisationnelles*.

⁴⁵⁴ BOLTANSKI Luc, CHIAPELLO Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme...* ; DE GAULEJAC Vincent, *Travail, les raisons de la colère...* ; LINHART Danièle, *La Comédie humaine du travail...*

⁴⁵⁵ BESOZZI Roberta, PERRENOUD David, LAMAMRA Nadia, «Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise...», p. 65.

⁴⁵⁶ Voir chapitre 2.

Conclusion

Comme l'ont noté plusieurs chercheurs et chercheuses, les études sur les personnes formatrices en Europe, en général, et en Suisse, en particulier, sont aussi rares que nécessaires si l'on en juge par la centralité de ces actrices et de ces acteurs dans le système dual⁴⁵⁷.

Ce voyage dans le monde des personnes formatrices en entreprise qui s'est efforcé de combler certaines zones d'ombre de la recherche les concernant, en particulier leur travail et leurs rôles ainsi que les implications de leurs activités pour les apprentis, arrive maintenant à terme. Cet ouvrage, qui pourrait être lu comme une sorte de « manuel pour les personnes formatrices en entreprise », s'est employé en particulier à éclairer les différentes manières dont la fonction de formation est assumée, la diversité des significations qui lui sont attribuées et la relation des FEE avec leur rôle et leurs activités professionnelles. Les activités de la formation en entreprise sont peu formalisées et dépendent le plus souvent de l'initiative individuelle des acteurs de la formation. De cette marge de manœuvre découle une diversité de pratiques – à laquelle contribue également l'absence de régulation de la fonction de formation – et de manières d'appréhender la fonction formatrice dont cet ouvrage entend révéler une complexité possible. On l'a bien vu, « *l'unité de statut ne suffit*

⁴⁵⁷ Cf. Introduction. IMDORF Christian et al., « Vocational Education and Training in Switzerland, France, Germany... »; MASDONATI Jonas, LAMAMRA Nadia, « La relation entre apprenti-e et personne formatrice au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle », *Revue suisse des sciences de l'éducation* 31(2), 2009, pp. 335-353; MULDER Martin, *Review on Vocational Education and Training Research Revisited...*

pas à garantir l'unification des visions du monde»⁴⁵⁸. Cette contribution aux connaissances sur les personnes formatrices a permis enfin d'éclairer les conditions, les contraintes et les enjeux dans lesquels elles exercent leur fonction et les manières dont elles s'y ajustent.

En mobilisant les apports de la sociologie du travail à la compréhension des logiques actuellement dominantes dans le monde du travail (à savoir intensification des rythmes de travail, flexibilisation accrue du statut de l'emploi et engagement subjectif des salarié·e·s dans leur travail, voire autonomie responsable), cet ouvrage montre que ces dernières ont un impact – réel ou ressenti – sur le vécu des FEE et, par conséquent, sur la formation dispensée aux jeunes. Ces changements du marché du travail sont bien présents dans les parcours et l'activité des formateurs ou formatrices et leurs effets se font sentir à tous les niveaux : dans l'entreprise, dans le système de la formation professionnelle, dans la fonction de formation ainsi que dans la motivation à exercer la fonction formatrice (nouvelle opportunité de carrière, échappatoire à l'égard des contraintes de l'activité productive, sécurité de l'emploi, etc.). La diversité des parcours des FEE et leurs modalités d'investissement de la fonction formatrice sont affectées et révélatrices des caractéristiques du monde du travail contemporain en Suisse romande. Dès lors, il n'existe pas une seule manière de « devenir » formateur ou formatrice en entreprise, ni une seule façon d'investir la fonction formatrice.

En outre, à partir des récits des FEE, le dispositif d'apprentissage est présenté comme un système de formation qui semble privilégier plutôt la production de travailleurs et de travailleuses. Apparaît alors une tension entre rentabilité immédiate dans l'entreprise formatrice et employabilité à venir. L'enjeu est si important qu'il se noue parfois avant même la formation, lors de la sélection des apprenti·e·s. Ces changements peuvent alors dévaloriser la fonction formatrice aux yeux des FEE : décalage important entre le métier et ce qui a été appris, absence de reconnaissance, manque de temps pour se former, pression de production difficile à contenir, etc. Lorsque l'entreprise formatrice exprime une attente de rentabilité et de productivité immédiate et que l'apprenti·e est immédiatement confronté·e aux exigences du marché du travail, on peut s'interroger sur la nature du dispositif d'apprentissage : s'agit-il d'un système de formation dans un contexte productif ou d'une mise au travail des jeunes ?

⁴⁵⁸ MOREAU Gilles, « Devenir mécanicien. Affiliation et désaffiliation des apprentis aux métiers de la mécanique automobile... », p. 73.

En ce sens, le dessein du présent ouvrage consiste à apporter une modeste contribution à la connaissance et à la visibilité de la situation des personnes formatrices aux yeux des actrices et acteurs du système de la formation professionnelle (Confédération, cantons, partenaires sociaux et entreprises formatrices), et à participer ainsi à une réflexion plus générale sur les conditions de l'activité des FEE ainsi que sur le fonctionnement du système de la formation professionnelle dans son ensemble. Dans cette perspective, désigner les enjeux qui traversent la fonction formatrice, c'est déjà en partie ouvrir des pistes de changement qui pointent vers l'amélioration à la fois des conditions d'exercice de la fonction, de la préparation et de la formation des FEE ainsi que de leur place à l'intérieur du système dual⁴⁵⁹.

Il reste néanmoins à construire et développer ces modes d'action⁴⁶⁰ qui permettraient de dépasser les difficultés des personnes formatrices prises dans un paradoxe : alors qu'elles font l'expérience d'une tension entre les activités de production et de formation en lien avec une faible reconnaissance de leur rôle, il leur est demandé de développer leurs compétences et de « bien remplir » leurs devoirs. Elles se trouvent ainsi placées au cœur d'une tension entre les intérêts du marché du travail et les intérêts de l'État qui est à la base du système de formation professionnelle. La tension initiale entre la formation et la production a en partie cédé à quelque chose qui s'approche de la contradiction : l'invitation à former semble vécue par les personnes formatrices comme une injonction paradoxale. Pris·e·s en « otage »⁴⁶¹ entre ces deux pôles, elles et ils vivent des défis en termes de conditions concrètes d'exercice de la fonction et de la préparation à investir ce rôle.

À ce sujet, mais pas seulement, il s'agit de rappeler que toutes les personnes formatrices ne sont pas touchées de la même manière et ne vivent pas non plus de la même façon les enjeux de la fonction formatrice. Le fait que les FEE qui semblent être les plus satisfait·e·s soient celles et ceux qui s'approchent du profil des « entrepreneur·e·s de soi » ne devrait-il pas nous interpeller ? Dans ce cas précis, la forte satisfaction des conditions d'exercice de la fonction formatrice proposées par l'entreprise est liée à un faible investissement dans celle-ci en termes pédagogiques, ce qui implique qu'elle soit moins touchée par la tension produire/former et la reconnaissance de la fonction formatrice.

⁴⁵⁹ BESOZZI Roberta, *Les personnes formatrices d'apprenti·e·s en entreprise...*; LAMAMRA Nadia, DUC Barbara, BESOZZI Roberta, *Au cœur du système dual...*

⁴⁶⁰ Pour des recommandations pratiques, voir annexe 4.

⁴⁶¹ DELGOULET Catherine, BOCCARA Vincent, SANTOS Marta, *Les formateurs au travail - Conditions d'exercice...*

Pour conclure, l'on dira que cet ouvrage a tenté de mettre en évidence un autre risque pour la formation en entreprise : celui d'une démotivation des salarié·e·s à accompagner et à former des apprenti·e·s. Ce risque a été mis en lumière par l'idéal-type des « garant·e·s du métier » et, plus encore, par celui des « résigné·e·s ». L'intensification des rythmes de travail, la flexibilisation des statuts d'emploi et l'exigence renforcée d'un engagement subjectif dans le travail – soit les trois logiques qui caractérisent actuellement les évolutions du monde du travail – viennent renforcer les difficultés que connaissent déjà la plupart des formateurs et formatrices en entreprise. Alors qu'elles et ils étaient déjà peu (ou pas) reconnu·e·s dans leur fonction, le durcissement de leurs conditions de travail renforce ce manque de reconnaissance. De même, avec une activité professionnelle principale qui demande plus de temps et d'engagement personnel, le temps à disposition pour les apprenti·e·s – déjà insuffisant – risque d'être également réduit à la portion congrue. La figure des « résigné·e·s » montre que l'augmentation des pressions à l'égard des travailleurs et travailleuses, conjuguée à une reconnaissance diminuée de l'investissement de soi peut conduire à un désinvestissement des individus vis-à-vis de leur travail et de leur fonction formatrice. L'impact potentiel de ces transformations du monde du travail rend alors d'autant plus indispensable la reconnaissance effective de la fonction formatrice qui gagnerait à être davantage considérée et à bénéficier d'une professionnalisation. Il en va de la qualité même de la formation professionnelle proposée aux jeunes.

Annexes

Annexe 1. Tableau récapitulatif des informations relatives aux enquêté·e·s

Pseudonyme	Figure idéale-typique ⁴⁶²	Métier premier / formation première	Métier auquel elle/il forme
Adrien	« Entrepreneur·e·s de soi »	Gymnase	Multiple
Alain	« Garant·e·s du métier »	CFC Mécanicien en maintenance d'automobiles	Carrossier
Alberto	« Entrepreneur·e·s de soi »	CFC Électricien	Gestionnaire de commerce de détail
Alessia	« Garant·e·s du métier »	CFC Coiffeuse	Coiffeuse
Alexia	« Reconverti·e·s »	Gymnase	Assistante socio-éducative
André	« Garant·e·s du métier »	CFC Installateur-électricien	Multiple
Andy	« Entrepreneur·e·s de soi »	CFC Gestionnaire de commerce de détail	Gestionnaire de commerce de détail
Anne-Claire	« Reconverti·e·s »	CFC Employée de commerce	Multiple
Arnaud	« Garant·e·s du métier »	CFC Boulanger-Pâtissier-Confiseur	Multiple
Benjamin	« Reconverti·e·s »	CFC Technologue en denrées alimentaires	Technologue en denrées alimentaires
Borislav	« Entrepreneur·e·s de soi »	CFC Dessinateur-constructeur industriel	Mécanicien

⁴⁶² Pour faciliter la reconnaissance des FEE dans l'ensemble de l'ouvrage, à côté de chaque enquêté·e est indiqué le profil idéal-typique duquel elles et ils se rapprochent le plus. Nous rappelons en tout cas qu'il ne s'agit pas d'une typologie d'individus, mais d'une typologie des rapports à la fonction formatrice (voir chapitre 3).

ANNEXES

Statut	Taille de l'entreprise	Nomenclature générale des activités économiques (NOGA)	Type de fonction formatrice investie
Cadre	Petite	47 Commerce de détail, à l'exception des automobiles et des motocycles	Responsable de formation et formateur
Cadre	Grande	45 Commerce et réparation d'automobiles et de motocycles	Responsable de formation
Indépendant	Micro	95 Réparation d'ordinateurs et de biens personnels et domestiques	Responsable de formation et formateur
Indépendante	Micro	96 Autres services personnels	Formatrice
Employée	Petite	88 Action sociale sans hébergement	Formatrice
Indépendant	Petite	43 Travaux de construction spécialisés	Responsable de formation
Cadre	Grande	47 Commerce de détail, à l'exception des automobiles et des motocycles	Responsable de formation et formateur
Employée	Grande	10 Industries alimentaires	Responsable de formation
Indépendant	Petite	10 Industries alimentaires	Responsable de formation et formateur
Employé	Grande	10 Industries alimentaires	Formateur
Employé	Grande	28 Fabrication de machines et équipements n.c.a	Responsable de formation et formateur

Pseudonyme	Figure idéale-typique⁴⁶²	Métier premier / formation première	Métier auquel elle/il forme
Carole	« Entrepreneur·e·s de soi »	CFC Employée de commerce	Multiple
Caroline	« Entrepreneur·e·s de soi »	Baccalauréat	Gestionnaire de commerce de détail
Chiara	« Reconverti·e·s »	CFC Employée de commerce	Employée de commerce
Christel	« Reconverti·e·s »	Gymnase	Laborantine
Christian	« Garant·e·s du métier »	CFC Mécanicien en maintenance d'automobiles	Mécanicien
Claudine	« Reconverti·e·s »	CFC Laborantine en chimie	Multiple
Clément	« Garant·e·s du métier »	CFC Cuisinier	Cuisinier
Constance	« Reconverti·e·s »	CFC Assistante en soins et santé communautaire	Multiple
Damien	« Reconverti·e·s »	Gymnase	Employé de commerce
Didier	« Reconverti·e·s »	CFC Employé de commerce	Conducteur poids lourd
Dinh	« Reconverti·e·s »	Gymnase	Laborantine
Edmond	« Résigné·e·s »	CFC Peintre	Plâtrier-peintre
Eleonora	« Reconverti·e·s »	Gymnase	Assistante socio-éducative

ANNEXES

Statut	Taille de l'entreprise	Nomenclature générale des activités économiques (NOGA)	Type de fonction formatrice investie
Cadre	Grande	47 Commerce de détail, à l'exception des automobiles et des motocycles	Responsable de formation
Employée	Micro	47 Commerce de détail, à l'exception des automobiles et des motocycles	Responsable de formation et formatrice
Employée	Grande	84 Administration publique et défense, sécurité sociale obligatoire	Responsable de formation et formatrice
Cadre	Petite	72 Recherche-développement scientifique	Formatrice
Indépendant	Micro	45 Commerce et réparation d'automobiles et de motocycles	Formateur
Employée	Grande	10 Industries alimentaires	Responsable de formation
Employé	Grande	10 Industries alimentaires	Responsable de formation et formateur
Employée	Moyenne	87 Hébergement médico-social et social	Responsable de formation
Employé	Grande	64 Activités des services financiers, hors assurance et caisses de retraite	Formateur
Cadre	Grande	49 Transports terrestres et transport par conduites	Responsable de formation
Cadre	Petite	72 Recherche-développement scientifique	Responsable de formation et formatrice
Indépendant	Micro	72 Recherche-développement scientifique	Responsable de formation
Cadre	Petite	88 Action sociale sans hébergement	Responsable de formation et formatrice

Pseudonyme	Figure idéale-typique⁴⁶²	Métier premier / formation première	Métier auquel elle/il forme
Emilie	« Reconverti-e-s »	CFC Employée de commerce	Employée de commerce
Emma	« Reconverti-e-s »	CFC Employée de commerce	Multiple
Éric	« Garant-e-s du métier »	CFC Boulanger-Pâtissier-Confiseur	Boulangier-pâtissier
Fabrice	« Entrepreneur-e-s de soi »	CFC Polymécanicien	Recycleur
Federica	« Reconverti-e-s »	Formation de base interne à l'entreprise	Multiple
Francesco	« Entrepreneur-e-s de soi »	Gymnase	Employé de commerce
Gary	« Entrepreneur-e-s de soi »	CFC Boucher-Charcutier	Boucher-charcutier
Gilles	« Reconverti-e-s »	CFC Polymécanicien	Mécanicien
Giovanni	« Reconverti-e-s »	CFC Polymécanicien	Mécanicien
Gustavo	« Garant-e-s du métier »	Pas renseignée	Conducteur poids lourd
Henriette	« Reconverti-e-s »	CFC Dessinatrice-constructrice industriel	Logisticienne
Irene	« Garant-e-s du métier »	CFC Assistante en soins et santé communautaire	Assistante en soins et santé communautaire
Jacques	« Reconverti-e-s »	Formation de base interne à l'entreprise	Logisticien
Jeremy	« Garant-e-s du métier »	Gymnase	Employé de commerce
Jérôme	« Reconverti-e-s »	CFC Agriculteur	Multiple
Jonas	« Reconverti-e-s »	CFC Assistant en soins et santé communautaire	Assistant en soins et santé communautaire

ANNEXES

Statut	Taille de l'entreprise	Nomenclature générale des activités économiques (NOGA)	Type de fonction formatrice investie
Employée	Grande	64 Activités des services financiers, hors assurance et caisses de retraite	Responsable de formation et formatrice
Cadre	Grande	53 Activités de poste et de courrier	Responsable de formation
Indépendant	Petite	10 Industries alimentaires	Responsable de formation et formateur
Cadre	Moyenne	38 Collecte, traitement et élimination des déchets et de récupération	Responsable de formation
Employée	Grande	53 Activités de poste et de courrier	Formatrice
Employé	Grande	61 Télécommunications	Formateur
Cadre	Petite	10 Industries alimentaires	Formateur
Employé	Grande	28 Fabrication de machines et équipements n.c.a	Formateur
Employé	Moyenne	86 Activités pour la santé humaine	Formateur
Employé	Grande	49 Transports terrestres et transport par conduites	Formateur
Employée	Grande	49 Transports terrestres et transport par conduites	Responsable de formation
Employée	Grande	86 Activités pour la santé humaine	Responsable de formation et formatrice
Cadre	Grande	49 Transports terrestres et transport par conduites	Responsable de formation et formateur
Cadre	Grande	64 Activités des services financiers, hors assurance et caisses de retraite	Formateur
Cadre	Grande	10 Industries alimentaires	Responsable de formation
Employé	Grande	86 Activités pour la santé humaine	Formateur

Pseudonyme	Figure idéale-typique⁴⁶²	Métier premier / formation première	Métier auquel elle/il forme
Jonathan	« Reconverti·e·s »	CFC Horloger	Horloger
Josiane	« Entrepreneur·e·s de soi »	CFC Employée de commerce	Employée de commerce
Judith	« Garant·e·s du métier »	Gymnase	Assistante en pharmacie
Loïc	« Garant·e·s du métier »	CFC Horloger	Horloger
Luc	« Résigné·e·s »	Formation de base interne à l'entreprise	Logisticien
Lucie	« Reconverti·e·s »	CFC Employée de commerce	Multiple
Lucile	« Reconverti·e·s »	CFC Employée de commerce	Employée de commerce
Luigi	« Entrepreneur·e·s de soi »	CFC Électronicien en multimédia	Gestionnaire de commerce de détail
Manuela	« Entrepreneur·e·s de soi »	CFC Gestionnaire de commerce de détail	Multiple
Marc-Antoine	« Reconverti·e·s »	CFC Employé de commerce	Employé de commerce
Marco	« Reconverti·e·s »	CFC Logisticien	Logisticien
Mariana	« Garant·e·s du métier »	CFC Coiffeuse	Coiffeuse
Marie	« Reconverti·e·s »	CFC Employée de commerce	Maçonne
Marie-Ange	« Reconverti·e·s »	Gymnase	Multiple

ANNEXES

Statut	Taille de l'entreprise	Nomenclature générale des activités économiques (NOGA)	Type de fonction formatrice investie
Employé	Grande	26 Fabrication de produits informatiques, électroniques et optiques	Formateur
Cadre	Grande	65 Assurance	Responsable de formation et formatrice
Cadre	Petite	47 Commerce de détail, à l'exception des automobiles et des motocycles	Responsable de formation et formatrice
Employé	Moyenne	26 Fabrication de produits informatiques, électroniques et optiques	Responsable de formation
Cadre	Grande	49 Transports terrestres et transport par conduites	Responsable de formation et formateur
Employée	Grande	10 Industries alimentaires	Responsable de formation
Employée	Grande	64 Activités des services financiers, hors assurance et caisses de retraite	Responsable de formation
Cadre	Grande	47 Commerce de détail, à l'exception des automobiles et des motocycles	Responsable de formation et formateur
Cadre	Grande	47 Commerce de détail, à l'exception des automobiles et des motocycles	Responsable de formation et formatrice
Cadre	Grande	64 Activités des services financiers, hors assurance et caisses de retraite	Responsable de formation et formateur
Employé	Grande	53 Activités de poste et de courrier	Formateur
Indépendante	Micro	96 Autres services personnels	Formatrice
Cadre	Grande	41 Construction de bâtiments	Responsable de formation
Employée	Grande	10 Industries alimentaires	Responsable de formation

Pseudonyme	Figure idéale-typique⁴⁶²	Métier premier / formation première	Métier auquel elle/il forme
Marie-Christine	« Reconverti·e·s »	CFC Employée de commerce	Employée de commerce
Martial	« Entrepreneur·e·s de soi »	CFC Boulanger-Pâtissier-Confiseur	Logisticien
Mélanie	« Entrepreneur·e·s de soi »	Gymnase	Employée de commerce
Michaël	« Reconverti·e·s »	CFC Gestionnaire de commerce de détail	Gestionnaire de commerce de détail
Monique	« Entrepreneur·e·s de soi »	Baccalauréat	Spécialiste en hôtellerie
Odile	« Reconverti·e·s »	Formation de base interne à l'entreprise	Gestionnaire de commerce de détail
Patrice	« Garant·e·s du métier »	CFC Spécialiste en restauration	Spécialiste en restauration
Patricia	« Garant·e·s du métier »	CFC Assistante socio-éducative	Assistante socio-éducative
Paul	« Entrepreneur·e·s de soi »	CFC Agriculteur	Multiple
Pietro	« Garant·e·s du métier »	CFC Mécanicien en maintenance d'automobiles	Mécanicien
Raphaël	« Garant·e·s du métier »	CFC Boucher-Charcutier	Multiple
Régis	« Garant·e·s du métier »	CFC Boucher-Charcutier	Boucher-charcutier
Richard	« Garant·e·s du métier »	CFC Boulanger-Pâtissier-Confiseur	Boulangier-pâtissier

ANNEXES

Statut	Taille de l'entreprise	Nomenclature générale des activités économiques (NOGA)	Type de fonction formatrice investie
Cadre	Moyenne	87 Hébergement médico-social et social	Formatrice
Cadre	Petite	24 Métallurgie	Responsable de formation et formateur
Employée	Grande	84 Administration publique et défense, sécurité sociale obligatoire	Responsable de formation et formatrice
Employé	Grande	47 Commerce de détail, à l'exception des automobiles et des motocycles	Responsable de formation et formateur
Cadre	Grande	10 Industries alimentaires	Formatrice
Employée	Grande	53 Activités de poste et de courrier	Formatrice
Cadre	Petite	56 Restauration	Responsable de formation et formateur
Employée	Grande	10 Industries alimentaires	Responsable de formation
Indépendant	Petite	01 Culture et production animale, chasse et services annexes	Responsable de formation et formateur
Employé	Grande	45 Commerce et réparation d'automobiles et de motocycles	Responsable de formation et formateur
Employé	Grande	10 Industries alimentaires	Formateur
Indépendant	Micro	10 Industries alimentaires	Responsable de formation et formateur
Employé	Grande	10 Industries alimentaires	Responsable de formation et formateur

Pseudonyme	Figure idéale-typique⁴⁶²	Métier premier / formation première	Métier auquel elle/il forme
Robert	« Entrepreneur·e·s de soi »	CFC Carrossier-tôlier	Gestionnaire de commerce de détail
Roberto	« Entrepreneur·e·s de soi »	CFC Gestionnaire de commerce de détail	Gestionnaire de commerce de détail
Samuel	« Reconverti·e·s »	CFC Employé de commerce	Mécanicien
Sandra	« Reconverti·e·s »	CFC Employée de commerce	Employée de commerce
Serge	« Reconverti·e·s »	CFC Électricien	Multiple
Sophie	« Entrepreneur·e·s de soi »	CFC Assistante en soins et santé communautaire	Assistante en soins et santé communautaire
Stefano	« Reconverti·e·s »	CFC Polymécanicien	Multiple
Thierry	« Reconverti·e·s »	CFC Boucher-Charcutier	Boucher-charcutier
Tomas	« Entrepreneur·e·s de soi »	CFC Peintre	Plâtrier-peintre
Walther	« Reconverti·e·s »	CFC Menuisier CFC Horloger	Horloger
Wilfried	« Entrepreneur·e·s de soi »	CFC Mécanicien en maintenance d'automobiles	Mécanicien
Yasmina	« Reconverti·e·s »	CFC Employée de commerce	Employée de commerce
Yvan Jacky	« Entrepreneur·e·s de soi »	CFC Employé de commerce	Multiple

ANNEXES

Statut	Taille de l'entreprise	Nomenclature générale des activités économiques (NOGA)	Type de fonction formatrice investie
Cadre	Grande	45 Commerce et réparation d'automobiles et de motocycles	Responsable de formation et formateur
Cadre	Grande	47 Commerce de détail, à l'exception des automobiles et des motocycles	Responsable de formation
Employé	Grande	49 Transports terrestres et transport par conduites	Responsable de formation
Employée	Grande	64 Activités des services financiers, hors assurance et caisses de retraite	Formatrice
Employé	Grande	35 Production et distribution d'électricité, de gaz, de vapeur et d'air conditionné	Responsable de formation et formateur
Employée	Moyenne	87 Hébergement médico-social et social	Responsable de formation
Cadre	Grande	26 Fabrication de produits informatiques, électroniques et optiques	Responsable de formation
Employé	Grande	10 Industries alimentaires	Formateur
Indépendant	Micro	43 Travaux de construction spécialisés	Formateur ou formatrice
Employé	Moyenne	26 Fabrication de produits informatiques, électroniques et optiques	Responsable de formation et formateur
Indépendant	Micro	45 Commerce et réparation d'automobiles et de motocycles	Formateur
Employée	Grande	35 Production et distribution d'électricité, de gaz, de vapeur et d'air conditionné	Responsable de formation
Indépendant	Petite	56 Restauration	Responsable de formation et formateur

Annexe 2. Tableaux de synthèse des caractéristiques saillantes des enquêté·e·s

A. Sexe des personnes formatrices

Sexe	FEE
Femmes	32
Hommes	48
Total	80

B. Formation de base

Degré secondaire II	FEE
CFC	62
Gymnase	11
Formation interne à l'entreprise	4
Baccalauréat	2
Pas renseignée	1
Total	80

C. Formation supérieure et continue

Formations supérieures et continues	FEE
Formation prof. supérieure	
Maîtrise fédérale	19
Brevet fédéral	13
Diplôme fédéral	8
Certificat fédéral	5
École supérieure ES	5
Hautes Écoles Spécialisées	
Bachelor HES ⁴⁶³	6
Master in Business Administration HES	1
Hautes Écoles Universitaires	
Bachelor HEU ⁴⁶⁴	3
Bachelor + Master HEU	5
Doctorat HEU	2
Formation continue	
CAS ⁴⁶⁵	2
Formations internes à l'entreprise	23
Formation liée à la formation en entreprise	
Brevet fédéral formateur d'adulte	5
Cours d'expert aux examens	13
Cours comme commissaire professionnel	1
CFP - formateur / activité principale HEFP	2
CFP - formateur / activité accessoire HEFP	2
Formation continue HEFP	4
Formation continue HEP ⁴⁶⁶	2
Pas renseigné	13
Total	132

⁴⁶³ Haute école spécialisée de Suisse occidentale.

⁴⁶⁴ Hautes écoles universitaires.

⁴⁶⁵ Certificate of Advanced Studies.

⁴⁶⁶ Haute école pédagogique.

D. Secteur d'activité

Nomenclature suisse des professions (OFS)	FEE
1 Professions de l'agriculture, de l'économie forestière et de l'élevage	2
2 Professions de l'industrie et des arts et métiers (sauf construction)	21
3 Professions de la technique et de l'informatique	5
4 Professions de la construction et de l'exploitation minière	4
5 Professions commerciales et professions des transports et de la circulation	21
6 Professions de l'hôtellerie, de la restauration et des services personnels	7
7 Professions du management, de l'administration, de la banque et des assurances et professions judiciaires	9
8 Professions de la santé, de l'enseignement et de la culture et professions scientifiques	11
Total	80

E. Statut occupé au sein de l'entreprise

Statut au sein de l'entreprise	FEE
Cadre	28
Employé·e	39
Indépendant·e	13
Total	80

F. Informations relatives à la fonction formatrice

Attestation du cours des 40 h	FEE
Oui	70
Non	10
Total	80

Accès à la fonction formatrice	FEE
Désignation	34
Volontaire	46
Total	80

Type de fonction formatrice investie selon la taille de l'entreprise	FEE				Total
	Micro	Petite	Moyenne	Grande	
Formateur ou formatrice	5	3	2	15	25
Responsable de formation et formateur ou formatrice	3	10	1	18	32
Responsable de formation	1	1	4	17	23
Total	9	14	7	50	80

Type de fonction formatrice investie à temps plein selon la taille de l'entreprise	FEE				Total
	Micro	Petite	Moyenne	Grande	
Formateur ou formatrice				6	6
Responsable de formation et formateur ou formatrice		1	1	5	7
Responsable de formation			2	11	13
Total		1	3	22	26

G. Réparations des FEE selon la taille des entreprises formatrices

Taille des entreprises formatrices où travaillent les FFE	FEE
Micro	9
PME*	21
Grande	50
Total	80

* Pour les PME dans lesquelles les personnes formatrices interviewées travaillent, nous avons : 14 petites entreprises et 7 moyennes entreprises. Comme mentionné au chapitre 3, nous rappelons que le nombre d'entreprises présentes dans cette enquête (N=51) n'est pas équivalent à celui des personnes interrogées (N=80). La raison de cet écart est simple : plusieurs personnes ont été interviewées dans une même entreprise. Ce cas de figure s'est principalement présenté dans les grandes structures comptant deux fonctions dans la formation en entreprise, celle de responsable et celle de formateur ou formatrice pratique.

Annexe 3. Canevas d'entretien

Questions centrales	Approfondissements
A. CADRAGE INDIVIDUEL ET ENTREPRISE	
1. A) Donc vous êtes « métier » ? B) Depuis quand l'exercez-vous ?	
2. Quel poste occupez-vous actuellement dans l'entreprise ? Il s'agit d'une entreprise de quelle taille (nombre d'employés grosso modo) ?	– Vous être la ou le responsable, la ou le gérant-e ? Vous avez une fonction de cadre, un poste de gestion ?
3. Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette entreprise ?	– Avez-vous changé de fonctions au fil des années ?

Questions centrales	Approfondissements
A. CADRAGE INDIVIDUEL ET ENTREPRISE	
4. Depuis combien de temps formez-vous des apprenti-e-s ?	<ul style="list-style-type: none"> – Aviez-vous déjà des tâches de formation avant de devenir formateur ? – Ça veut dire grosso modo combien d'apprenti-e-s ?
5. Actuellement, combien d'apprenti-e-s suivent leur formation dans l'entreprise ?	<ul style="list-style-type: none"> – Pour quelles professions ? – Combien d'AFP, CFC ? – En quelle année sont-elles/ils ? – Combien de filles et combien de garçons ? – Est-ce qu'il y a parmi elles/eux des jeunes d'origine étrangère ? Si oui, de quelle nationalité ? Savez-vous s'ils sont en Suisse depuis longtemps ?
6. De combien d'apprenti-e-s vous occupez-vous directement ?	
7. Comment est organisée la formation des apprenti-e-s dans votre entreprise ?	<ul style="list-style-type: none"> – Est-ce que l'entreprise forme des apprenti-e-s depuis longtemps ? – Y a-t-il d'autres personnes qui participent à la formation des apprenti-e-s ? Combien d'hommes ? Combien de femmes ? – Ont-elles suivi la formation des 40 h ? – Est-ce que les apprenti-e-s tournent dans les divers services, comment est-ce organisé ?
8. A) Quelles langues sont parlées dans votre entreprise ? B) Quelles langues parlez-vous dans votre travail ainsi qu'avec votre apprenti-e ?	<ul style="list-style-type: none"> – Est-ce que votre apprenti-e parle d'autres langues à votre connaissance ?

Questions centrales	Approfondissements
B. TRAJECTOIRE	
<p>9. A) Racontez-moi comment vous êtes devenu-e formateur/formatrice. <i>(Laisser du temps)</i> B) Pouvez-vous revenir sur les différentes étapes de ce parcours ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Autres personnes dans votre entourage qui sont formateurs/formatrices ou enseignant-e-s ? – Personnes déterminantes ?
<p>10. Quelle formation avez-vous suivie pour devenir formateur/formatrice ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – En quelle année ? – 40 h ou 100 h ? – Qu’est-ce que ça vous a apporté ?
<p>11. Quel est votre parcours scolaire et professionnel ?</p>	
<p>12. Racontez-moi votre expérience en tant qu’apprenti-e ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Par exemple de votre relation avec votre formateur/formatrice en entreprise ?
<p>13. Quels sont les événements marquants de votre vie prof. ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Quels liens pouvez-vous faire entre ces événements et votre engagement en tant que personne formatrice ?

Questions centrales	Approfondissements
C. MISSION FORMATRICE	
<p>14. A) Vous sentez-vous plus x <i>(son métier, l’intitulé de son poste)</i> ou formateur/formatrice (selon question en préambule sur la façon dont elle/il préfère qu’on l’appelle) ? B) Comment êtes-vous identifié-e-s dans l’entreprise ?</p>	
<p>15. A) Comment se passent les tout premiers jours avec votre apprenti-e ? B) Est-ce que vous organisez des semaines d’intégration ou des journées d’informations pour les nouveaux apprenti-e-s ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – De quelle manière organisez-vous l’accueil des apprenti-e-s au sein de votre entreprise ? <i>(Semaines d’immersion, camps sportifs, récréatifs, autres activités, etc.)</i>

Questions centrales	Approfondissements
C. MISSION FORMATRICE	
<p>16. A) Pouvez-vous décrire vos tâches en tant que formateur/formatrice ? B) Combien de temps consacrez-vous à la formation ?</p>	<p>– Est-ce que vous avez l'impression qu'en plus des tâches que vous venez de décrire, il y a d'autres attentes de la part des apprenti-e-s ? Par exemple, figure parentale, personne de référence, etc. – Comment vous sentez-vous face à cela ?</p>
<p>17. A) Est-ce que votre rôle de formateur/formatrice diffère dans l'accompagnement d'un-e apprenti-e AFP (voir question préalable sur ce sujet) ? B) Si oui, comment ?</p>	
<p>18. A) Qu'est-ce qui vous motive à former au quotidien ? B) Concernant votre expérience de formateur/formatrice, quels sont les moments que vous préférez ?</p>	
<p>19. Qu'est-ce qu'un-e bon-ne formateur/formatrice pour vous ?</p>	<p>– Qu'est-ce qu'un-e mauvais-e formateur/formatrice ?</p>
<p>20. À vos yeux, quels sont les éléments les plus importants à transmettre à un ou une apprenti-e ? Par exemple, les savoirs techniques, compétences personnelles et sociales ? Des éléments spécifiques à votre métier ?</p>	
<p>21. Si vous avez rencontré des difficultés avec un-e apprenti-e, pouvez-vous m'en décrire une marquante ?</p>	<p>– Comment l'avez-vous vécue ? – Qu'avez-vous fait ? – Quel a été l'impact de cette situation sur la suite ?</p>
<p>22. Si vous avez connu des situations d'arrêt prématuré d'apprentissage, pouvez-vous m'en décrire une ?</p>	<p>– Comment l'avez-vous vécue ? – Qu'avez-vous fait ? – Quelles ont été les conséquences de la rupture ?</p>

Questions centrales	Approfondissements
D. ORGANISATION, RECONNAISSANCE ET PLACE	
23. De manière générale, quelle place votre entreprise donne-t-elle à la formation des apprenti·e·s ?	<ul style="list-style-type: none"> – Pourquoi prend-elle des apprenti·e·s ? – Après le CFC, garde-t-elle les apprenti·e·s ?
24. A) Avez-vous l'impression d'être reconnu·e dans votre activité de formation par vos collègues ? Vos collaborateurs·trices ? B) Est-ce que cette activité vous confère un statut particulier ?	
25. Êtes-vous soutenu·e dans votre activité de formation en termes de temps, lieu ad hoc, discussions et débriefing, formation continue, etc. ? Par vos collègues ? Vos collaborateurs·trices ?	
26. A) Est-ce que vous participez au recrutement des apprenti·e·s ? B) Comment ça se passe (procédures) ? C) Qui rédige l'annonce ? Comment cela se passe-t-il ? D) Quels sont les critères qui sont utilisés pour le recrutement ? Quels sont les critères qui figurent dans l'annonce ? E) Au final, choisissez-vous seul·e ? (Qui choisit l'apprenti·e au final ?)	<ul style="list-style-type: none"> – Rédigez-vous vous-même l'annonce ? Collaborez-vous avec les RH ? – Des obligations externes (manuel de l'apprentissage, NLFPr) influencent-elles vos critères de sélection ? – Les critères (ou la procédure) sont-ils différents lorsqu'il s'agit d'un AFP ? (MOY : Vous est-il arrivé d'être en désaccord avec l'entreprise sur l'engagement d'un·e apprenti·e ?)
27. De manière générale, qu'est-ce qu'un·e bon·ne apprenti·e ?	A contrario, qu'est-ce qu'un·e mauvais·e apprenti·e ?
28. Outre celles déjà évoquées, à quelles personnes ou instances liées au système de formation prof. pouvez-vous vous adresser ?	
29. Quels types de relations avez-vous avec les parents de votre apprenti·e ?	

Questions centrales	Approfondissements
D. ORGANISATION, RECONNAISSANCE ET PLACE	
30. A) Comment imaginez-vous votre fonction dans l'idéal ? B) Que faudrait-il mettre en place pour y arriver ? C) Qu'est-ce qui vous manque pour mener à bien votre mission formatrice ?	
31. Y a-t-il quelque chose que vous souhaiteriez ajouter ?	Avez-vous l'impression que nous avons maintenant une image fidèle de vous, de votre quotidien de formateur/formatrice ?

Annexe 4. Recommandations pratiques

Sur la base des résultats obtenus dans ce travail et des enjeux de la formation en entreprise synthétisés plus haut, nous proposons des recommandations pratiques destinées aux différentes institutions engagées dans la formation initiale duale en Suisse, à savoir les entreprises formatrices, les partenaires sociaux, les écoles professionnelles et les Cantons. C'est aussi à travers ces recommandations que nous souhaitons rendre service aux FEE, aux apprenti·e·s et plus généralement au système de la formation professionnelle. Ces pistes d'action constituent une élaboration selon les profils de trois recommandations contenues dans le rapport final du projet FNS (N° 100017_153323)⁴⁶⁷ sous les sections « Renforcer la formation et le perfectionnement professionnel » (p. 38), « Reconnaître la fonction » (p. 40) et « Favoriser la collaboration » (p. 41).

Recommandation n° 1 : Favoriser les échanges entre personnels de la formation professionnelle

Les enquêté·e·s les plus investi·e·s dans leur fonction formatrice, à savoir celles et ceux rattaché·e·s aux types idéaux des « garant·e·s du métier » et des « reconverti·e·s », font état d'une volonté d'échanger davantage notamment

⁴⁶⁷ LAMAMRA Nadia, DUC Barbara, BESOZZI Roberta, *Au cœur du système dual...*

au sujet de leur fonction, et des difficultés rencontrées avec les apprenti·e·s. Quand bien même les «garant·e·s du métier» disent discuter de temps en temps de leur rôle de FEE avec des pairs de leur secteur d'activité, elles et ils ressentent néanmoins une certaine solitude dans l'exercice de leur fonction et expriment le besoin d'étendre ces échanges au-delà de leur propre domaine de compétences, afin d'avoir d'autres regards sur la formation, de découvrir d'autres expériences et de nouveaux outils méthodologiques. Pour leur part, les «reconverti·e·s» ont plutôt pour habitude de dialoguer avec les enseignant·e·s et autres personnels des écoles professionnelles où les apprenti·e·s suivent le volet théorique de la formation. Bon nombre de ces enquêté·e·s trouvent toutefois ces échanges insuffisamment fréquents et ont le sentiment d'exercer leur fonction de manière isolée. Elles et ils expriment le souhait de développer les occasions de «débriefer» sur leurs pratiques formatrices.

Au vu de ces résultats, il nous semble important de sortir les personnes formatrices de leur isolement, en développant et en optimisant les lieux et moments de rencontre et d'échange entre les différents personnels de la formation duale, de manière à créer un ou des réseaux de professionnel·le·s de la formation professionnelle, inspirés des réseaux d'entreprises formatrices suisses étudiés par Leemann, Da Rin et Imdorf⁴⁶⁸. Pour ce faire, plusieurs pistes sont à envisager.

Premièrement, les services de formation des entreprises de moyenne et grande taille pourraient organiser des rencontres régulières entre formateurs ou formatrices qui leur fourniraient l'occasion d'échanger sur leur quotidien. Dans le cas des PME et microentreprises, nous suggérons de mettre en place une structure *ad hoc*; par exemple dans les lieux où se déroulent les cours interentreprises, ou d'autres salles gérées par les partenaires sociaux qui pourraient être mises à disposition et dans lesquelles seraient officiellement organisées des rencontres (bis)annuelles entre FEE issu·e·s de divers secteurs d'activité, afin de mutualiser les expériences et d'échanger autour de leurs ressentis et des défis à relever.

Deuxièmement, afin de renforcer les relations entre personnes formatrices, on pourrait imaginer la mise en place d'un système de tutorat⁴⁶⁹. Ce système pourrait aussi participer du développement d'un sentiment d'appartenance au groupe des personnes formatrices en entreprise. Pour cela, les entreprises pourraient encourager les FEE expérimenté·e·s à soutenir des FEE novices,

⁴⁶⁸ LEEMANN Julia, DA RIN Sandra, IMDORF Christian, «Les réseaux d'entreprises formatrices: une nouvelle forme d'apprentissage en Suisse»..., pp. 139-156.

⁴⁶⁹ SALINI Deli, *Insegnare e apprendere...*

notamment à l'occasion de rencontres organisées de manière régulière tout au long de la première année d'exercice de la fonction, et ce en dehors du temps de travail. Ce système de tutorat pourrait, par exemple, être mis en place et supervisé par l'entreprise, par un réseau d'entreprises formatrices ou par les partenaires sociaux.

Troisièmement, les partenaires sociaux, mais aussi les cantons et/ou les écoles professionnelles, pourraient mettre en place un autre type de rencontre. Il ne serait plus question de réunir les seul-e-s FEE, mais plutôt l'ensemble des personnes impliquées d'une manière ou d'une autre dans la formation duale, à savoir les personnes formatrices en entreprise, les enseignant-e-s des écoles professionnelles, les conseillers ou conseillères aux apprenti-e-s⁴⁷⁰, ainsi que les médiateurs et médiatrices. Outre les enseignements tirés de ces échanges, ce type de rencontre favoriserait sans aucun doute la consolidation d'un réseau : celui des professionnel-le-s de la formation duale.

Recommandation n° 2 : Améliorer la formation des formateurs ou formatrices en entreprise

La loi de 2002 sur la formation professionnelle a défini les nouvelles conditions d'accès au statut de FEE, parmi lesquelles celles d'avoir suivi *a minima* le cours pour formatrice et formateur en entreprise (CFFE), équivalent à 40 heures de formation et donnant lieu à une attestation. Au cours de cette formation dite des « 40 heures », divers thèmes sont abordés : la gestion de la relation avec l'apprenti-e, la collaboration avec les partenaires de la formation professionnelle, l'intégration des jeunes dans l'entreprise, la préparation des objectifs de formation, la transmission des compétences, ou encore le suivi administratif de l'apprenti-e à partir du manuel pour la formation en entreprise fourni à cet effet. Sur nos 80 enquêté-e-s, 70 avaient effectivement suivi cette formation avant ou après leur entrée en fonction. Les avis positifs sur la structure et le contenu de cette formation sont assez rares : elle est le plus souvent considérée comme une base dont les thèmes traités demandent à être approfondis, en particulier pour les « garant-e-s du

⁴⁷⁰ Pour en savoir plus sur le sujet : DUEMLER Kerstin, CAPRANI Isabelle, *Bilan sur le travail des conseillères et conseillers aux apprenti-e-s. Perspectives de développement du système de surveillance et accompagnement du canton de Vaud. Rapport Mandat étape 3*, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), 2022.

métier» et les «reconverti·e·s», qui s'avèrent fortement investi·e·s dans la fonction formatrice à laquelle elles et ils sont symboliquement attaché·e·s.

Les multiples critiques à l'égard de cette formation rejoignent celles identifiées dans d'autres recherches⁴⁷¹. L'ensemble de ces résultats pointent la nécessité de réviser cette formation, ou tout du moins d'élaborer et de mettre en œuvre des dispositifs pour la compléter et l'enrichir⁴⁷². À partir de l'analyse de la diversité des FEE, de tels changements permettraient de mieux répondre aux besoins de formation exprimés.

À partir des besoins émis par nos enquêté·e·s, nous pouvons suggérer quelques points d'approfondissement pour poursuivre cette dynamique d'amélioration de la formation des personnes formatrices en entreprise.

Fournir des outils pour une meilleure compréhension et gestion des difficultés liées à l'adolescence

Parmi nos enquêté·e·s, ceux et celles que nous avons associé·e·s aux figures idéales-typiques des «garant·e·s du métier» et des «reconverti·e·s» soulignent un besoin de connaissances supplémentaires, notamment sociopsychologiques, quant à l'adolescence. Plusieurs des FEE rencontré·e·s ont effectivement été confronté·e·s à des apprenti·e·s «démotivé·e·s» en raison de préoccupations personnelles propres à leur âge, avec des comportements agressifs liés à des problèmes sociaux ou familiaux, ou encore à des jeunes mal à l'aise en raison d'un manque de confiance en soi. Certaines de ces situations ont donné lieu à des conflits pouvant même aller jusqu'à une rupture prématurée du contrat d'apprentissage. Dans tous les cas, les formateurs ou formatrices

⁴⁷¹ Dont BARRAS Maude, *Transition école-monde professionnel...* et SALINI Deli, *Insegnare e apprendere...*

⁴⁷² Plusieurs institutions sont engagées sur ces aspects (cantons, OrTra, entreprises formatrices, associations, etc.). En 2024, le SEFRI a lancé une révision des plans d'études-cadres des responsables de la formation professionnelle, inclus les FEE, à des fins d'actualisation et de simplification des documents. Le projet fait partie de l'initiative «Formation professionnelle 2030» (une initiative lancée par les partenaires de la formation professionnelle dont le but est celui d'anticiper les changements sur le marché du travail et dans la société, afin de préparer au mieux la formation professionnelle pour l'avenir). Pour plus d'information sur les besoins des personnes formatrices en matière de formation continue dans les différentes régions de Suisse, nous signalons deux rapports d'un projet mandaté par TOP Entreprise formatrice (un système national d'appui et de certification qui soutient les entreprises dans l'amélioration de la qualité de leur service de formation professionnelle des jeunes): LAMAMRA Nadia, WENGER Matilde, *Quotidien et besoins des formateurs et formatrices en entreprise. Rapport d'analyse et propositions d'offres de formations continues*, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), 2022 et WENGER Mathilde, LAMAMRA Nadia, *Les besoins et préférences en matière de formation continue des personnes formatrices d'apprenti·e·s...*

rencontrent de véritables difficultés au moment de faire face à ces situations : manque de personnes-ressources auxquelles demander de l'aide, manque de connaissances et compétences pour comprendre et gérer correctement ces difficultés. Pour pallier ces lacunes, les institutions actives dans la formation des FEE pourraient mettre en place ou développer des modules consacrés au volet sociopsychologique de la relation avec les apprenti·e·s. Ces modules pourraient donner lieu à la diffusion d'outils pratiques à mobiliser dans les situations problématiques les plus fréquemment rencontrées par les personnes formatrices, ainsi que d'une liste de professionnel·le·s à contacter afin d'être conseillé·e quant à l'attitude à adopter dans ce type de situation.

Comblar les besoins des personnes formatrices par une meilleure offre de formations continues

Du fait de sa durée réduite, la formation des «40 heures» ne peut couvrir, et encore moins approfondir, l'ensemble des compétences nécessaires à l'exercice d'une fonction formatrice en entreprise. Ainsi, afin d'approfondir les connaissances et compétences mobilisées dans leur rôle de personnes formatrices, nombre d'enquêté·e·s rattaché·e·s aux types idéaux des «garant·e·s du métier» et des «reconverti·e·s» ont suivi une ou plusieurs formations continues. Toutefois, elles et ils auraient souhaité bénéficier d'une offre de formations plus large. Les compétences visées peuvent être classées en deux catégories : la pédagogie et la gestion des apprenti·e·s d'une part, et les compétences métier de l'autre.

Du côté des «reconverti·e·s», les besoins exprimés en matière d'approfondissement de leurs compétences ou connaissances concernent principalement des thèmes tels que le *management*, le suivi pédagogique des apprenti·e·s (afin d'améliorer l'accompagnement pendant et après leur formation), ainsi qu'un volet juridique en vue de mieux saisir les enjeux des contrats d'apprentissage. Or, il convient de rappeler que, parmi notre population d'enquête, le profil idéal-typique des «reconverti·e·s» se retrouve principalement parmi les responsables de services de formation internes aux grandes entreprises. Ainsi, les thématiques mentionnées concernent tout particulièrement les responsables de formation, car elles visent surtout à mieux gérer les conflits, les ruptures de contrat d'apprentissage et le suivi des volets scolaire et juridique des parcours d'apprentissage.

Du côté des «garant·e·s du métier», le besoin en formation continue concerne plutôt les compétences métier et, plus précisément, leur actualisation. Étant

majoritairement formateurs ou formatrices pratiques, ces personnes formatrices disent se trouver régulièrement dans des situations inconfortables. C'est tout particulièrement le cas lorsqu'un·e apprenti·e leur pose des questions relatives à des évolutions professionnelles – notamment technologiques – qu'elles et ils ignorent ou ne maîtrisent pas suffisamment. Certes, la législation relative à la formation professionnelle actuellement en vigueur exige des salarié·e·s deux à cinq ans d'expérience professionnelle pour pouvoir devenir FEE. Elle encourage également la formation tout au long de la vie. Pour autant, certaines professions évoluent plus rapidement que d'autres, et les compétences acquises en début de carrière peuvent devenir insuffisantes, voire obsolètes. Parmi notre population d'enquête, le profil idéal-typique des « garant·e·s du métier » se trouve principalement dans les secteurs de l'industrie. Les FEE qui se rapprochent de cet idéal-type se disent tout particulièrement concerné·e·s par les évolutions techniques, technologiques et informatiques qui redessinent plus ou moins les contours de leur métier, voire sa pratique même.

Avec l'idéal-type des « résigné·e·s », nous avons pu identifier un processus de déqualification des compétences initiales. Nous avons vu qu'une telle situation peut conduire à un désinvestissement progressif à l'égard du travail, mais aussi de la fonction formatrice, notamment en raison d'un sentiment d'incompétence professionnelle. De fait, actualiser les compétences métier dans des secteurs où les pratiques professionnelles évoluent rapidement apparaît nécessaire, non seulement pour l'exercice même du métier, mais aussi pour être en mesure (et se sentir en mesure) de le transmettre aux nouvelles générations. Pour ce faire, les partenaires sociaux, mais aussi les réseaux d'entreprises formatrices, pourraient s'investir pour développer et mettre en place de telles formations.

Par ailleurs, l'une des principales difficultés rencontrées par les FEE dans l'exercice de leur fonction est le manque de temps. Il faut ajouter à cela les réticences de certaines entreprises formatrices à libérer du temps à des fins de formation. Les modalités des formations qui leur sont proposées doivent alors tenir compte de ces contraintes, afin d'être accessibles au plus grand nombre possible de FEE. Ces modalités peuvent, par exemple, suivre le modèle récemment développé dans certains cantons romands, à savoir un modèle qui favorise les formations à distance et/ou les dispositifs de *blended learning*. Les modalités de formation hybride et d'*e-learning*, nous semblent particulièrement intéressantes. Pour autant, comme évoqué précédemment, les rencontres entre les personnes formatrices en présentiel demeurent très importantes pour compenser le manque de contacts que nous avons souligné. Par ailleurs, les modalités *blended* et *e-learning* comportent un risque que la

formation des FEE ne soit plus prise en charge par les employeurs. En effet, ces derniers pourraient inviter les employé·e·s à se former sur leur temps personnel en limitant des possibilités de se former pendant le temps de travail.

Recommandation n° 3 : Améliorer les conditions d'exercice de la fonction formatrice

Sans vouloir suggérer une standardisation de la formation en entreprise, nous formulons une troisième recommandation quant aux rapports à la fonction formatrice et leurs effets sur les conditions offertes pour former les apprenti·e·s. L'amélioration de la situation des personnes formatrice doit passer par la formation, mais elle ne peut pas faire l'impasse des conditions concrètes qui sont offertes aux FEE pour remplir leurs fonctions.

En lien avec la question du temps, les études antérieures sur les formateurs ou formatrices en entreprise ont souligné la tension entre les activités de formation et celles de production qui caractérise l'investissement de la fonction formatrice⁴⁷³. Sur ce sujet, à partir des quatre profils idéaux-typiques, nous avons montré que cette tension varie selon l'*ethos* professionnel des FEE, les conditions d'exercice et les représentations de l'apprenti·e. Ainsi, des *ethos* du travail peuvent s'accorder ou non avec les conditions de travail en entreprise, donnant lieu à des vécus différents et une diversité dans le temps à disposition pour former les jeunes. Ces expériences dépendent en premier lieu de la reconnaissance de la fonction formatrice. Du côté des FEE que nous avons associé·e·s aux « entrepreneur·e·s de soi », l'activité de formation consiste à déléguer les jeunes et les suivre de loin – ce qui n'est pas le cas des FEE inscrit·e·s dans les autres profils. Les « garant·e·s du métier » et certain·e·s « reconverti·e·s » souhaiteraient plus de temps et de reconnaissance pour accompagner davantage les apprenti·e·s de façon progressive. Par ailleurs, le profil des « reconverti·e·s » met en évidence une tendance à la professionnalisation de la fonction. Les « résigné·e·s » témoignent des implications potentiellement néfastes de la tension entre production et formation, du manque de temps et de reconnaissance de la fonction, et de l'absence de possibilité de mettre à jour ses propres compétences tant en tant que FEE que dans l'activité professionnelle habituelle.

⁴⁷³ Voir à ce sujet BAHL Anke, « Le/la formateur·rice : une position fragile... »; BAHL Anke, « Workplace Training as a Social Practice: How Trainers Experience the Structural Dynamics of German Apprenticeship... »; BARRAS Maude, *Transition école-monde professionnel...*; BESOZZI Roberta, PERRENOUD David, LAMAMRA Nadia, « Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise... »; SALINI Deli, *Insegnare e apprendere...*

Nous souhaitons ainsi la mise en place d'un cadre favorable à l'exercice de la fonction qui puisse reconnaître davantage le rôle des formateurs ou formatrices et éviter des formes de désinvestissement. Par exemple, la reconnaissance formelle du rôle de FEE pourrait passer par l'établissement d'un cahier des charges, l'indication de la fonction formatrice dans le contrat de travail, ainsi qu'un titre officiel qui donneraient droit à un statut *ad hoc* et/ou accès à une prime spécifique. Ces mesures permettraient de clarifier la politique formatrice de l'entreprise et sa vision du rôle des FEE, mais aussi de préciser l'organisation de la formation des jeunes, y compris la délégation de cette tâche à de tierces personnes. Par ailleurs, si la loi de 2002 sur la formation professionnelle a défini les nouvelles conditions d'accès au statut de FEE, elle reste plutôt vague sur les rôles qui sont attendus des personnes formatrices. Déterminer les compétences nécessaires à ce rôle et préciser le cadre dans lequel les entreprises formatrices et les FEE devraient exercer permettrait également de soutenir l'investissement dans la mission formatrice et la professionnalisation de la fonction qui semble rester encore partielle.

Enfin, nous proposons la création d'un espace de support, de conseil et de *coaching* destiné aux personnes formatrices en entreprise. Cette instance leur offrirait une forme de reconnaissance et d'aide concrète. Ce serait également une mesure de soutien par rapport aux difficultés auxquelles elles et ils sont confronté·e·s (situations tendues avec les jeunes, conflits, «démotivation» des apprenti·e·s, conditions de travail et d'exercice de la fonction problématiques, etc.). Par ailleurs, un tel service serait un point de repère et un relais qui permettrait de donner aux formateurs et aux formatrices les informations dont elles et ils auraient besoin (par exemple, sur les différentes institutions et personnes-ressources pour les questions d'orientation, de santé des apprenti·e·s, de transition école-travail, etc.). Dans la mesure où les *ethos* du travail, les représentations des apprenti·e·s, les manières de vivre les conditions d'exercice de la fonction ont un effet sur les postures des FEE, leur prise en compte pourrait favoriser une certaine sensibilisation sur ces thèmes qui pourrait se traduire par des actions concrètes pour améliorer leur situation et, plus généralement, celle de la formation en entreprise.

Pour résumer, les recommandations énoncées ici en vue d'une amélioration des conditions d'exercice de la fonction formatrice en entreprise sont :

- favoriser les échanges entre personnels de la formation professionnelle ;
- améliorer la formation des formateurs ou formatrices en entreprise ;
- améliorer les conditions d'exercice de la fonction formatrice.

Nous espérons que les résultats de ce travail seront susceptibles de mieux visibiliser la situation des FEE aux yeux des actrices et acteurs du système de la formation professionnelle (Confédération, cantons, partenaires sociaux et entreprises formatrices) et de participer ainsi à un meilleur fonctionnement du système de la formation professionnelle dans son ensemble.

Bibliographie des textes légaux

Loi cantonale sur la formation professionnelle du 9 juin 2009 (LVLFPr; 413.01).

Loi fédérale sur la formation professionnelle du 13 décembre 2002 (LFPr; RO 2003 4557).

Loi fédérale sur la formation professionnelle du 19 avril 1978 (LFPr; RO 1979 1687).

Loi fédérale sur la formation professionnelle du 20 septembre 1963 (LFPr; RO 1965 321).

Loi fédérale sur la formation professionnelle du 26 juin 1930 (LFPr; RO 48 809).

Ordonnance fédérale sur la formation professionnelle du 19 novembre 2003 (OFPr; RO 2003 5047).

Ordonnance fédérale sur la formation professionnelle du 7 novembre 1979 (OFPr; RO 1979 1712).

Ordonnance fédérale sur la formation professionnelle du 30 mars 1965 (OFPr; RO 1954 346).

Ordonnance fédérale sur la formation professionnelle du 23 décembre 1932 (OFPr; RO 48 862).

Bibliographie

- AEPLI Manuel, KUHN Andreas, SCHWERI Jürg, «La différence diminue..., mais reste grande. Choix du métier chez les jeunes femmes et hommes», *Skilled 2*, 2022, pp. 14-15.
- AGULHON Catherine, LECHAUX Patrick, «Un tutorat ou des tutorats en entreprise : diversité des pratiques», *Recherche et formation* 22, 1996, pp. 21-34.
- ALONZO Philippe, CHARDON OLIVIER, «Quelle carrière professionnelle pour les salariés qualifiés ?», *Données Sociales - La société française*, Insee, 2006, pp. 265-272.
- AMATHIEU Jérôme, CHALIÈS Sébastien, «Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants», *Carrefours de l'éducation* 2(2), 2014, pp. 211-238.
- AMOS Jacques, «Transitions école – emploi : apports de la recherche TREE», in: BEHRENS Matthis (dir.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2007, pp. 43-53.
- AMOSSÉ Thomas, GOLLAC Michel, «Intensité du travail et mobilité professionnelle», *Travail et Emploi* 113, 2008, pp. 59-73.
- ASKENAZY Philippe, CARTRON Damien, DE CONINCK Frédéric, GOLLAC Michel (dir.), *Organisation et intensité du travail*, Octarès, 2006.
- AVRIL Christelle, CARTIER Marie, SERRE Delphine, *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits*, La Découverte (Grands repères), 2010.
- BAHL Anke, *Die professionelle Praxis der Ausbilder: Eine kulturanthropologische Analyse*, Campus Verlag, 2018.
- BAHL Anke, «Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung», in: ULMER Philipp, WEISS Reinhold, ZÖLLER Arnulf (Hg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, Bielefeld, 2012, pp. 21-44.

- BAHL Anke, «Le/la formateur·rice : une position fragile. Étude de cas de grandes et moyennes entreprises en Allemagne », *Formation emploi* 146, 2019, pp. 53-75.
- BAHL Anke, «Workplace Training as a Social Practice: How Trainers Experience the Structural Dynamics of German Apprenticeship », in : BAHL Anke, DIETZEN Agnes (Eds.), *Work-based Learning as a Pathway to Competence-based Education. A UNEVOC Network Contribution*, Verlag Barbara Budrich, 2019, pp. 203-220.
- BAHL Anke, BLÖTZ Ulrich, *Die Situation des auszubildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)*, Forschungsprojekt 2.2.301. Laufzeit I-09 bis II-12. Abschlussbericht, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2012.
- BARRAS Maude, *Transition école-monde professionnel : Étude 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], Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), 2011.
- BASLER Ariane, KRIESI Irene, IMDORF Christian, «The development of gendered occupational aspirations across adolescence: examining the role of different types of upper-secondary education », *Longitudinal and Life Course Studies* 12(2), 2021, pp. 173-199.
- BAUDELLOT Christian, GOLLAC Michel, *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*, Fayard, 2003.
- BAUMELER Carmen, LAMAMRA Nadia, «Micro Firms Matter. How do they Deal with the Tension between Production and Training? », *Journal for Vocational Education and Training* 71(3), 2018, pp. 464-481.
- BAUMELER Carmen, LAMAMRA Nadia, SCHWERI Jürg, *Les formateurs et formatrices en entreprise, personnes-clefs de la socialisation professionnelle*, Fonds national suisse de la recherche scientifique (No 100017_153323), 2014.
- BECK Ulrich, *The Brave New World of Work*, Cambridge University Press, 2000.
- BECKER Howard, *Les Ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, La Découverte, 2002 [1998].
- BEHRENS Matthis (dir.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2007.

- BERGER Jean-Louis, D'ASCOLI Yannick, «Becoming a VET teacher: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation», *Asia-Pacific Journal of Teacher Education. Special issue: Teaching Motivations in Different Countries: Comparisons using the FIT-Choice scale* (Guest editors: H. M. G. Watt & P. W. Richardson) 40(3), 2012, pp. 319-343.
- BERGER Jean-Louis, D'ASCOLI Yannick, «Motivations to become vocational education and training educators: A person-oriented approach», *Vocations and Learning* 5(3), 2012, pp. 225–249.
- BERGER Jean-Louis, D'ASCOLI Yannick, «Les motivations à devenir enseignant: revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière», *Revue française de pédagogie* 2011/2(175), pp. 113-146.
- BERGER Jean-Louis, LAMAMRA Nadia, BONOLI LORENZO, «Des enjeux de la formation professionnelle en Suisse: une introduction», in: BONOLI LORENZO, BERGER Jean-Louis, LAMAMRA Nadia (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le «modèle» suisse sous la loupe*, Seismo, 2018, pp. 19-29.
- BERGER Jean-Louis, WENGER Matilde, SAULI Florinda, «Engagement en formation professionnelle initiale duale et perceptions de la qualité de la formation», *Didactique* 4(2), 2023, pp. 33-64.
- BERGER Jean-Louis, WENGER Matilde, SAULI Florinda, «La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse», *Éducation Permanente*, 2020, p. 223.
- BERGMAN Manfred Max, HUPKA-BRUNNER Sandra, KELLER Anita, MEYER Thomas, STALDER Barbara E. (dir.), *Youth transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study*, Seismo, 2011.
- BERNER Esther, BONOLI LORENZO, «La formation professionnelle suisse entre Confédération et cantons. Éléments d'une histoire complexe», in: BONOLI LORENZO, BERGER Jean-Louis, LAMAMRA Nadia (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le «modèle» suisse sous la loupe*, Seismo, 2018, pp. 33-52.
- BERTAUX Daniel, *Le récit de vie*, Armand Colin, 1997.
- BESOZZI Elena, *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci editore, 2017 [2006].
- BESOZZI Elena, «La circolarità teoria e ricerca empirica: il contributo di R. K. Merton», *Studi di Sociologia* 24(3-4), 1986, pp. 442-464.

- BESOZZI Elena, COLOMBO Maddalena, *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socioeducativi*, Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA, 2014.
- BESOZZI Roberta, *Les personnes formatrices d'apprenti·e·s en entreprise : parcours professionnels et rapports à la fonction en Suisse romande* [Thèse de doctorat], Université de Lausanne, 2022.
- BESOZZI Roberta, « Les formateurs et formatrices d'apprenti·e·s en entreprise : de la (non-)reconnaissance de leur fonction », *Revue Phronesis*, à paraître.
- BESOZZI Roberta, « Swiss in-company trainers : multiple ways to train and socialize apprentices », *Swiss Journal of Educational Research* 45(1), 2023, pp. 2–14.
- BESOZZI Roberta, « La diversité des trajectoires des personnes formatrices d'apprenti·e·s en entreprise : quels apprentissages pour la formation professionnelle ? », *Céreq Échanges, Trajectoires et carrières contemporaines : nouvelles perspectives méthodologiques* 18, 2022, pp. 325-332.
- BESOZZI Roberta, DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, « Les trajectoires professionnelles des formateurs et formatrices en entreprise : leur transition vers la fonction de formation à la lumière de leur propre expérience d'apprentissage », *Céreq Échanges* 1, 2016, pp. 85-96.
- BESOZZI Roberta, LAMAMRA Nadia, « Devenir formateur ou formatrice en entreprise : modes d'accès et motivations à endosser cette fonction », *INITIO* 6, 2017, pp. 113-136.
- BESOZZI Roberta, PERRENOUD David, LAMAMRA Nadia, « Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise », *Revue économique et sociale* 75, 2017, pp. 53-68.
- BESSIN Marc, « Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique », *Informations sociales* 156, 2009, pp. 12-21.
- BESSIN Marc, « La compression du temps : une déritualisation des parcours de vie ? », *Éducation permanente* 138, 1999, pp. 75-85.
- BESSIN Marc, BIDART Claire, GROSSETTI Michel, *L'enquête sur les bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, La Découverte, 2010.
- BICHI Rita, *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, 2002.
- BIDART Claire, « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie* 120, 2006, pp. 29-57.

- BIDART Claire, LONGO Maria Eugenia, *Bifurcations biographiques et évolutions des rapports au travail*, Actes des XIV^e Journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Orléans, 2007, pp. 40-52.
- BIGI Maëlezig, COUSIN Olivier, MÉDA Dominique, SIBAUD Laetitia, WIEVIORKA Michel, *Travailler au XXI^e siècle. Des salariés en quête de reconnaissance*, Robert Laffont, 2015.
- BILLETT Stephen, «Workplace Pedagogic Practices: Co-Participation and Learning», *British Journal of Educational Studies* 50(4), 2002, pp. 457-481.
- BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Nathan, 1992.
- BOLTANSKI Luc, CHIAPELLO Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, 1999.
- BÖNI Edi, «Parcours discontinus et jeunes sans formation», in: AMOS Jacques, BÖNI Edi, DONATI Mario, HUPKA Sandra, MEYER Thomas, STALDER Barbara E. (dir.), *Parcours vers les formations post-obligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*, Office fédéral de la statistique (OFS), 2003, pp. 81-99.
- BONOLI Lorenzo, «Un climat consensuel. Formation professionnelle et milieux syndicaux en Suisse entre 1880 et 1930», in: BODÉ Gérard, LEMBRÉ Stéphane, THIVEND Marianne (dir.), *Une formation au travail pour tous ? La loi Astier, un projet pour le xx^e siècle*, Classiques Garnier, 2022, pp. 325-339.
- BONOLI Lorenzo «Tensions et compromis du “modèle suisse” de formation professionnelle. Une prospection historique», in: KUEHNI Morgane, LAMAMRA Nadia, REY Séverine (dir.), *Finalités et usages de la formation professionnelle*, Antipode, 2021, p 57-77.
- BONOLI Lorenzo, «An Ambiguous Identity: The figure of the apprentice from the XIX century up to today in Switzerland», in: MARHUENDA F. (dir.), *Vocational Education beyond Skill Formation. VET between Civic, Industrial and Market Tensions*, Peter Lang, 2017, pp. 31-49.
- BONOLI Lorenzo, «Aux origines de la fonction sociale de la formation professionnelle suisse. Une logique de reproduction sociale», *Formation emploi* 133, 2016, pp. 15-32.
- BONOLI Lorenzo, «La naissance de la formation professionnelle en Suisse: entre compétences techniques et éducation morale», *Éducation permanente* 192(3), 2012, pp. 209-221.

- BONOLI Lorenzo, BERGER Jean-Louis, LAMAMRA Nadia (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe*, Seismo, 2018.
- BONOLI Lorenzo, GONON Philipp, «Challenges, Future and Policy Orientations: The 1960s-1970s as Decisive Years for Swiss Vocational Education and Training», *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 10(3), 2023, pp. 340-360.
- BONOLI Lorenzo, GONON Philipp, «The Evolution of VET Systems as a Combination of Economic, Social and Educational Aims. The Case of Swiss VET», *Hungarian Education Research Journal* 12(2), 2022, pp. 1-12.
- BONOLI Lorenzo, VORPE Jackie, «Swiss VET between National Framework and Cantonal Autonomy: A Historical Perspective», *Education Sciences* 12(114), 2022, pp. 1-19.
- BORU Jean-Jacques, «Du tuteur à la fonction tutorale. Contradictions et difficultés de mise en œuvre», *Recherche & Formation* 22, 1996, pp. 99-114.
- BRANGIER Éric, VALLÉRY Gérard, «Intensification du travail», in: BRANGIER Éric, VALLÉRY Gérard (dir.), *Ergonomie: 150 notions clés*, Dunod, 2021, pp. 304-307.
- BRÉCHON Pierre (dir.), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*, Presses universitaires de Grenoble, 2011.
- BRUN Jean-Pierre, DUGAS Ninon, «La reconnaissance au travail: analyse d'un concept riche de sens», *Revue Gestion* 30, 2005, pp. 79-88.
- CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie, COHEN-SCALI Valérie, COURTINAT-CAMPS Amélie, DE LÉONARDIS Myriam, FAVREAU Cécile, FOURCHARD Frédéric, HUET-GUEYE Marie, *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*, Université de Toulouse, 2013.
- CAPRANI Isabelle, DUEMLER Kerstin, *Bilan sur les activités de commissaires professionnels et perspectives de développement du système de surveillance du canton de Vaud. Rapport Mandat étape 2*, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), 2021.
- CAPRANI Isabelle, DUEMLER Kerstin, FELDER Alexandra, «La perception de l'accompagnement en entreprise par les apprenti·e·s et son influence dans la transmission des savoirs pratiques de métier. Le contexte de la formation

- en alternance en maçonnerie en Suisse», *Éducation et Socialisation* [en ligne] 63, 2022.
- CASTEL Robert, *La montée des incertitudes : travail, protections, statut de l'individu*, Seuil, 2009.
- CSFO, *Manuel Qualicarte*, Berne, 2011.
- CSRE, *L'éducation en Suisse – rapport 2023*, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2023.
- CEDEFOP, *Who trains in small and medium-sized enterprises. Characteristics, needs and ways of support*, Publications Office of the European Union, 2015.
- CEDEFOP, «Une histoire de la formation professionnelle en Europe. De la divergence à la convergence», *Revue européenne, formation professionnelle* 32(II), 2004.
- CHABLOZ Jeanne-Marie, LAMAMRA Nadia, PERRENOUD David, *La situation des formateurs et formatrices en entreprise. Un état des lieux en 2014. Rapport sur les données fournies par les cantons*, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), 2017.
- CHAIX Marie-Laure, «Dispositifs de formation par alternance et construction d'identité de métier», *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, 2007, pp. 1-10.
- CHAIX Marie-Laure, «L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire», *Éducation permanente* 128, 1996, pp. 103-115.
- CLOT Yves, *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, La Découverte, 2010.
- COENEN-HUTHER Jacques, «Classifications, typologies et rapport aux valeurs», *Revue européenne des sciences sociales* XLV-138, 2007, pp. 27-40.
- COENEN-HUTHER Jacques, «Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique», *Revue française de sociologie* 44(3), 2003, pp. 531-547.
- COHEN-SCALI Valérie, *Alternance et identité professionnelle*, Presses Universitaires de France, 2000.
- Council recommendation on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships, 15 March 2018.
- CROTTAZ Camille, DELOBBE Nathalie, FELLAY MORANTE Sandrine, «La formation professionnelle initiale duale comme levier d'engagement

- organisationnel: analyse d'un dispositif de formation d'apprenti-es assistant-es en soins et santé communautaire (ASSC) dans le contexte domiciliaire», *Éducation et socialisation* 62, 2021.
- CULPEPPER Pepper D., «Still a Model for the Industrialized Countries ?», in: CULPEPPER Pepper D., FINEGOLD David, *The German Skills Machine. Sustaining Comparative Advantage in a Global Economy*, Berghahn Books, 1999, pp. 1-34.
- DANY Françoise, «La théorie des carrières. D'où venons-nous et où allons-nous ?», in: GUERRERO Sylvie, CERDIN Jean-Luc, ROGER Alain (dir.), *La Gestion des carrières, enjeux et perspectives*, Vuibert, 2004, pp. 335-349.
- DARDOT Pierre, LAVAL Christian, *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, La Découverte, 2010.
- DARMON Muriel, *La Socialisation*, Armand Colin, 2016.
- DE GAULEJAC Vincent, *Travail, les raisons de la colère*, Le Seuil, 2011.
- DE GAULEJAC Vincent, *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Le Seuil, 2009 [2005].
- DE GAULEJAC Vincent, «Plus on gagne du temps, moins on en a... Le rapport au temps dans la société paradoxante», in: AUBERT Nicole (éd.), *@ la recherche du temps: Individus hyperconnectés, société accélérée: tensions et transformations*, Érès, 2018, pp. 39-51.
- DEJOURS Christophe, *Travail, usure mentale: Nouvelle édition augmentée*, Bayard, 2008 [2000].
- DEJOURS Christophe, «Souffrance et plaisir au travail. L'approche par la psychopathologie du travail», *Travailler* 35, 2016, pp. 17-30.
- DEJOURS Christophe, «Psychanalyse et psychodynamique du travail: ambiguïtés de la reconnaissance», in: CAILLÉ Alain (dir.), *La quête de reconnaissance: Nouveau phénomène social total*, La Découverte, 2007, pp. 58-70.
- DELGOULET Catherine, BOCCARA Vincent, SANTOS Marta, *Les formateurs au travail - Conditions d'exercice, activités, interventions*, Octares Éditions, 2019.
- DEMAZIÈRE Didier, «Parcours professionnels. Trois perspectives pour les parcours professionnels», in: MERCURE Daniel, VULTUR Mircea (dir.), *Dix concepts pour comprendre le nouveau monde du travail*, Presses de l'Université Laval, 2019, pp. 165-179.
- DEMAZIÈRE Didier, «Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues», *Sociologie du travail* 4(3), 2013, pp. 333-347.

- DEMAZIÈRE Didier, DUBAR Claude, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Nathan, 1997.
- DEMAZIÈRE Didier, GADÉA Charles, « Introduction », in : DEMAZIÈRE Didier, GADÉA Charles (dir.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, La Découverte, 2009, pp. 13-24.
- DEMAZIÈRE Didier, MORRISSETTE Joëlle, ZUNE Marc (dir.), *La socialisation professionnelle, au cœur des situations de travail*, Octarès Éditions, 2019.
- DENAVE Sophie, « Comprendre les bifurcations dans les parcours professionnels », *Vie sociale* 18(2), 2017, pp. 109-125.
- DENAVE Sophie, « Les ruptures professionnelles : analyse de l'interdépendance entre les événements et les dispositions individuelles », in : BESSIN Marc (dir.), *Bifurcations : Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, La Découverte, 2010, pp. 168-175.
- DIEU Anne-Marie, DELHAYE Christine, « Des reconversions professionnelles positives : le retour des femmes sur le marché de l'emploi », *Éducation permanente* 181, 2009, pp. 133-147.
- DIONISIUS Regina, MUEHLEMANN Samuel, PFEIFER Harald, WALDEN Günter, WENZELMANN Felix, WOLTER Stefan C., « Costs and Benefits of Apprenticeship Training. A Comparison of Germany and Switzerland », *Applied Economics Quarterly* 55(1), 2009, pp. 7-37.
- DUBAR Claude, *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 2015 [1991].
- DUBAR Claude, « Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques », *Sociétés contemporaines* 29(1), 1998, pp. 73-85.
- DUBET François, « Injustices et reconnaissance », in : CAILLÉ Alain (dir.), *La quête de reconnaissance : Nouveau phénomène social total*, La Découverte, 2007, pp. 15-43.
- DUBS Rolf, *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*, HEP Verlag, 2006.
- DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, « Recrutement des apprenti-e-s en Suisse : des critères de sélection à géométrie variable », *Formation Emploi* 159, 2021, pp. 71-95.
- DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, « Les parcours de transition : révélateurs d'une socialisation propre à la formation professionnelle », in : BONOLI Lorenzo, BERGER Jean-Louis, LAMAMRA Nadia (dir.), *Enjeux de la formation*

- professionnelle suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe*, Seismo, 2018, pp. 156-180.
- DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, « Young People's Progress After Dropout from Vocational Education and Training: Transitions and Occupational Integration at Stake. A Longitudinal Qualitative Perspective », in: BERGMANN Manfred Max, KELLER Anita, SAMUEL Robin, SEMMER Norbert K. (dir.), *Psychological, Educational, and Sociological Perspectives on Success and Well-Being in Career Development*, Springer, 2012, pp. 45-68.
- DUC Barbara, LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, « Les formateurs et formatrices en entreprise: impact de leur posture sur les formes de socialisation professionnelle des apprenti·e·s », *Formation emploi* 150, 2020, pp. 167-188.
- DUC Barbara, PERRENOUD David, LAMAMRA Nadia, « Les compétences transversales: entre objets de formation et critères de sélection. Points de vue des formateurs et formatrices en entreprise », *Éducation et socialisation* 47, 2018.
- DUEMLER Kerstin, CAPRANI Isabelle, *Bilan sur le travail des conseillères et conseillers aux apprenti·e·s. Perspectives de développement du système de surveillance et accompagnement du canton de Vaud. Rapport Mandat étape 3*, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), 2022.
- DUHAUTOIS Richard, PETIT Héloïse, REMILLON Delphine, *La mobilité professionnelle*, La Découverte, 2012.
- EHRENBERG Alain, *La Société du malaise*, Odile Jacob, 2012.
- ELDER Glen Holl Jr., *Children of the Great Depression: Social change and life experiences*, Westview Press, 1999.
- ELDER Glen Holl Jr., JOHNSON KIRKPATRICK Monica, CROSNEO Robert, « The Emergence and Development of Life Course Theory », in: MORTIMER Jeylan T., SHANAHAN Michael J. (eds), *Handbook of the Life Course. Handbooks of Sociology and Social Research*, Springer, 2003, pp. 3-19.
- EULER Dieter, *Hilfreiche Ungenauigkeiten. Impulse für die Berufsbildung*, wbv, 2023.
- EUROFOUND, *Sixième enquête européenne sur les conditions de travail: 2015*.
- FASSA Farinaz, DUBOIS Simon, WENGER Matilde, CEPPI Jean, *Les identités professionnelles des enseignant·e·s de la formation professionnelle initiale vaudoise*, Université de Lausanne - Faculté des Sciences Sociales et Politiques - Observatoire de l'Éducation et de la Formation, 2018.

- FAVREAU Cécile, *Approche psycho-développementale de la diversité des pratiques tutorales dans les petites entreprises : influence du rapport au savoir sur l'activité des artisans maîtres d'apprentissage* [Thèse de doctorat], Université Toulouse le Mirail – Toulouse II, 2013.
- FILLIETTAZ Laurent, DE SAINT-GEORGES Ingrid, DUC Barbara (dir.), « Vos mains sont intelligentes ! » *Interactions en formation professionnelle initiale*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Cahiers de la section des sciences de l'éducation), 2008.
- FILLIETTAZ Laurent, REMERY Vanessa, « Transmettre le travail par les mises en forme langagières de l'activité », in: WITTORSKI Richard (éd.), *La Transmission du travail*, Champ social Éditions, 2015, pp. 45-81.
- FILLIETTAZ Laurent, REMERY Vanessa, TREBERT Dominique, « Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance », *Activités* 11(1), 2014, pp. 22-46.
- FOURCHARD Frédéric, COURTINAT-CAMPS Amélie, CROITY-BELZ Sandrine, CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS Valérie, « Diversité des pratiques tutorales des artisans maîtres d'apprentissage : le cas du recrutement et de la formation des apprentis de niveau V », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 44(3), 2015.
- FOURNIER Geneviève, GAUTHIER Christine, PERRON Frédéric, MASDONATI Jonas, ZIMMERMANN Hélène, LACHANCE Lise, « Processus de reconversion professionnelle de travailleur-euse-s inscrit-e-s dans des parcours professionnels marqués par la mobilité : entre le deuil du métier et le désir de réinvestir sa vie autrement », *L'orientation scolaire et professionnelle* 46(3), 2017.
- FRANCÈS Robert, *Motivation et efficacité au travail*, Mardaga, 1995.
- GALLINO Luciano, *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Laterza, 2007.
- GAUDART Corinne, VOLKOFF Serge, *Le Travail pressé. Pour une écologie des temps du travail*, Les petits matins, 2023.
- GEHRET Alexander, AEPLI Manuel, KUHN Andreas, SCHWERI Jürg, *Formation des apprenti-e-s : quel intérêt pour les entreprises ? Résultats de la 4^e étude coût/bénéfice*, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), 2019.
- GÉRARD Françoise, STEINER Karine, ZETTELMEIER Werner, LAUTERBACH Uwe, *Profils professionnels, formation et pratiques des tuteurs en entreprise en*

- Allemagne, Autriche, Espagne et France. Rapport de synthèse*, Publications de la Communauté européenne, 1998.
- GERNET Isabelle, DEJOURS Christophe, «Évaluation du travail et reconnaissance», *Nouvelle revue de psychosociologie* 8(2), 2009, pp. 27-36.
- GHISLA Gianni, BONOLI Lorenzo, LOI Marchio, *Economia della formazione professionale*, UTET Università, 2009.
- GOLLAC Michel, VOLKOFF Serge, *Les Conditions de travail*, La Découverte, 2000.
- GOLLAC Michel, VOLKOFF Serge, «Les conditions de travail aujourd’hui : Entretien», *Savoir/Agir* 3(1), 2008, pp. 43-57.
- GONON Philipp, *Ein Handwerk studieren oder die Revision der Berufsbildung*, HEP Verlag, 2023.
- GONON Philipp, «L’expansion de la formation professionnelle : le cadre législatif comme moteur et instrument de stabilisation des réformes», in : BONOLI Lorenzo, BERGER Jean-Louis, LAMAMRA Nadia (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe*, Seismo, 2018, pp. 33-52.
- GONON Philipp, «The Dynamics of Vocational Training and Innovation in Switzerland», in : CEDEFOP (dir.), *Toward a History of Vocational Education and Training (VET) in Europe in a Comparative Perspective*, Office for Official Publications of the European Communities, 2004, pp. 88-99.
- GONON Philipp, KARRER Dieter, STRAUMANN Martin, *Der Ausbilder in der Schweizerischen Maschinen und Elektroindustrie – Eine qualitative Analyse von Berufsbiographien und Gruppendiskussionen*, Sauerländer, 1988.
- GONTHIER Frédéric, «Weber et la notion de “compréhension”», *Cahiers internationaux de sociologie* 116(1), 2004, pp. 35-54.
- GUÉGUEN Haud, MALOCHET Guillaume, «IV. La reconnaissance dans le monde du travail», in : GUÉGUEN Haud (éd.), *Les théories de la reconnaissance*, La Découverte, 2014, pp. 55-77.
- HANHART Siegfried, «Marché de l’apprentissage et pouvoirs publics», *Bulletin de la CIIP* 19, 2009, pp. 8-9.
- HEINIGER Melina, IMDORF Christian, «The role of vocational education in the transmission of gender segregation from education to employment : Switzerland and Bulgaria compared», *Journal for Labour Market Research* 52(1), [15], 2018.

- HEINZ Walter R., KELLE Udo, WITZEL Andreas, ZINN Jens O., « Vocational training and career development in Germany: Results from a longitudinal study », *International Journal of Behavioral Development* 22, 1998, pp. 77-101.
- HOECKEL Kathrin, FIELD Simon, GRUBB Norton W., *Learning for Jobs. Évaluation par l'OCDE du système de formation professionnelle suisse*, OCDE, 2009.
- IMDORF Christian, *La Sélection des apprentis dans les PME: Compte rendu mars 2007*, Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg, 2007.
- IMDORF Christian, « Sélection, discrimination et reproduction sociale par les entreprises formatrices », in: BONOLI Lorenzo, BERGER Jean-Louis, LAMAMRA Nadia (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe*, Seismo, 2018, pp. 181-198.
- IMDORF Christian, « Die Bedeutung von Schulqualifikationen, nationaler Herkunft und Geschlecht beim Übergang von der Schule in die betriebliche Berufsausbildung », in: NEUENSCHWANDER M. (dir.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt*, Rüegger, 2013, pp. 41-62.
- IMDORF Christian, « La sélection fondée sur le genre dans l'attribution des places de formation », in: CSDE (dir.), *Le Genre en vue. Les filles et les jeunes femmes face à la formation*, Conférence suisse des déléguées à l'égalité, 2004, pp. 107-120.
- IMDORF Christian, GRANATO Mona, MOREAU Gilles, WAARDENBURG George, « Vocational Education and Training in Switzerland, France, Germany – Perspectives for Sociological Research », *Swiss Journal of Sociology* 36(1), 2010, pp. 5-10.
- JALAUDIN Christophe, MOREAU Gilles, « 2. Transmettre le métier: les complexités de la relation maître/apprenti », in: PIOTET Françoise (dir.), *La révolution des métiers*, Presses Universitaires de France, pp. 53-76.
- KADDOURI Mokhtar, « Les formations en alternance entre transition, socialisation et constructions identitaires », in: KADDOURI Mokhtar, LESPESSAILLES Corinne, MAILLEBOUIS Madeleine, VASCONCELLOS Maria (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation*, L'Harmattan, 2008, pp. 173-191.
- KELLER Anita, HUPKA-BRUNNER Sandra, MEYER Thomas, *Parcours de formation postobligatoires en Suisse: les sept premières années*, Transitions de l'École à l'Emploi (TREE), 2010.

- KERGOAT Prisca, «De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis et la culture ouvrière», *Sociologie du travail* 48(4), 2006, pp. 545-560.
- KERGOAT Prisca, «Le désenchantement des apprentis facteurs-trieurs», *Travailler* 10(2), 2003, pp. 107-128.
- KUEHNI Morgane, LAMAMRA Nadia, REY Séverine (dir.), *Finalités et usages de la formation professionnelle*, Antipode, 2021.
- KUNÉGEL Patrick, *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*, L'Harmattan, 2011.
- KUNÉGEL Patrick, *Analyse des pratiques des maîtres d'apprentissage en situation de travail*, Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, 2012, p. 7.
- LAHIRE Bernard, *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*, La Découverte, 2013.
- LALLEMENT Michel, *Le Travail sous tensions*, Éditions Sciences Humaines, 2018.
- LALLEMENT Michel, *Le Travail. Une sociologie contemporaine*, Gallimard, 2007.
- LALLEMENT Michel, «Flexibilité (flexibility)», in: GUICHARD Jean (éd.), *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*, Dunod, 2007, pp. 194-197.
- LAMAMRA Nadia, *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre. Quand les arrêts prématurés révèlent les logiques à l'œuvre en formation professionnelle initiale*, Seismo, 2016.
- LAMAMRA Nadia, BESOZZI Roberta, «Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail», *Revue suisse de sociologie* 45(3), 2019, pp. 317-336.
- LAMAMRA Nadia, DUC Barbara, «Une perspective décentrée sur l'apprentissage en situation de travail : les conditions d'exercice des personnes formatrices en entreprise», *Éducation & socialisation* 62, 2021.
- LAMAMRA Nadia, DUC Barbara, BESOZZI Roberta, *Au cœur du système dual : les formateurs et formatrices en entreprise. Résultats d'une recherche et pistes d'action pour les acteurs de la formation professionnelle*, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), 2019.
- LAMAMRA Nadia, MASDONATI Jonas, *Arrêter une formation professionnelle : Mots et maux d'apprenti·e·s*, Antipodes, 2009.
- LAMAMRA Nadia, MOREAU Gilles (coord.), «Heurs et malheurs de l'apprentissage en Suisse», *Formation emploi* 133, 2016.

- LAMAMRA Nadia, MOREAU Gilles, «Les faux-semblants de l'apprentissage en Suisse. Introduction: les faux-semblants de l'apprentissage en Suisse», *Formation Emploi* 133, 2016, pp. 7-16.
- LAMAMRA Nadia, WENGER Matilde, *Quotidien et besoins des formateurs et formatrices en entreprise. Rapport d'analyse et propositions d'offres de formations continues*, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), 2022.
- LAVE Jean, WENGER Étienne, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, University Press, 2002 [1991].
- LE FEUVRE Nicky, «Quelques défis pour l'appréhension sociologique des souffrances au travail sous l'angle du genre», in: BERCOT Régine (dir.), *La santé au travail au prisme du genre: épistémologie, enquêtes et perspectives internationales*, Octarès Éditions, 2015, pp. 105-125.
- LEEMANN Julia, DA RIN Sandra, IMDORF Christian, «Les réseaux d'entreprises formatrices: une nouvelle forme d'apprentissage en Suisse», *Formation emploi* 133, 2016, pp. 139-156.
- LINHART Danièle, *L'Insoutenable subordination des salariés*, Érès Éditions (Sociologie clinique), 2021.
- LINHART Danièle, *La Comédie humaine du travail. De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*, Érès Éditions (Sociologie clinique), 2015.
- LINHART Danièle, «Management moderne et disqualification de la mémoire», *Revue économique et sociale* 75(1), 2016, pp. 13-24.
- LINHART Danièle, «Idéologies et pratiques managériales: du taylorisme à la précarisation subjective des salariés», *Revista Sociedade e Estado* 28(3), 2013, pp. 519-539.
- LINHART Danièle, «Du bon usage managérial de la mobilité et du changement», *Sens-Dessous* 2/9, 2011, pp. 4-12.
- LINHART Danièle, MAUCHAMP Nelly, *Le Travail*, Le Cavalier bleu (Idées reçues), 2009.
- LOCKE Edwin A., «The nature and causes of job satisfaction», in: DUNNETTE Marvin D. (dir.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Rand McNally, 1976, pp. 1297-1343.
- LODIGIANI Rosangela, MARTINELLI Monica (dir.), *Dentro e oltre i post-fordismi. Impresa e lavoro in mutamento tra analisi teorica e ricerca empirica*, Vita e Pensiero, 2002.

- LORTIE Dan C., *Schoolteacher. A Sociological Study*, The University of Chicago press, 2002 [1975].
- MARRY Catherine, «Celles qui dérogent...», in: BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger (dir.), *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et liberté*, Nathan, 2007, pp. 123-128.
- MARTI Laurence, «La qualification ouvrière en Suisse : vers un système à deux vitesses ?», *Formation emploi* 100, 2007, pp. 31-47.
- MARUANI Margaret, CHANTAI Nicole, *Au labour des dames. Métiers masculins, emplois féminins*, Syros, 1989.
- MASDONATI Jonas, *La transition entre école et monde du travail : Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*, Peter Lang (Exploration), 2007.
- MASDONATI Jonas, LAMAMRA Nadia, «La relation entre apprenti·e et personne formatrice au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle», *Revue suisse des sciences de l'éducation* 31(2), 2009, pp. 335-353.
- MASDONATI Jonas, LAMAMRA Nadia, GAY-DES-COMBES Benoît, DE PUY Jacqueline, «Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale», *Formation emploi* 100, 2007, pp. 15-29.
- MAUSS Marcel, *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, PUF (Quadrige Grands textes), 2007 [1925].
- MEDA Dominique, *Le Travail*, Presses Universitaires de France, 2022.
- MÉDA Dominique, «La nouvelle éthique du travail au service de l'entreprise de soi ?», *SociologieS, Grands résumés*, 2011.
- MÉDA Dominique, VENDRAMIN Patricia, *Réinventer le travail*, PUF, 2013.
- MÉDA Dominique, VENDRAMIN Patricia, «Les générations entretiennent-elles un rapport différent au travail ?», *SociologieS, Théories et recherches*, 2010.
- MERCURE Daniel, «Rapport au travail et changement social : problématique et jalons pour un modèle d'analyse», in: MERCURE Daniel (dir.), *Les Transformations contemporaines du rapport au travail*, coédition Hermann/Presses de l'Université Laval, 2020, pp. 13-37.
- MERCURE Daniel, «Rapport au travail. Genèse et horizons heuristiques du concept de rapport au travail», in: MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *Dix concepts pour comprendre le nouveau monde du travail*, Presses de l'Université Laval, 2019, pp. 135-164.

- MERCURE Daniel, «L'idéaltype d'ethos du travail préconisé par les managers porteurs du nouveau modèle productif postfordiste», in: MALENFANT Romaine, CÔTÉ Nancy (dir.), *Vers une nouvelle conception du « type idéal » du travailleur ?*, Presses de l'Université du Québec, 2012, pp. 11-28.
- MERCURE Daniel, BOURDAGES-SYLVAIN Marie-Pierre, *Société et subjectivité. Transformations contemporaines*, Presses de l'Université Laval (Sociologie contemporaine), 2021.
- MERCURE Daniel, BOURDAGES-SYLVAIN Marie-Pierre, *Travail et subjectivité : perspectives critiques*, Presses de l'Université Laval, 2017.
- MERCURE Daniel, VULTUR Mircea, *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*, Presses de l'Université Laval, 2010.
- MERTON Robert King, *Teoria e struttura sociale. Vol. III. Sociologia della conoscenza e sociologia della scienza*, Il Mulino, 1966.
- MEYER Thomas, *Passage à l'emploi : jeunes en transition de la formation au marché du travail. Résultats globaux de la recherche longitudinale TREE, état 2004*, Transitions de l'École à l'Emploi (TREE), 2005.
- MEYSSONNIER Rébiha, ROGER Alain, *L'impact du cocooning organisationnel et des opportunités d'emploi sur le lien entre satisfaction au travail et intention de quitter*, XVII^e Congrès de l'AGRH, IAE de Lille et Reims Management School, 16 et 17 novembre 2006.
- MILES Matthew B., HUBERMAN Michael A., SALDAÑA Johnny, *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook and The Coding Manual for Qualitative Researchers*, SAGE Publications, 2014.
- MILLET Mathias, MOREAU Gilles, *La Société des diplômés*, La Dispute, 2011.
- MOLÉNAT Xavier, *La Sociologie*, Éditions Sciences Humaines, 2009.
- MOLINIER Pascale, «Souffrance, défenses, reconnaissance. Le point de vue du travail», *Nouvelle revue de psychosociologie* 10(2), 2010, pp. 99-110.
- MOLINIER Pascale, «Virilité défensive, masculinité créatrice», *Travail, genre et sociétés* 3, 2000, pp. 25-43.
- MONCHATRE Sylvie, «De la qualification à la compétence en passant par l'employabilité», in: MERCURE Daniel, VULTUR Mircea (dir.), *Dix concepts pour penser le nouveau monde du travail*, Presses Universitaires Laval, 2019, pp. 119-134.
- MOREAU Gilles, *Le Monde apprenti*, La Dispute, 2003.

- MOREAU Gilles, «L'apprenti et son maître», *Recherche et formation* 83, 2016, pp. 19-31.
- MOREAU Gilles, «L'apprentissage, un bien public?», *L'orientation scolaire et professionnelle* 44/2, 2015.
- MOREAU Gilles, «Apprentissage(s). Homogénéité et hétérogénéité d'un dispositif», *Revue française de pédagogie* 183, 2013, pp. 39-48.
- MOREAU Gilles, «Devenir mécanicien. Affiliation et désaffiliation des apprentis aux métiers de la mécanique automobile», *Revue suisse de sociologie* 36(1), 2010, pp. 73-90.
- MOREAU Gilles, «Les faux semblables de l'apprentissage», *Travail, genre et sociétés* 3, 2000, pp. 67-86.
- MOSER Urs, «Jugentliche zwischen Schule und Berufsbildung: Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA», *Leitungsgruppe des NFP* 43, 2004, Retrieved June 01, 2005.
- MUEHLEMANN Samuel, WOLTER Stefan C., «The Economics of Vocational Training», in: BRADLEY Steve, GREEN Colin (Eds.), *Economics of Education* (2nd ed.), Elsevier, 2020, pp. 543–554.
- MULDER Martin, *Review on Vocational Education and Training Research Revisited: Key Findings and Research Agenda*, Paper presented at the ECER-Conference, Istanbul, 2013.
- MÜLLER Barbara, SCHWERI Jürg, *Die Betriebe in der dualen Berufsbildung: Entwicklungen 1985 bis 2008*, Bundesamt für Statistik, 2012.
- NEGRONI Catherine, «La reconversion professionnelle volontaire: d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique», *Cahiers internationaux de sociologie* 119(2), 2005, pp. 311-331.
- OLRY Paul, CUVILLIER Bruno, «Apprendre en situation. Le cas des dispositifs apprentis-maîtres d'apprentissage», *Éducation permanente* 172, 2007, pp. 45-60.
- OSTY Florence, *Le Désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Presses Universitaires de Rennes, 2003.
- PAILLÉ Pierre, MUCCHIELLI Alex (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, 2004.
- PARODI Maxime, «Les transformations des conditions de travail des ouvriers», *Revue de l'OFCE* 88, 2004, pp. 185-202.

- PAUGAM Serge, *L'Enquête sociologique*, Presses Universitaires de France, 2019 [2012].
- PAUGAM Serge, *Le Salarié de la précarité : les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, Presses Universitaires de France, 2007.
- PELÉ-PEYCELON Marine, *Devenir Maître d'apprentissage : configurations et affordances pour construire sa pratique tutorale en entreprise* [Thèse de doctorat], Université Lyon 2 Lumière, 2018.
- PELÉ-PEYCELON Marine, VEILLARD Laurent, «Des configurations comme ressources pour devenir tuteur», *Recherche & formation* 83, 2016, pp. 69-84.
- PÉRILLEUX Thomas, *Les Tensions de la flexibilité. L'épreuve du travail contemporain*, Desclée de Brouwer, 2011.
- PIOTET Françoise, *La Révolution des métiers*, Presses Universitaires de France, 2002.
- PLOMB Fabrice, POGLIA MILETI Francesca, *Les Salariés dans la tourmente. Restructurations et montée du populisme de droite*, L'Harmattan, 2015.
- POGLIA Edo, «Globalisation : terrain miné ou terrain fertile pour l'éducation ?», in: CARTON Michel, HANHART Siegfried, PEREZ Soledad, POGLIA Edo, TERRIER Jean (dir.), *Globalisation économique et systèmes de formation en Suisse*, Actes du colloque du 8 décembre 1998, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 1999, pp. 25-45.
- POUPART Jean, «Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance», in: MORRISSETTE Joëlle, GUIGNON Sylvie, DEMAZIÈRE Didier, *De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche*, *Recherche qualitative* 30(1), 2011, pp. 178-199.
- RAKOTO-RAHARIMANANA Herilalaina, MONIN Noëlle, «Reconversion, bifurcation ou réorientation professionnelle ? Le cas des professeurs des écoles», *Recherche & formation* 90(1), 2019, pp. 73-86.
- RANDON Sophie, «Actualisation 2011 de la revue de littérature sur la satisfaction au travail conduite par le CCECQA en 2000», *CCECQA*, Hôpital Xavier Arnoz, 2011.
- RICÉUR Paul, *Parcours de la reconnaissance*, Stock, 2004.
- RITCHIE Jane, LEWIS Jane, *Qualitative Research Practice : A Guide for Social Science Students and Researchers*, SAGE Publications, 2003.
- ROLO Duarte, *Mentir au travail*, PUF, 2015.

- ROLO Duarte, « Histoire et actualité du concept de souffrance éthique », *Travailler* 37(1), 2017, pp. 253-281.
- ROSA Hartmut, *Accélération. Une critique sociale du temps*, La Découverte, 2010.
- RUIZ Guillaume, GOASTELLEC Gaële, « Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : quand la différence se joue dans la personnalisation du processus », *Formation emploi* 133, 2016, pp. 121-138.
- SALINI Deli, *Insegnare e apprendere nei contesti professionali. Indagine esplorativa sulle specificità dell'intervento formativo di formatori e formatrici d'apprendiste e apprendisti in azienda Rapporto di ricerca*, Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP), 2013.
- SAPIN Marlène, SPINI Dario, WIDMER Eric, *Les parcours de vie. De l'adolescence au grand âge*, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2014 [2007].
- SAULI Florinda, *Perceptions de la qualité de la formation professionnelle initiale duale par le terrain et les responsables institutionnel-le-s* [Thèse de doctorat], Université de Lausanne, 2022.
- SCHMID Evi, STALDER Barbara E., « Pourquoi les jeunes changent de métier durant l'apprentissage », *Panorama* 5, 2007, pp. 10-11.
- SCHNAPPER Dominique, *La Compréhension sociologique : démarche de l'analyse typologique*, Presses Universitaires de France, 2012 [1999].
- SCHNAPPER Dominique, « Élaborer un type idéal », in : PAUGAM Serge (dir.), *L'Enquête sociologique*, Presses Universitaires de France, 2012, pp. 291-310.
- SCHWERI Juerg, « La formation professionnelle face au marché du travail : forces, faiblesses et défis futurs », in : BONOLI Lorenzo, BERGER Jean-Louis, LAMAMRA Nadia (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe*, Seismo, 2018, pp. 102-127.
- SCHWERI Juerg, AEPLI Manuel, KUHN Andreas, « The Costs of Standardized Apprenticeship Curricula for Training Firms », *Empirical Research in Vocational Education and Training* 13(16), 2021.
- SCHWERI Juerg, MUELLER Barbara, « Why did the training activity of Swiss firms decline ? », *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 2+3, 2007, pp. 149-167.
- SCHWERI Juerg, MÜHLEMANN Samuel, PESCIO Yasmina, WALTHER Belinda, WOLTER Stefan C., ZÜRCHER Lukas, *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe*, Rüegger Verlag, 2003.

- SEFRI, *Rapport 2023 sur l'éducation en Suisse : état actuel des connaissances et défis à relever à tous les niveaux de formation*, Secrétariat fédéral à la formation, la recherche et l'innovation, 2023.
- SEFRI, *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2021*, Secrétariat fédéral à la formation, la recherche et l'innovation, 2022.
- SENNETT Richard, *La Culture du nouveau capitalisme*, Albin Michel, 2012 [2006].
- SENNETT Richard, *Ce que sait la main : la culture de l'artisanat*, Albin Michel, 2010.
- SENNETT Richard, *Le Travail sans qualités : les conséquences humaines de la flexibilité*, Albin Michel, 2000.
- STRUPLER Mirjam, WOLTER Stefan C., *La Formation duale : un gage de réussite – aussi pour les entreprises. Résultats de la troisième enquête coût/bénéfice de la formation des apprentis du point de vue des entreprises suisses*, Université de Bern, 2012.
- The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020, 07 December 2010.
- THÉBAULT Jeanne, « La transmission professionnelle en situation de travail : une approche ergonomique », *Formation emploi* 141, 2018, pp. 87-67.
- THOEMMES Jens, ESCARBOUTEL Michel, « Les cadres : un groupe social en recomposition à la lumière des temps sociaux », *Informations sociales* 153, 2009, pp. 68-74.
- VADCARD Lucile, « Postface : Retour aux sources... Le modèle compagnonnique au service du tutorat », *Formation emploi* 141, 2018, pp. 107-116.
- VALLAS Steven, CHRISTIN Angèle, « Work and Identity in an Era of Precarious Employment : How Workers Respond to “Personal Branding” Discourse », *Work and Occupations* 45(1), 2017, pp. 3-37.
- VEILLARD Laurent, *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*, Presses Universitaires de Rennes, 2017.
- VOLKOFF Serge, « Le travail, en évolutions », in : MOLINIÉ Anne-Françoise, GAUDART Corinne, PUEYO Valérie (dir.), *La Vie professionnelle : âge, expérience et santé à l'épreuve des conditions de travail*, Octares Éditions, 2012, pp. 31-42.
- VOLKOFF Serge, « L'intensification du travail “disperse” les problèmes de santé », in : TERSSAC Gilbert de, SAINT-MARTIN Corinne, THÉBAULT Claire

- (dir.), *La Précarité: une relation entre travail, organisation et santé*, Octarès, 2008, pp. 29-40.
- VOLKOFF Serge, DELGOULET Catherine, «L'intensification du travail, et l'intensification des changements dans le travail: quels enjeux pour les travailleurs expérimentés?», *Psychologie du travail et des organisations* 25, 2019, pp. 28-39.
- VORPE Jackie, *Training vs hiring workforce. L'influence des travailleurs allogènes sur le développement de la formation professionnelle à Genève et Bâle-ville dans les années 1950-1980* [Thèse de doctorat], Université de Zurich, Institut d'éducation, 2023.
- WEBER Max, *Concepts fondamentaux de sociologie*, Gallimard, 2016.
- WEBER Max, *Essai sur la théorie de la science*, Plon, 1965 [1909].
- WENGER Matilde, *Tensions de rôle chez les apprenti·e·s et qualité perçue de la formation professionnelle duale en Suisse* [Thèse de doctorat], Université de Lausanne, 2022.
- WENGER Matilde, LAMAMRA Nadia, *Les besoins et préférences en matière de formation continue des personnes formatrices d'apprenti·e·s. Analyses de l'enquête en ligne – Rapport final*, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), 2023.
- WENZELMANN Felix, SCHÖNFELD Gudrun, *Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe*, Ergebnisse der sechsten BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung / Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 2022.
- WETTSTEIN Emil, GONON Philipp, SCHMID Evi, *La formation professionnelle en Suisse: formes, structures, protagonistes*, Éditions Loisirs et Pédagogie SA, 2018.
- WIDMER Eric D., RITSCHARD Gilbert, MÜLLER Nicolas S, «Trajectoires professionnelles et familiales en Suisse: quelle pluralisation?», in: ORIS Michel, WIDMER Eric D., RIBAUPIERRE Anik de, JOYE Dominique, SPINI Dario, LABOUVIE-VIEF Gisela, FALTER Jean-Marc (dir.), *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités*, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2009, pp. 253-272.
- WITORSKI Richard, «La professionnalisation», *Savoirs* 17, 2008, pp. 9-36.
- WOLFF Loup, MARDON Céline, MOLINIÉ Anne-Françoise, VOLKOFF Serge, GAUDART Corinne, «Les changements de conditions de travail au fil des vies professionnelles: plus fréquents, moins favorables», *Connaissance de l'emploi* 124, Centre d'études de l'emploi, 2015.

BIBLIOGRAPHIE

- ZARCA Bernard, « Identité de métier et identité artisanale », *Revue française de sociologie* 29(2), 1988, pp. 247-273.
- ZARCA Bernard, « L'artisanat français. Du métier traditionnel au groupe social », *Revue française de sociologie* 29(1), 1986, pp. 198-201.
- ZINN Isabelle, *Les métiers de la viande et des fleurs. Ethnographier le genre au travail* [Thèse de doctorat], Université de Lausanne, 2017.

Liste des figures

Figure 1 - Schéma du système éducatif suisse.....	28
Figure 2 - Typologie des figures idéales-typiques de personnes formatrices en entreprise	74
Figure 3 - La figure des « entrepreneur·e·s de soi ».....	77
Figure 4 - La figure des « garant·e·s du métier »	105
Figure 5 - La figure des « reconverti·e·s »	133
Figure 6 - La figure des « résigné·e·s ».....	159

Sommaire

LISTE DES ACRONYMES.....	9
REMERCIEMENTS	11
INTRODUCTION.....	13
CHAPITRE 1 LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE EN SUISSE ET LES PERSONNES FORMATRICES	21
1.1 Un détour historique : la création de la formation professionnelle initiale suisse.....	21
1.2 Les formateurs et formatrices au cœur du système dual réformé	31
1.3 Principales modifications législatives concernant la formation professionnelle suisse et la fonction des formateurs ou formatrices en entreprise	35
CHAPITRE 2 UN ÉTAT DES LIEUX DE LA RECHERCHE SUR LES PERSONNES FORMATRICES EN ENTREPRISE	43
2.1 Le contexte de travail des formateurs ou formatrices : l'entreprise formatrice	43
2.2 Le connu et l'inconnu du rôle des formateurs ou formatrices en entreprise	47
2.3 Appréhender la diversité des formateurs et formatrices en entreprise.....	54
CHAPITRE 3 REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES ET TERRAIN D'ENQUÊTE.....	67
3.1 La recherche qualitative	67
3.2 Sociologie compréhensive et analyse typologique de l'activité des personnes formatrices	70
CHAPITRE 4 LA FIGURE DES « ENTREPRENEUR·E·S DE SOI »	77
4.1 Des parcours de formation centrés sur la valorisation du travail	79
4.1.1 <i>De la scolarité obligatoire à (enfin) l'apprentissage professionnel</i>	79
4.1.2 <i>Se former : un élément dans la stratégie de l'entrepreneuriat de soi</i>	81

4.2 Des parcours professionnels particulièrement ascendants	82
4.2.1 Des parcours professionnels « en interne »	83
4.2.2 Des parcours professionnels marqués par une mobilité externe	84
4.3 Devenir formateur ou formatrice en entreprise : à la fois défi et récompense	87
4.4 Former au travail	94
4.4.1 Un accompagnement accéléré des apprenti·e·s vers le monde du travail	95
4.4.2 Socialiser à la culture de l'entreprise	99
CHAPITRE 5 LA FIGURE DES « GARANT·E·S DU MÉTIER »	105
5.1 Des parcours de formation centrés sur le métier	107
5.1.1 Du désamour de l'école à l'amour du métier	107
5.1.2 Cumuler les formations pour devenir « pro »	110
5.2 Des parcours professionnels dévoués au métier.....	111
5.2.1 Des parcours effectués en interne à l'entreprise	111
5.2.2 S'installer à son compte	113
5.3 Devenir formateur ou formatrice en entreprise : s'inscrire dans la tradition des formateurs ou formatrices en entreprise.....	115
5.4 Former au métier	120
5.4.1 Un accompagnement graduel des apprenti·e·s vers le monde du travail	122
5.4.2 Socialiser au métier.....	125
5.5 Des freins structurels à l'apprentissage graduel.....	126
CHAPITRE 6 LA FIGURE DES « RECONVERTI·E·S »	133
6.1 Des parcours de formation errants	135
6.1.1 De la scolarité obligatoire à l'apprentissage professionnel malgré tout	135
6.2 Des parcours professionnels aux multiples remises en question	137
6.3 Devenir formateur ou formatrice en entreprise : s'engager en faveur de la formation professionnelle	141
6.3.1 Vers un engagement professionnel dans la formation à temps plein.....	143
6.3.2 Le perfectionnement de la formation duale.....	145

6.4 Former à la citoyenneté	147
6.4.1 <i>La formation comme accompagnement des apprenti-e-s vers le monde des adultes</i>	148
6.4.2 <i>Socialiser au monde des adultes</i>	151
6.5 Les freins organisationnels à l'apprentissage aménagé	155
CHAPITRE 7 LA FIGURE DES « RÉSIGNÉ·E·S »	159
7.1 Des parcours frustrés et frustrants.....	161
7.1.1 <i>Une carrière en interne contrariée par les évolutions du marché du travail</i>	161
7.1.2 <i>Reprendre l'entreprise familiale : un amour du métier mis à mal</i>	163
7.2 Devenir formateur ou formatrice en entreprise : un tremplin pour une carrière rêvée qui ne se réalise pas	165
7.3 Former à la rudesse du travail	167
7.3.1 <i>Un accompagnement accéléré et distant des apprenti-e-s vers le monde du travail</i>	169
7.3.2 <i>Socialiser à la dureté du travail</i>	172
7.4 Se placer en retrait de la fonction formatrice	173
CHAPITRE 8 ENTRE <i>ETHOS</i> DU TRAVAIL ET CONDITIONS D'EXERCICE DE LA FONCTION FORMATRICE : UNE DIVERSITÉ DE POSTURES FACE À LA FORMATION.....	177
8.1 Les parcours des personnes formatrices et leurs représentations de la mission de formation en entreprise.....	178
8.1.1 <i>Une diversité d'ethos de travail et de parcours professionnels</i>	178
8.1.2 <i>S'investir dans la formation des apprenti-e-s : quand les ethos de travail façonnent la fonction formatrice</i>	184
8.1.3 <i>Modes d'exercice idéaux de la fonction formatrice</i>	187
8.2 Les principaux obstacles organisationnels rencontrés par les personnes formatrices	196
8.2.1 <i>Face à la tension produire/former : des ressentis contrastés</i>	196
8.2.2 <i>De la (non-)reconnaissance de la fonction formatrice en entreprise</i>	201
CONCLUSION	209
ANNEXES	213

BIBLIOGRAPHIE DES TEXTES LÉGAUX	245
BIBLIOGRAPHIE	247
Liste des figures.....	271

Achévé d'imprimer

En novembre 2024

Pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Marie Manzoni

26 juin 1930 : la première loi fédérale sur la formation professionnelle est promulguée, définissant le rôle des formatrices et formateurs en entreprise à l'échelle nationale.

Aujourd'hui, nous observons en conséquence Carole préparer le plan de formation dans son bureau, Éric faire un gâteau avec ses apprenti·e·s dans son atelier, tandis que Dinh encadre les jeunes au laboratoire et que Luc donne des consignes à son apprenti dans l'entrepôt.

Que savons-nous des personnes formatrices, actrices centrales du système de formation professionnelle initiale duale, mais souvent méconnues ?

Une étude sociologique de 80 récits de formatrices et formateurs issu·e·s de différents métiers et secteurs professionnels révèle une diversité de rapport à la fonction selon quatre figures idéales-typiques : les « entrepreneur·e·s de soi », les « garant·e·s du métier », les « reconverti·e·s » et les « résigné·e·s ».

Cet ouvrage explore les parcours de ces personnes, leurs façons d'investir leur fonction, selon leur *ethos* professionnel et les conditions dans lesquelles elles l'exercent, ainsi que les enjeux rencontrés au quotidien. Il offre des clés pour comprendre les visions de l'apprentissage et la relation de celui-ci avec le marché du travail. Les résultats exposés permettront d'amener des actions plus ciblées.



Roberta Besozzi est sociologue et docteure en sciences sociales. Sa thèse, soutenue à l'Université de Lausanne, a été consacrée aux formateurs et formatrices en entreprise. Elle se spécialise aujourd'hui dans le domaine de la formation professionnelle. Ses recherches portent sur les transformations du travail et les conditions de travail, le rapport au travail, les parcours de formation et professionnels, l'insertion professionnelle, la formation en entreprise, l'enseignement, la transmission et la socialisation professionnelle.

ISBN 978-2-88930-648-0



9 782889 306480