Publié par:
REISO.org
REVUE D'INFORMATION SOCIALE

Le quotidien des formateur·trice·s en entreprise

© Goodluz / Fotolia

Une récente recherche a mis en lumière les formateurs et formatrices romand·e·s en entreprise. A partir de données statistiques, d'entretiens et d'observations, elle identifie leur parcours professionnel et leur rôle.

Par ***Nadia Lamamra, Barbara Duc, Carmen Baumeler*** et ***Roberta Besozzi***, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle

Bien que les entreprises jouent un rôle déterminant dans le système dual de formation professionnelle, elles font rarement l'objet de travaux de recherche. Cela s'applique en particulier aux formateurs et formatrices en entreprise, personnes centrales de ce modèle de formation. Une étude de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle s'est intéressée à ce groupe jusque-là peu exploré. Entre invisibilité et reconnaissance, quel est leur quotidien dans l'entreprise [1].

D'un point de vue international, la Suisse connaît la proportion la plus élevée de jeunes suivant une formation professionnelle initiale (OCDE, 2014). Ce taux est d'environ deux tiers (SEFRI, 2017), dont près de 90% en formation duale, c'est-à-dire en alternance entre entreprise et école professionnelle. En 2008, près d'une entreprise sur cinq (18,4%) formait au moins une personne (Müller & Schweri 2012). Cette activité de formation est largement portée par les PME. Ainsi, environ 70% des apprenti·e·s sont formé·e·s dans des entreprises comptant moins de 50 salarié·e·s, et 40% dans des micro-entreprises de moins de 10 équivalents plein-temps (EPT).

Piliers de cet apprentissage en entreprise, les formateurs et formatrices sont au cœur du système dual. Compte tenu de leur importance, il est étonnant que les informations statistiques fassent en grande partie défaut. L'analyse de données relatives à 25'969 personnes formatrices des cantons romands a permis d'identifier certaines caractéristiques. Compte tenu de la ségrégation professionnelle en vigueur sur le marché du travail, et donc en formation professionnelle, les personnes formatrices sont, à l'instar des enseignant·e·s professionnel·le·s, à 70% des hommes et à 30% des femmes.

Comment citer cet article ?
Nadia Lamamra, Barbara Duc, Carmen Baumeler et Roberta Besozzi, «Le quotidien des formateur·trice·s en entreprise», REISO, Revue d'information sociale, mis en ligne le 18 juin 2018, https://www.reiso.org/document/3176

Derrière cette fonction, une très forte hétérogénéité de situations est à relever. En effet, les fonctions diffèrent d'une entreprise à l'autre et, à côté des formateurs et formatrices, des responsables de formation (parfois des responsables RH) et des collègues sans formation ad hoc se partagent l'accompagnement d'un ou plusieurs apprenti·e·s.

Devenir formateur ou formatrice

D'après le cadre légal (Loi et Ordonnance sur la formation professionnelle, ordonnances par métier), l'accès à cette fonction est possible dès 2 à 5 ans d'expérience professionnelle, cependant la moyenne d'âge des personnes rencontrées se situe entre 35 et 55 ans. Les formateurs et formatrices en entreprise sont donc pour la plupart des professionnel·le·s reconnu·e·s dans leur métier et déjà au bénéfice d'une solide expérience.

Pour certain·e·s, devenir formateur ou formatrice en entreprise peut s'inscrire dans une véritable stratégie de carrière, la fonction est alors accompagnée d'un changement de statut et s'inscrit dans une mobilité ascendante. Pour d'autres, il s'agit plutôt d'une forme de carrière parallèle, la mobilité se faisant au sein de la profession. Si les motivations sont variables (de la « vocation » à former et à transmettre son métier à l'envie de réorienter sa carrière, en passant par l'envie de s'éloigner de la pression de la production), sa propre expérience d'apprentie est souvent l'un des éléments déterminant à l'entrée en fonction.

Le quotidien dans l'entreprise

Les caractéristiques des entreprises (secteur, taille) (Unwin et al., 2007 ; Bishop 2012) influent fortement sur les activités des formateurs et des formatrices. Les entreprises formatrices étant principalement de petites structures, elles sont fortement soumises aux impératifs de rentabilité et aux questions de coûts, y compris dans le domaine de la formation professionnelle (Culpepper, 2007). Contrairement aux grandes entreprises, dont certaines disposent d'installations de formation séparées permettant de maintenir assez longtemps les apprenti·e·s en dehors du processus de production, les PME organisent leur formation professionnelle de telle sorte qu'elle accompagne le travail quotidien ou qu'elle se déroule dans les temps morts de la production (quand il y en a). Ainsi selon le contexte organisationnel, les personnes formatrices sont soumises à diverses contraintes (Besozzi, Perrenoud & Lamamra, 2017).

Relevons tout d'abord le caractère fractionné de leur activité. Occupant fréquemment une autre fonction dans l'entreprise (responsable de secteur, gérant·e, patron·ne), ces personnes passent sans cesse d'une tâche à l'autre, interrompant l'encadrement des apprenti·e·s pour répondre à un impératif ou une urgence dans un autre domaine d'activité. Cela va de pair avec un temps morcelé. Ainsi, de façon quasi systématique, et y compris dans les grandes entreprises disposant de centres de formation, le temps pour assumer la fonction formatrice est jugé insuffisant. Difficile à quantifier pour les personnes concernées, il est rarement formalisé par les entreprises et apparaît comme l'une des contraintes majeures de la formation en entreprise.

S'ajoute à cela la tension entre deux logiques : produire et former. Constitutive du système dual (Moreau, 2003), cette tension est particulièrement aiguë pour les formateurs et formatrices en entreprise, notamment celles et ceux travaillant dans des micro-entreprises et des PME. Plus surprenant, la logique de production fait de plus en plus souvent irruption dans les centres de formation des grandes entreprises (objectifs de rentabilité similaires à ceux de succursales « normales », projets de développement de produits pour le marché, etc.)

A partir de l'analyse du quotidien des formateurs et formatrices, il ressort donc que l'on ne peut plus véritablement parler de tension, mais d'une prépondérance de la logique de production. Pour les formateurs et formatrices souhaitant transmettre le métier, l'amour du geste, cette prépondérance peut être délétère. Dès lors, l'accent mis

sur la formation semble parfois renvoyer à une stratégie mise en œuvre par les personnes formatrices pour donner du sens à leur activité.

Le rôle dans la socialisation professionnelle

Au même titre que l'école ou le travail, le système dual de formation professionnelle représente une instance de socialisation (Lahire, 2013), de socialisation professionnelle en particulier, en transmettant à des jeunes des savoirs, des normes, des valeurs, des représentations, relatifs au monde du travail, à un métier particulier ou à une entreprise donnée (Dubar, 1996; Moreau, 2010). Les formateurs et formatrices en entreprise jouent un rôle central dans ce processus, en tant qu'agent·e·s de socialisation. L'analyse des entretiens a permis de mettre en évidence ce sur quoi elles et ils mettent l'accent, soit les compétences transversales (Duc, Perrenoud & Lamamra, 2018).

Les éléments mis en avant par les formateurs et formatrices en entreprise dans leur discours renvoient tant au savoir-être (modalités de présentation de soi, de comportement ou de gestion des émotions), qu'aux savoirs relationnels (rapport à autrui, capacités de communication, esprit d'équipe, etc.) et aux attitudes face au travail (rigueur dans l'activité professionnelle, gestion du stress, motivation ou encore autonomie). Le savoir-être est ainsi fréquemment évoqué en termes de savoir-vivre, respect, politesse, indissociable de l'apprentissage du métier. Les savoirs relationnels renvoient à la collaboration au sein du collectif de travail, mais aussi à la relation à la clientèle. Dans certaines entreprises, un fort accent est mis sur l'apprentissage du travail collectif (intégration dans un groupe, développement de l'esprit d'équipe, etc.). Finalement, les attitudes face au travail renvoient à la ponctualité, la rigueur, mais également à l'autonomie qui se décline de deux manières : une autonomie de pratique et une autonomie de pensée. L'autonomie de pratique consiste à apprendre, grâce à des pédagogies de délégation progressive (Kunégel, 2011), à organiser son travail, à mener à bien une tâche de façon indépendante, bref à savoir se débrouiller afin d'être rapidement efficient·e. Quant à l'autonomie de pensée, plus rarement évoquée, elle se rapporte au développement d'une forme de responsabilité individuelle dans son travail (esprit critique, esprit d'initiative, auto-fixation d'objectifs et auto-évaluation de sa progression).

Ces compétences transversales apparaissent dans les propos comme objets de socialisation, indissociables de l'apprentissage du métier. Cependant, certain·e·s estiment qu'elles devraient déjà être acquises avant l'entrée en apprentissage. Elles deviennent ainsi des critères de sélection des apprenti·e·s. Cet apparent paradoxe fait émerger un enjeu majeur de la formation en entreprise. Il ne s'agit pas tant, pour les entreprises, de réfléchir au caractère transmissible de certaines compétences, attitudes, valeurs, que d'investir réellement et symboliquement sur l'employabilité des jeunes qu'elles recrutent. Il s'agit en effet, d'évaluer si l'apprenti·e choisi·e sera employable à court terme (comme apprenti·e dans l'entreprise), mais aussi à moyen et long terme (comme professionnel·le sur le marché du travail).

Un autre enjeu de taille est à souligner : l'accent mis sur les compétences transversales, le recours aux qualités personnelles et sociales qui constituent les savoir-être, savoirs relationnels et attitudes face au travail représente un possible vecteur d'inégalité, une partie des compétences transversales ayant été acquises au cours de la socialisation primaire et relevant du capital culturel et social des individus.

Une reconnaissance incertaine

En guise de synthèse, il s'agit de souligner l'ambiguïté inhérente à la fonction de formateur ou formatrice en entreprise. Outre le manque de temps évoqué et une forte pression, elles et ils ont à déplorer une reconnaissance incertaine. Ces personnes disent néanmoins retirer de nombreuses satisfactions de leur activité, liées notamment aux moments de formation et aux gratifications relatives à l'évolution des jeunes qu'elles et ils accompagnent. Les enjeux évoqués ici soulignent l'importance de reconnaître et revaloriser cette fonction, notamment en lui allouant le

temps nécessaire. Cela permettrait de souligner leur rôle central dans le système dual, et surtout à en assurer la pérennité.

Références

Besozzi, R., Perrenoud, D., Lamamra, N. (2017). Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise. Revue économique et sociale, 75, 53-68.

Bishop, D. (2012). Firm Size and Skill Formation Processes: an Emerging Debate. Journal of Education and Work, 25(5), 507-521.

Culpepper, P. D. (2007). Small States and Skill Specificity Austria, Switzerland, and Interemployer Cleavages in Coordinated Capitalism. Comparative Political Studies 40(6), 611-637.

Dubar, C. (1996). La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles (2nd ed.). Paris: Armand Colin.

Duc, B., Perrenoud, D., & Lamamra, N. (2018). Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection. Éducation et socialisation, 47, [En ligne] ; DOI : 10.4000/edso.2818.

Kunégel, P. (2011). Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail. Paris : L'Harmattan.

Lahire, B. (2013). Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations. Paris: La Découverte.

Moreau, G. (2003). Le monde apprenti. Paris : La Dispute.

Moreau, G. (2010). Devenir mécanicien. Affiliation et désaffiliation des apprentis aux métiers de la mécanique automobile. Revue suisse de sociologie, 36(1), 73-90.

Müller, B. & J. Schweri (2012). Die Betriebe in der dualen Berufsbildung: Entwicklungen 1985 bis 2008. Neuchâtel : OFS.

OCDE (2014). Education at a Glance 2014. Washington : OECD Indicators.

SEFRI (2017). La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2017. Berne : SEFRI.

Unwin, L. & al. (2007). Looking Inside the Russian Doll: The Interconnections between Context, Learning and Pedagogy in the Workplace. Pedagogy, Culture & Society ,15, 3, 333-348.

[1] Cet article est une version abrégée et réadaptée de l'article: Lamamra, N., Duc, B. & C. Baumeler (2018). Die Situation des Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in den Betrieben der Schweiz, BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3, 8-11.