



LES TRANSITIONS PROFESSIONNELLES TOUT AU LONG DE LA VIE

NOUVEAUX REGARDS, NOUVEAUX
SENS, NOUVELLES TEMPORALITÉS ?

XXIII^{èmes} Journées d'étude sur les données longitudinales dans
l'analyse du marché du travail

Rennes, 8 et 9 décembre 2016 CREM – Université de Rennes1



Maurice Baslé
Nathalie Beaupère
Chantal Guéguen
Sabina Issehnane
Fabien Moizeau
Anne Moysan-Louazel
Gérard Podevin
Jennifer Urasadettan
Gérard Boudesseul
Thomas Couppié
Jean-François Giret
Philippe Lemistre
Patrick Werquin
(coordonnateurs)

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

Roberta Besozzi^{}, Barbara Duc^{*}, Nadia Lamamra^{*}*

1. Introduction

La formation professionnelle est la filière post-obligatoire la plus fréquentée en Suisse : deux tiers des jeunes optent pour la formation professionnelle à la suite de l'école obligatoire parmi lesquels environ 80 % choisissent le système dual (SEFRI, 2016). Ce système suppose une alternance entre des cours théoriques en école professionnelle (de 1 à 2 jours par semaine) et une formation pratique en entreprise (de 3 à 4 jours par semaine) ainsi que, de façon ponctuelle, des cours interentreprises¹. Par conséquent, la formation professionnelle et le marché du travail sont étroitement liés (Hanhart, 2006). Ce lien se manifeste de diverses manières : une formation professionnelle très orientée vers la pratique (Hoeckel, Field et Grubb, 2009) ; une position centrale des entreprises dans le système (SEFRI, 2016) ; une confrontation immédiate des apprenti-e-s aux impératifs de production et une formation tournée vers une « employabilité » rapide dès l'obtention du diplôme (Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combes et De Puy, 2007).

Dans ce contexte, les formateurs et formatrices en entreprise occupent une fonction-clef dans la prise en charge des apprenti-e-s. Malgré cette centralité, ces personnes ont rarement fait l'objet d'études (Bahl, 2012 ; Barras, 2011 ; Baumeler, Lamamra et Schweri, 2014 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013 ; Mulder, 2013 ; Salini *et al.*, 2013). Cette lacune est d'autant plus frappante que leur position dans le système paraît fondamentale.

La présente communication vise à combler ce manque de connaissances. Pour ce faire, elle s'appuie sur un travail de doctorat en sociologie centré sur les trajectoires sociales et professionnelles des personnes formatrices en entreprise dans le cadre de la Suisse romande, et mené au sein d'un projet collectif portant sur cette population (Baumeler, Lamamra et Schweri, 2014).

Dans le cadre de cette contribution, l'accent sera porté sur leur transition à la fonction de formation, et plus précisément sur la façon dont celle-ci est influencée par leur propre expérience de formation initiale (le plus souvent par la voie de l'apprentissage) à travers la figure du formateur ou de la formatrice rencontré-e dans ce cadre². Il s'agira de mieux comprendre quel est l'impact de cette figure du formateur sur leur motivation à endosser cette fonction, mais aussi sur la posture de formation qui en découle, que ce soit au niveau de leur façon d'encadrer l'apprenti-e ou au niveau de ce sur quoi elles et ils mettent l'accent.

Sera tout d'abord présenté le cadre légal de la fonction de formation en Suisse. Puis, le regard sera porté sur le cadre théorique sur lequel s'appuie cette contribution, en particulier l'état de la littérature concernant les formateurs et formatrices en entreprise ainsi que les notions de trajectoire

^{*} Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), Renens, Suisse.

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

² La question de la transition à la fonction de formation a fait l'objet d'une autre contribution (Besozzi et Lamamra, soumis). C'est la raison pour laquelle nous nous focalisons ici sur un aspect particulier de ce processus.

et de transition. Il s'agira à la fois de mettre en évidence le caractère limité du cadrage légal d'accès à et d'exercice de la fonction ainsi que le manque de connaissances sur cette population.

Pour traiter cette problématique, nous nous basons sur les données qualitatives, récoltées dans le cadre du projet de recherche collectif, à savoir des entretiens semi-directifs menés avec des formateurs et formatrices (entre 2014 et 2015). Après une brève présentation du cadre méthodologique utilisé, les résultats issus de l'analyse des entretiens semi-directifs seront développés. Enfin, des réflexions conclusives seront proposées.

2. Le cadre légal de la fonction de formation

Cette section porte sur le cadre légal qui régit la fonction de formation en entreprise dans le contexte suisse.

Un cadre minimal d'accès à la fonction de formation en entreprise et de son exercice est donné au niveau fédéral, à travers la loi fédérale sur la formation professionnelle de 2002 (LFPr) et l'ordonnance sur la formation professionnelle de 2003 (OFPr). Celles-ci mettent avant tout l'accent sur ce dont doit disposer le formateur ou la formatrice en entreprise en termes de formation ou d'expérience. Sans entrer dans les détails, la personne formatrice y est définie comme un-e spécialiste qui dispose d'une formation qualifiée dans sa spécialité professionnelle, d'un certain nombre d'années d'expérience professionnelle dans ce même domaine, et a suivi une formation en pédagogie professionnelle (LFPr art. 20, 45 ; OFPr art. 44).

Toutefois, les conditions d'exercice objectives de la fonction de formation présentent un caractère hétérogène qui dépend de l'entreprise (taille et secteur d'activité) dans laquelle la personne formatrice est engagée et de son statut professionnel (employé-e, cadre, patron-ne).

3. Cadre théorique

Cette section se focalise sur l'état de la littérature concernant la population en question et sur les notions de trajectoire et de transition retenues pour cette communication.

3.1 État de la littérature sur les formateurs et formatrices en entreprise

Du côté de la littérature, rares sont les études qui se sont intéressées aux formateurs et formatrices en entreprise dans le contexte européen (Mulder, 2013). Le nombre de recherches suisses sur cette population est également limité. Celles-ci portent avant tout sur le rôle des personnes formatrices dans le processus d'arrêt d'apprentissage (Lamamra et Masdonati, 2009 ; Negrini, 2013, 2014), leur rôle dans le processus de transition école-travail (Barras, 2011), les conditions réelles d'exercice de leur fonction (Barras, 2011 ; Salini et Zampieri, 2013).

Peu est dit sur la transition à la fonction de formation. Du côté des études françaises et allemandes, les thématiques abordées concernent principalement les traits saillants de l'engagement dans la fonction formatrice (âge moyen et sexe des personnes formatrices, niveau de formation, appellations de la fonction et positions occupées) et la manière d'y arriver (parcours de formation suivis, événements marquants, motivations) (Bahl, 2008, 2012 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013 ; Mulder, 2013).

Pour les besoins de cette contribution et malgré des différences entre les systèmes nationaux de formation professionnelle, ce sont des études françaises et allemandes qui sont convoquées ici afin d'enrichir l'état des connaissances sur la transition à et l'engagement dans la fonction de formation (Bahl, 2012 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013).

Il est tout d'abord important de mettre en évidence l'hétérogénéité qui règne au sein du groupe des personnes formatrices. Cette hétérogénéité concerne la quasi-totalité des thématiques mentionnées ci-dessus et est aussi liée au métier exercé, à la taille de l'entreprise dans laquelle les personnes formatrices sont employées et au secteur d'activité dans lequel elles sont insérées (Bahl, 2012 ; Capdevielle-Mognibas *et al.*, 2013). Malgré tout, certaines tendances peuvent être soulignées. Nous nous focalisons sur ce qui relève des événements marquants au niveau de l'engagement dans la fonction et la motivation à l'endosser.

Premièrement, plusieurs événements marquants qui influencent l'endossement de la fonction de formation peuvent être mis en avant. À ce propos, certaines personnes s'engagent dans la fonction de formation en l'inscrivant dans le prolongement ou l'héritage d'une pratique familiale antérieure dans le système de formation professionnelle (Capdevielle-Mognibas *et al.*, 2013). Pour d'autres, la fonction de formation correspond à une compensation symbolique d'un vécu scolaire négatif (Capdevielle-Mognibas *et al.*, 2013). Enfin, pour d'autres encore, la rencontre d'autrui significatifs (collègues, supérieur-e-s hiérarchiques) a été significative dans la prise de décision de devenir formateur ou formatrice (Bahl, 2008 ; Capdevielle-Mognibas *et al.*, 2013). Finalement, sur le plan des motivations, l'engagement en tant que formateur ou formatrice peut être sous-tendu par une logique de transmission du métier, qui devient une manière de préserver ou valoriser des savoir-faire liés directement à l'exercice de telle ou telle activité professionnelle. À cette logique, peut être liée la transmission de l'amour et de la passion du métier qui apparaissent fréquemment dans le contexte français (Capdevielle-Mognibas *et al.*, 2013). C'est aussi la figure de l'apprenti-e qui se trouve au cœur des processus d'engagement dans la fonction de formation. Dans cette perspective, c'est le désir d'accompagner les apprenti-e-s, soit vers un métier, soit vers le monde adulte qui est mis en évidence (Bahl, 2008 ; Capdevielle-Mognibas *et al.*, 2013). La fonction de formation revêt alors le sens d'une contribution sociale (Capdevielle-Mognibas *et al.*, 2013).

Ces différentes motivations paraissent déterminantes pour la thématique que cette communication se propose d'aborder. Il s'agira donc d'en proposer une nouvelle lecture à la lumière de l'expérience d'apprentissage des personnes interviewées, et en particulier à partir de ce qu'elles disent de leur propre formateur ou formatrice en entreprise.

3.2. Les notions de trajectoire et de transition

Un ingrédient théorique important de la perspective adoptée ici est la notion de trajectoire.

Il convient de choisir la définition qui se prête dans ce cadre. Si, dans la littérature, on peut trouver différentes définitions du concept de trajectoire (Bessin, 2009 ; Dubar, 1998 ; Grossetti *et al.*, 2009 ; Levené et Bros, 2011), il est tout d'abord nécessaire de s'éloigner de la conception première du terme.

L'aspect prévisible et précis dont elle est connotée rend difficilement compte des changements et des bifurcations qui peuvent intervenir au cours de la vie en rapport avec le contexte socio-économique ou personnel (Grossetti *et al.*, 2009 ; Levené et Bros, 2011). En effet, une trajectoire peut prendre des bifurcations, conçues comme des « *configurations dans lesquelles des événements contingents, des perturbations légères peuvent être la source de réorientations importantes dans les trajectoires individuelles* » (Grossetti *et al.*, 2009). Cette approche offre l'opportunité de rendre compte des changements de parcours choisis ou subis, de leurs sens pour les acteurs et de leurs liens avec le contexte socioéconomique.

Nous nous référons également à la distinction proposée par Dubar (1998), selon laquelle la trajectoire est composée d'une dimension objective et d'une dimension subjective. La première dimension se réfère à la suite des positions occupées par les individus au cours de leur vie (Dubar, 1998). Par contre, la deuxième dimension est « *exprimée dans des récits biographiques divers au moyen de catégories indigènes renvoyant à des mondes sociaux* » (*ibid.* p. 1). La façon dont nous envisageons la notion de trajectoire est en particulier marquée par la dimension subjective (*ibid.*),

étant donné que les trajectoires sont appréhendées sur la base des récits exprimés par les formateurs et formatrices mêmes.

Dans le cadre de cette contribution, notre regard se focalise sur un moment particulier de la trajectoire des personnes interviewées : leur expérience d'apprentissage, autour de la figure du formateur ou de la formatrice rencontrée pendant cette période spécifique. Cette figure ne sera pas analysée en tant que telle, mais en ce qu'elle a un impact sur la transition à la fonction de formation.

L'usage de cette notion demande aussi à être clarifiée. Nous retenons qu'au cours des trajectoires professionnelles peuvent s'opérer plusieurs transitions pouvant représenter le passage entre deux situations différentes (Bessin, 2009 ; Dupuy et Le Blanc, 2001). Nous concevons ainsi la transition vers l'endossement de la fonction de formation comme un passage d'une situation professionnelle à une autre, et même dans certains cas une bifurcation (Grossetti *et al.*, 2009), dont les contours sont plutôt instables, voire flous. Ce passage se caractérise par un moment formel de transition : la formation qui confère la qualification officielle permettant d'exercer la fonction de formateur ou formatrice en entreprise (Besozzi et Lamamra, soumis). Cependant, nous postulons que cette transition débute bien en amont de l'entrée en formation avec la construction de la motivation à devenir formateur ou formatrice et se termine avec l'endossement de la fonction de formation.

Dans ce cadre, nous concevons la figure du formateur ou de la formatrice rencontrée durant l'expérience d'apprentissage passée comme pouvant participer au processus de transition vers la fonction de formation. Ainsi, il s'agira de mieux comprendre cette participation, à savoir son impact sur la construction de la motivation à endosser la fonction et la posture qui en découle.

4. Méthodologie

Le projet sur lequel s'appuie cette contribution mobilise un dispositif méthodologique qualitatif. Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de personnes formatrices (N=80) œuvrant dans des entreprises en Suisse romande disposant d'une tradition de formation plus ou moins longue et de tailles diverses : grandes entreprises (N=50), petites et moyennes entreprises (N=21) et micro-entreprises (N=9)³.

Pour rendre compte de l'hétérogénéité des personnes formatrices mise en évidence par la littérature, un échantillon diversifié a été choisi, afin d'appréhender des situations les plus variées possibles tout en cherchant à respecter les quotas suivants : une variété de tailles d'entreprises (micro, PME⁴, grandes) ; une diversité cantonale (les cantons romands) ; les divers secteurs d'activité ; une variété d'expériences formatrices (ancienneté, expérience).

Les entretiens semi-directifs ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique et ont permis d'obtenir des informations concernant les trajectoires des personnes formatrices, leurs expériences scolaires et de formation, leurs expériences professionnelles antérieures, les raisons données pour devenir formateur ou formatrice en entreprise ainsi que de mettre à jour les enjeux auxquels elles et ils sont confronté-e-s dans l'exercice de leur fonction.

En parallèle, des observations *in situ* (N=38), dont la durée se situe entre une demi-journée et une journée, ont été menées avec des personnes formatrices interviewées dans leur contexte de travail. Ces observations ont donné accès aux conditions de travail de la fonction de formation et ont

³ Pour qualifier la taille des entreprises, nous nous basons sur les critères de l'Office fédéral de la statistique : micro-entreprise (moins de 10 équivalents plein temps), petite entreprise (de 10 à 49 EPT), moyenne entreprise (de 50 à 249 EPT), grandes entreprises (plus de 250 EPT).

⁴ Petites et moyennes entreprises.

également permis de récolter des informations supplémentaires relatives aux trajectoires des personnes formatrices qui n'avaient pas forcément émergé au cours des entretiens.

En outre, dans le cadre du projet de thèse, des focus groups (N=4) ont été conduits avec de futures personnes formatrices (N=28) durant la formation qui permet d'acquérir le titre de formateur ou formatrice en entreprise dans trois cantons romands. Ces focus groups ont permis d'explorer leur entrée en fonction, leurs expériences professionnelles antérieures et l'organisation de leur fonction⁵.

En complément, une recherche documentaire a été menée (cadre législatif, règlements d'entreprises) et des données statistiques cantonales ont été collectées. Les divers documents formels ont permis d'obtenir des informations sur le cadre réglant l'accès et l'activité des formateurs et formatrices en entreprise ; les données statistiques cantonales ont permis d'en savoir plus sur qui sont les personnes formatrices.

Cette contribution s'appuie sur les données qualitatives recueillies à travers les entretiens semi-directifs, et principalement ceux qui ont été menés avec des formateurs et formatrices en entreprise ayant connu une expérience d'apprentissage dans le système dual de formation professionnelle.

5. Résultats

Les résultats présentés dans cette partie se focalisent sur la figure du formateur ou de la formatrice rencontré-e au cours de l'expérience d'apprentissage passée⁶. La référence à cette figure ressort de manière frappante dans le discours de notre population. Elle apparaît comme occupant une place centrale dans leur propre expérience d'apprentissage, puis au niveau de leur fonction de formation, de son endossement à son appropriation. C'est la raison pour laquelle nous la privilégions par rapport à l'expérience d'apprentissage au sens plus large et à d'autres expériences, comme leur parcours scolaire et leur rapport à l'école, le fait d'être parent ou encore leurs expériences professionnelles antérieures, même si celles-ci peuvent apparaître comme des éléments centraux de leur trajectoire, que ce soit dans la littérature (voir ci-dessus le lien entre vécu scolaire négatif et engagement dans la fonction, 3.1) ou sur le plan empirique.

Le formateur ou la formatrice est donc vu-e ici comme un autrui significatif (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013) dont il s'agira de dégager quels aspects produisent un impact, analysé ici à partir de la façon dont il est formulé par les personnes interviewées. Parmi celles-ci, nous pouvons distinguer celles qui déclarent garder un souvenir positif de leur formateur ou formatrice et celles qui déclarent en avoir un souvenir négatif. Nous montrerons que dans ces deux cas, l'expérience des personnes formatrices interviewées influe sur leur engagement dans la fonction de formation, et ce en termes de reproduction ou de rupture par rapport à certains aspects de leur propre expérience de formation.

5.1. La figure positive du formateur ou de la formatrice : une logique de reproduction

Au cours des entretiens, la majorité des personnes interviewées qui se réfèrent à la figure de leur formateur ou formatrice, déclarent avoir eu une expérience d'apprentissage positive qu'elles rapportent en grande partie à celle-ci. Dans ces cas, leur motivation à endosser la fonction de formation et la façon de se l'approprier seraient étroitement liées au soutien manifesté par leur formateur ou formatrice à leur égard, à la passion pour leur métier dont elle ou il faisait preuve ainsi

⁵ Voir Besozzi et Lamamra (soumis).

⁶ Dans les extraits ci-dessous, ces formateurs et formatrices en entreprise sont parfois désigné-e-s comme maîtres ou maîtresses d'apprentissage, qui était l'ancienne appellation en vigueur, ou comme patron-ne-s, qui dans les petites entreprises assument souvent la fonction de formation.

qu'à ce qui leur a été transmis. Nous inscrivons ces trois aspects dans un circuit de reproduction mais aussi de don et de contre-don (Jobert, 2014) dans lequel la personne s'engage dans la fonction de formation afin de transmettre à la relève le don reçu par son formateur ou sa formatrice et ainsi le lui rendre symboliquement.

5.1.1. Reproduire le soutien

Comme le montre l'extrait suivant, c'est surtout le soutien dont notre population d'enquête a fait l'expérience pendant l'apprentissage qui est mentionné et qui joue un rôle marquant dans leur engagement dans la formation.

« [...] puis d'avoir cette chance de quelqu'un qui, qui s'occupe de nous et qui nous aide. Je crois que c'est peut-être ce côté-là pourquoi, d'où ça vient parce que je l'ai vécu, on m'a aidé et puis j'ai bien aimé et... je continue, voilà, le mieux possible » (employé de commerce, GE⁷).

Dans ce cas, la personne interviewée conçoit le soutien comme une chance et une aide qui lui ont été données durant son apprentissage. Elle va plus loin en rapportant directement son engagement dans la fonction de formation à la figure de formateur aidante qu'elle a connue. Pouvoir bénéficier d'un suivi continu au cours de ces années devient alors un élément crucial que ce formateur tire de son expérience et qu'il s'engage à reproduire.

Ainsi, l'expérience positive liée à l'encadrement reçu occupe une place centrale dans la trajectoire d'un certain nombre de personnes interviewées et dans la motivation à reproduire cette figure pour lui donner une continuité. Derrière cette continuité, nous pouvons aussi lire la volonté du contre-don symbolique : rendre au formateur en donnant à l'apprenti-e. Cela apparaît de façon plus explicite dans l'analyse des extraits suivants autour de la (re)transmission de la passion pour le métier.

5.1.2. Retransmettre la passion pour le métier

Les mêmes dimensions de reproduction et de continuité se retrouvent dans la volonté de retransmission non seulement du métier mais aussi de la passion pour le métier. En effet, il s'agit d'un aspect que nous retrouvons à plusieurs reprises dans le discours des personnes interviewées, à savoir l'importance que revêt l'amour du métier transmis par leur formateur ou formatrice au cours de leur apprentissage. Comme nous le verrons par la suite, cela ne manque pas d'influer sur leur engagement dans la fonction. Dans l'extrait suivant, où il est question des personnes formatrices déterminantes dans l'engagement dans la fonction de formation, amour du métier et transmission sont étroitement liés.

« [...] Des gens qui étaient complètement euh amoureux de leur métier. Qui étaient des - ouais ils étaient hallucinants de - on était captivé par ce qu'ils disaient [...] Et ils disaient cet amour du métier on peut l'avoir que quand on aime ce qu'on fait, et pis quand on transmet quelque chose » (dessinateur constructeur industriel, GE).

Ce formateur met l'accent sur la passion pour le métier des personnes qui l'ont formées et marquées. En se référant non seulement à son propre ressenti mais aussi à celui du groupe dans lequel il se trouvait (« on était captivé »), il met en évidence l'effet que ces personnes avaient sur lui et ses pairs en raison de leur fort engagement dans leur métier et de leur amour pour ce dernier. Dans ses propos, l'amour pour le métier manifesté a aussi un impact direct sur ce que ces personnes parvenaient à transmettre aux apprenti-e-s. De plus, l'acte de transmettre est pour lui une source de satisfaction et de renforcement de l'amour du métier. Alors que ce formateur ne précise pas s'il est dans une logique de reproduction de ces figures, l'extrait suivant rend ce lien explicite :

⁷ Grande entreprise.

« [...] Si je peux leur faire aimer le métier comme on m'a fait aimer euh... je suis content... »
(gestionnaire de commerce, GE).

Cette personne met en évidence l'importance que l'amour pour le métier peut jouer dans la manière dont elle assume sa fonction. Cette passion devient un élément central à transmettre et c'est de cette transmission que la personne interviewée tire une satisfaction dans l'exercice de sa fonction. Par ailleurs, c'est à nouveau la logique de reproduction mais aussi celle de don et contre-don qui peuvent être retrouvées ici, puisque ce formateur rapporte la visée de son enseignement (« leur faire aimer le métier ») à sa propre expérience (« comme on m'a fait aimer »). En revenant à la littérature, nous pouvons aussi rapprocher cette visée de transmission de la passion du métier à la volonté de préserver le métier appris, de lui donner une continuité à travers une relève bien formée et qui aime son métier.

5.1.3. Rendre ce qui a été offert

Nous retrouvons la logique de don et de contre-don de façon plus explicite encore dans les extraits suivants. En effet, certaines personnes mettent l'accent sur l'importance de se positionner dans la continuité de leur formateur ou formatrice afin de donner à leur tour ce qui leur a été offert.

« [...] et puis c'est vrai que là, la formation professionnelle euh, 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 [...] » (monteur électricien, PME).

« [...] rendre ce que mon maître d'apprentissage m'avait donné à l'époque. [...] Je pense que toute ma base de formation est faite sur lui je dirais » (horloger, PME).

Les deux formateurs ci-dessus motivent leur engagement dans la fonction en se référant à ce que leur formateur leur a donné durant leur apprentissage dans une volonté de redonner ce qui leur a été transmis, dans une logique de continuité. Ainsi, ces deux extraits mettent en lumière que l'endossement de la fonction de formation, en reproduisant celle de leur formateur, semble une manière de lui rendre symboliquement ses enseignements, perçus comme des dons à transmettre à la relève. Devenir formateur est alors une façon de s'insérer dans la continuité de la fonction de formation antérieurement occupée par son formateur. Par ailleurs, cette retransmission donne une continuité non seulement à la fonction de formation mais aussi au système d'apprentissage même dans lequel l'acte de transmettre prend place. Ainsi, dans cette perspective, c'est à la fois le métier et le système dans lequel il est transmis qui sont préservés.

5.2. La figure négative du formateur ou de la formatrice : une inscription en rupture

Certaines personnes interviewées mettent en évidence l'expérience difficile qu'elles ont connue au cours de leur apprentissage. Dans ces cas, c'est la personne formatrice dévalorisante et le manque d'encadrement qu'elles mettent en évidence qui, comme dans les cas précédents, influent sur leur transition à la fonction de formation.

5.2.1. Rompre avec la dévalorisation

Certaines personnes affirment avoir eu une expérience d'apprentissage difficile à cause du comportement de la personne en charge de la formation. Ces situations montrent que l'endossement de la fonction et leur appropriation peuvent représenter une sorte de compensation par rapport à la figure d'une personne formatrice dévalorisante.

« [...] 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 » (mécanicien de précision, PME).

Cette personne désigne son formateur comme « cassant » et souligne la dévalorisation vécue pendant ces années. Elle se souvient de son formateur comme une personne qui n'avait aucune motivation à former des apprenti-e-s au point qu'elle éprouvait le sentiment « d'être de trop ». Cette situation l'a marquée dans l'endossement de la fonction de formation. En effet, elle affirme que maintenant :

« [...] je fais plein d'encadrement » (mécanicien de précision, PME).

Dans ce cas, la figure du formateur joue un rôle « en négatif » dans l'endossement de la fonction de formation et dans la posture assumée par la personne interviewée. En effet, elle ne s'inscrit pas dans une logique de reproduction de cette figure mais en rupture avec celle-ci. Cet aspect est montré par sa réponse au manque de soutien vécu pendant son apprentissage par le « plein d'encadrement » qu'elle met en place en tant que formatrice.

5.2.2. Rompre avec le manque d'encadrement

Le manque d'encadrement au cours de l'apprentissage a été vécu par un formateur qui dans l'extrait suivant exprime l'impact que cette situation a eu dans l'endossement de la fonction.

« Et puis heu moi je vais dire j'ai eu de la chance. J'ai eu un très mauvais apprentissage. Je n'avais pas de patron. Et heu... enfin le patron il était toujours heu jamais là, je n'avais pas de responsable qui s'occupait de moi, on avait beaucoup de personnel non qualifié dans la boulangerie, donc heu j'ai appris mon métier presque heu... enfin beaucoup tout seul. [...] Et puis après quand je suis sorti de l'apprentissage, je m'suis dit "Ça c'est... ça ce n'était pas normal. Et ça doit pas être comme ça." Alors en fin de compte j'ai voulu faire mieux que ce qu'on a fait avec moi. [...] Et je pense qu'en fin de compte, c'est pour ça que je suis devenu peut-être heu... que j'aime former, parce que j'ai mal été mal formé. Enfin voilà » (spécialiste en restauration, PME).

Ce formateur souligne le manque d'encadrement et l'absence de professionnels dont il a fait l'expérience en tant qu'apprenti. Il conçoit cette expérience comme une chance puisqu'il en tire sa motivation à assumer la fonction de formateur. En effet, la prise de conscience du manque de suivi vécu pendant son apprentissage et le fait d'avoir appris le métier « tout seul » lui ont donné la motivation de s'engager dans la mission de former les apprenti-e-s en rompant avec le mauvais apprentissage dont il a fait expérience.

Nous pouvons retrouver dans les extraits suivants la mise en évidence du manque de suivi qui impliquait un manque de reconnaissance et de valorisation du travail accompli.

« Ouais, on a appris beaucoup mais parce qu'on était très autonomes. À la fin on était extrêmement autonomes, mais j'aurais préféré, de mon sentiment d'apprenti, avoir quelqu'un un peu plus présent qui voie mon avancée, et qui valorise mon travail. [...] Qui reconnaisse que j'ai bien fait mon journal de travail... [...]. Alors maintenant je ne veux pas renouveler l'expérience comme ça, c'est pour ça que je... je... je suis très présent pour leur, leur encadrement justement » (technologue en denrées alimentaires, GE).

Ce formateur distingue son vécu en tant qu'apprenti et le regard qu'il porte là-dessus maintenant. Il déclare avoir appris le métier de façon autonome et de ne pas avoir été vraiment suivi. Ainsi, il souligne qu'il aurait préféré avoir une personne valorisante et reconnaissante de son travail et de son évolution dans l'apprentissage du métier. Pour ces raisons, il assume sa fonction à l'inverse de celle

endossée par ses formateurs et formatrices. Il affirme être très présent dans l'encadrement de ses apprenti-e-s.

Du même avis est la formatrice suivante pour laquelle au manque de suivi s'ajoutait un manque de compréhension du sens du travail à accomplir.

« [...] je retiens beaucoup que j'ai pas été suivie [rit]. Et ça ça a été je pense un handicap pour ma formation ensuite, y'a beaucoup de choses que... Voilà, ça c'est un peu ce que je peux en ressortir. Je n'avais pas réellement de suivi. 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 [...] Et... et du coup j'ai jamais fait le lien avant, mais c'est quelque chose que j'insiste beaucoup maintenant avec mes apprentis [rit], on ne fait pas les choses comme ça, parce qu'il faut les faire » (éducatrice sociale, PME).

Cette formatrice souligne le manque de suivi auquel elle a été confrontée pendant son apprentissage. Dans cette situation, elle n'avait pas de personne de référence à laquelle s'adresser. Ainsi, en plus d'avoir eu très tôt des responsabilités à endosser, elle affirme ne pas avoir compris le sens du travail qu'elle devait accomplir. Cette situation renvoie à la question de l'utilisation des apprenti-e-s comme main-d'œuvre bon marché, immédiatement inséré-e-s dans l'exécution du travail sans avoir d'espaces de réflexion à propos de celui-ci. Cet apprentissage caractérisé par l'absence de personne formatrice l'a marquée, au point qu'elle rompt avec cela en insistant dans sa posture sur le suivi des apprenti-e-s et sur l'explication des tâches à accomplir.

6. Conclusion

Au terme de nos analyses à partir des entretiens menés avec des formateurs et formatrices en entreprise, une série d'éléments peuvent être relevés en guise de conclusion.

Tout d'abord, la figure du formateur ou de la formatrice rencontré-e durant l'expérience d'apprentissage par les personnes interviewées apparaît comme centrale, par rapport à la transition à la fonction de formation. Plus précisément, de nos analyses ressortent deux figures de formateur ou formatrice, l'une positive et l'autre négative. Ces figures influencent fortement l'arrivée à la fonction mais de manière différente. La grande majorité des personnes formatrices qui se réfèrent à leur formateur ou formatrice en parle positivement. Dans ces cas, il ressort de manière frappante de leur discours le désir de redonner à la personne formatrice ce qu'elle leur a offert (connaissances, soutien, passion pour le métier). Cette logique de don contre-don se manifeste concrètement dans l'endossement de la fonction de formation et la reproduction, à l'égard de la relève, de la posture de la personne formatrice rencontrée. Par contre, certains formateurs ou certaines formatrices gardent une image négative de la personne qui les a encadré-e-s pendant leur apprentissage. Dans ces cas, nous avons pu relever un endossement de la fonction en rupture par rapport à cette figure négative. Ainsi, devenir formateur ou formatrice pourrait être lu comme une sorte de compensation, voire de revanche par rapport à la figure d'une personne formatrice dévalorisante et/ou absente. La fonction de formation est alors conçue comme une mission afin de former la relève à l'inverse de la façon dont elles et ils ont été formé-e-s.

À partir de ces éléments d'analyse, nous pouvons avancer que de ces discours ressort de manière transversale une figure « idéale » de formateur ou formatrice vers laquelle les personnes rencontrées tendent : une figure soutenant, valorisant et reconnaissant du travail accompli par les apprenti-e-s, passionnée par son métier qu'elle transmet à la relève.

Ensuite, c'est l'impact, en termes d'autrui significatif, de la figure de la personne formatrice qui peut être souligné. Dans la littérature sur les trajectoires des formateurs et formatrices en entreprise, la

thématique des autrui significatifs est traitée sous la forme de « *rencontres marquantes avec un ami, un collègue, un patron qui accélèrent ou orientent le parcours personnel, qui lui donne du sens* » (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013). La figure du formateur ou de la formatrice n'a pas nécessairement été relevée par la littérature à ce niveau. Par ailleurs, dans les cas analysés, cet autrui significatif est associé à deux autres éléments influençant l'endossement de la fonction : la volonté de transmettre le métier ainsi que la passion pour celui-ci. Par conséquent, la figure de formateur ou formatrice est centrale ici, puisque qu'elle est vue comme étant à l'origine de cette volonté de transmission, et partant, de préservation d'un métier, ou en tout cas de certains savoir-faire liés à l'exercice d'une activité professionnelle (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013).

Un autre aspect sur lequel il est important de revenir au terme de ces analyses est la notion de transition à la fonction de formation. En nous référant à la fois à ce qui a émergé de l'analyse des focus groups (Besozzi et Lamamra, soumis) et aux résultats ci-dessus, la transition à la fonction de formation peut être considérée comme un processus qui commence avant l'entrée en formation qualifiante, qui permet d'acquérir le titre de formateur ou formatrice en entreprise, et qui se déploie de manière flexible au long de leur trajectoire. En effet, la motivation à endosser la fonction peut se construire bien avant l'entrée en formation, par exemple durant leur expérience d'apprentissage, comme nous l'avons montré plus haut. À travers la poursuite de l'analyse des entretiens et des focus groups, nous aurons la possibilité de comprendre si cette transition est vécue comme un passage d'une situation professionnelle à une autre, une évolution ou une réorientation ou encore une bifurcation dans leur parcours professionnel.

Finalement, une autre perspective d'analyse s'ouvre ici. Alors que nous avons montré que l'expérience d'apprentissage des formateurs et formatrices en entreprise peut être un levier de compréhension de leur trajectoire et de leur transition à la fonction de formation, nous présumons que ces trajectoires et ces modalités d'engagement sont affectées et révélatrices des caractéristiques du monde du travail contemporain en Suisse romande. Par exemple, certaines personnes formatrices pourraient chercher dans la fonction de formation un espace éloigné des règles de la production intensifiée ou du « sale boulot » après avoir expérimenté une intensification des rythmes de travail ; d'autres choisiraient la fonction formatrice afin de résister aux injonctions à la polyvalence et à la flexibilité ; pour d'autres encore, la fonction ouvrirait la voie à un changement de statut socioprofessionnel, voire à des formes plus symboliques de promotion professionnelle. Ainsi, l'articulation entre trajectoire, fonction de formation et rapport avec le monde du travail demande à être approfondie, ainsi que la place de l'expérience d'apprentissage à ce niveau, conçue comme la première rencontre avec le monde du travail et comme un espace de socialisation professionnelle (Lamamra et Duc, 2012).

Bibliographie

- Bahl A. (2008), *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)*, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bahl A. (2012), *Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung*, Bonn : Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Barras M. (2011), *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, IFFP, Lausanne.
- Baumeler C., Schweri J. et Lamamra N. (2014), *Les formateurs et formatrices en entreprise, personnes-clefs de la socialisation professionnelle*, Projet de recherche FNS100017_153323.

- Bessin M. (2009), « Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique », *Informations sociales*, 156 (novembre), pp. 12-21.
- Besozzi R. et Lamamra, N. (soumis), « Les trajectoires professionnelles des formateurs et formatrices en entreprise et leur transition vers cette fonction », *INITIO*, n°6.
- Capdevielle-Mougnibas V. et al. (2013), *Quelle place pour les apprentis dans les petites entreprises ? Représentations de l'apprenti et rapport à la fonction de tuteur des maîtres d'apprentissage dans l'apprentissage de niveau V*, Toulouse, Université de Toulouse.
- Dubar C. (1998), « Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques », *Sociétés contemporaines*, 29, p. 73-85.
- Dupuy R. et Le Blanc A. (2001), « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles », *Connexions*, 76(2), p. 61-79.
- Grossetti M. (dir.) et al. (2009), *L'enquête sur les bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte.
- Hanhart S. (2006), « Marché de l'apprentissage et pouvoirs publics », *Bulletin de la CIIP*, 19, p. 8-9.
- Hoeckel K. et al. (2009), *Learning for Jobs. Évaluation par l'OCDE du système de formation professionnelle suisse*, Paris, OCDE.
- Jobert G. (2014), *Exister au travail. Les hommes du nucléaire*, Toulouse, Éditions Érès coll. « Clinique du travail ».
- Lamamra N. et Duc B. (2012), « La transition école-travail comme moment de socialisation professionnelle ? Le rapport au travail des apprenti-e-s suisses ayant connu un arrêt prématuré de leur formation », *Chroniques du Travail*, 2, p. 28-47.
- Lamamra N. et Masdonati J. (2009), « 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), p. 335-353.
- Levené T. et Bros F. (2011/2), « Trajectoires professionnelles et rapports à la formation d'adultes et jeunes adultes en parcours d'insertion », *Savoirs*, 26, p. 85-108.
- Masdonati J., Lamamra N., Gay-des-Combes B. et De Puy J. (2007), « Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale », *Formation Emploi*, 100, p. 15-29.
- Mulder M. (2013), *Review on Vocational Education and Training Research Revisited: Key Findings and Research Agenda*, Paper presented at the ECER-Conference, Istanbul, 10 septembre.
- Negrini L. et al. (2013), *Impact of Trainers Professionalism and training activities on VET Dropouts in Swiss Dual Track System*, Paper presented at the EARLI-Congress, Munich, 27 août.
- Negrini L. et al. (2014), « Une bonne culture de formation évite les ruptures d'apprentissage », *Panorama*, 2, p. 12-13.
- Salini D. et Zampieri S. (2013), *Indagine "Insegnare e apprendere nei contesti professionali". Le specificità dell'intervento formativo di formatori e formatrici d'apprendiste e apprendisti in azienda. Documento di lavoro No 4: Tematizzazione degli elementi emersi dalle interviste ai partecipanti alla ricerca*, Lugano: IUFP.

SEFRI (2016), *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2016*, Berne, Secrétariat fédéral à la formation, la recherche et l'innovation.