

Devenir formateur ou formatrice en entreprise : modes d'accès et motivations à endosser cette fonction

Roberta Besozzi

Doctorante en sciences sociales
Université de Lausanne

Nadia Lamamra

Docteure en sciences sociales
Université de Lausanne

Résumé

La formation professionnelle duale suisse est la filière post obligatoire la plus fréquentée, de ce fait la position des personnes formatrices en entreprise est centrale. Pourtant elles ont rarement fait l'objet d'études. Cette contribution vise à comprendre comment elles sont devenues formatrices et leurs motivations. Ce à partir des données qualitatives issues de trois groupes de discussion menés dans trois cantons romands (n=20) pendant la formation qualifiante. Les résultats montrent les enjeux sous-jacents aux modalités d'accès, aux motivations ainsi que des éléments transversaux. La discussion reviendra sur le concept de transition et établira des liens avec les changements du travail. Des pistes d'analyse et d'action seront proposées.

Mots-clés

Formation professionnelle duale / Formateur et formatrice en entreprise / Trajectoire professionnelle / Transition / Formation des formateurs et formatrices / Groupes de discussion

Introduction

En Suisse, le système dual de formation professionnelle initiale est la filière post-obligatoire la plus fréquentée par les jeunes (SEFRI¹, 2015). Ce dispositif de formation se caractérise par un lien étroit entre la formation professionnelle et le marché du travail (Hanhart, 2006). Par conséquent, les entreprises occupent une position centrale dans ce système (SEFRI, 2015) et en leur sein une population spécifique y est active : les formateurs et les formatrices en entreprise². Malgré leur centralité, très peu d'études ont été consacrées à ces acteurs et actrices du système de formation professionnelle en

¹ Secrétariat fédéral à la formation, la recherche et l'innovation.

² Nous nous référons à l'appellation utilisée en Suisse dans le cadre de la Loi sur la Formation professionnelle (LFPr) de 2002. Toutes les personnes rencontrées sont effectivement formatrices en entreprise.

alternance (Bahl, 2012 ; Barras, 2011 ; Capdevielle-Mougnibas et *al.* 2013 ; Cohen-Scali, 2012 ; Gérard, Steiner, Zettelmeier et Lauterbach, 1998 ; Häfeli et Schellenberg, 2009 ; Kirpal et Wittig, 2009 ; Salini et Zampieri, 2013).

Le présent article vise à enrichir les connaissances sur cette population. Il se fonde sur un projet de thèse en sociologie centré sur les trajectoires sociales et professionnelles des personnes formatrices en entreprise en Suisse romande³, à l'aune du contexte du travail et de ses évolutions récentes (Méda et Vendramin, 2013 ; Sennett, 2003). Dans le cadre de cette contribution, l'accent sera mis plus spécifiquement sur leur accès à la fonction formatrice. Nous utiliserons pour cela la notion de transition de manière originale. En effet, si des travaux sur la formation professionnelle ont mis l'accent sur le rôle clé des formateurs et formatrices dans le passage de l'école au monde du travail des apprenti-e-s (Lamamra et Masdonati, 2009), il s'agira ici de s'intéresser de près à leur propre transition vers cette fonction, et plus précisément aux modalités d'accès et à leurs motivations à endosser ce rôle. Nous faisons l'hypothèse qu'une distinction entre une transition volontaire et involontaire peut être opérée entre différentes trajectoires selon que les personnes ont été désignées par leur employeur ou qu'elles sont arrivées volontairement à ce poste. Nos réflexions seront principalement menées à partir de trois groupes de discussion menés dans le cadre de la formation qui permet d'acquérir la qualification de personne formatrice en entreprise. Ces groupes de discussion ont été menés dans trois cantons de Suisse romande dans le but d'interroger les enjeux sous-jacents et les significations variées données à cette transition.

Outre une meilleure compréhension du rapport que les formateurs et formatrices en entreprise entretiennent avec leur fonction, l'enjeu de la démarche proposée ici est d'éclairer le système suisse de formation professionnelle. En effet, alors que deux tiers des jeunes s'engagent dans un apprentissage en alternance, il est indispensable de mieux saisir le rôle des formateurs et formatrices (SEFRI, 2016), afin de rendre visibles ces acteurs et actrices clés du système. En outre, nous considérons que les trajectoires des personnes formatrices, leurs motivations à s'engager dans cette fonction et les manières de l'investir sont affectées par les évolutions de l'organisation du travail et du marché de l'emploi. Ainsi, nous souhaitons, à travers les expériences des formateurs et formatrices en entreprise, apporter des connaissances sur les évolutions majeures de l'organisation du travail. Cette contribution, pose tout d'abord le cadre théorique, en particulier, les études menées sur les formateurs et formatrices en entreprise ainsi que les notions de trajectoire et de transition. Puis, le cadre méthodologique met particulièrement l'accent sur les groupes de discussion. Ensuite, les résultats issus de l'analyse des trois groupes de discussion sont présentés. Enfin, il s'agit de discuter des éléments transversaux qui ressortent des analyses et de développer quelques réflexions conclusives. Cela permet de questionner d'une part la définition retenue de la transition ; et d'autre part, de revenir sur la distinction opérée entre différentes modalités d'accès à la fonction.

³ Cette thèse est réalisée dans le cadre du projet de recherche « Les formateurs et formatrices en entreprise, personnes clés de la socialisation professionnelle » (Projet FNS100017_153323).

Cadre théorique

Cette partie propose tout d'abord un état de la littérature des travaux portant sur les formateurs et formatrices en entreprise. Ensuite, il s'agit de définir la notion de trajectoire retenue dans le présent article. Enfin, la notion de transition va être explicitée.

L'état de la littérature sur les formateurs et formatrices en entreprise

Cette partie donne tout d'abord un aperçu des études menées sur les formateurs et formatrices en entreprise en Europe, ensuite le regard porte sur les motivations à devenir formateur ou formatrice, enfin, la troisième section présente les événements qui influencent l'accès à la fonction formatrice.

Une population hétérogène

Dans le contexte européen, les études focalisées sur les formateurs et formatrices en entreprise sont rares (Bahl, 2008, 2012 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013 ; Mulder, 2013). En Suisse, également, peu de recherches ont été menées sur cette population et très peu a été dit sur la transition à la fonction formatrice (Barras, 2011 ; Lamamra et Masdonati, 2009 ; Negrini, 2013, 2014 ; Salini et Zampieri, 2013). Ces auteur-e-s se sont focalisé-e-s 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 des apprenti-e-s (Barras, 2011), et sur les conditions réelles d'exercice de leur fonction (Barras, 2011 ; Salini et Zampieri, 2013). Pour les besoins de cette contribution et malgré des différences entre les systèmes de formation professionnelle, ce sont des études françaises et allemandes qui ont été convoquées afin d'enrichir l'état des connaissances. Ces études se sont effectivement intéressées aux traits saillants des personnes formatrices et à la manière d'arriver à la fonction (Bahl, 2008, 2012 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013 ; Mulder, 2013)⁴.

Tout d'abord, ces études ont mis en évidence l'hétérogénéité de cette population, en termes d'âge moyen, de sexe, de niveau de formation, d'appellations de la fonction et de positions occupées. Certains travaux mettent cependant en évidence que la catégorie des 43-50 ans est davantage représentée (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013 ; Salini, 2013). Cela nous permet de faire l'hypothèse que les personnes formatrices accèdent à leur fonction après avoir acquis une certaine expérience dans leur profession, afin d'élargir leur activité ou de s'investir dans un autre domaine professionnel.

Les travaux soulignent, de façon globale, une sous-représentation des femmes dans cette fonction (Bahl, 2012). En outre, l'étude de Capdevielle-Mougnibas *et al.* (2013), focalisée sur les formateurs et formatrices dans des PME du secteur de l'artisanat, montre le rôle majeur joué par le phénomène de ségrégation professionnelle par sexe. Les auteurs mettent en effet en évidence que sur une population composée de deux tiers d'hommes et d'un tiers

⁴ Dans d'autres systèmes nationaux de formation professionnelle une terminologie différente concernant les formateurs et formatrices en entreprise est utilisée : maîtres ou maîtresse d'apprentissage, tuteurs et tutrices, mentor, etc. Ces appellations sont reprises dans cette section théorique et nous postulons que malgré les différences, les éléments issus des recherches menées dans d'autres systèmes de formation professionnelle peuvent tout de même être convoqués ici.

de femmes, « 79 % des femmes exercent dans des métiers de services alors que les hommes sont massivement présents dans les autres secteurs professionnels » (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013, p. 101). Néanmoins, bien que sous-représentées parmi les personnes formatrices, « les femmes (20 %) sont plus nombreuses à avoir suivi une formation à la fonction de MA⁵ que les hommes (10 %) » (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013, p. 113), ceci dans le contexte français dans lequel « il n'existe pas à l'heure actuelle de formation obligatoire visant à préparer les MA à leur fonction » (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013, p. 111)⁶.

La littérature laisse également apparaître une diversité au niveau des appellations de ces personnes. Nous trouvons ainsi dans la littérature les termes suivants : maître ou maîtresse d'apprentissage, tuteur ou tutrice, mentor, formateur ou formatrice pratique, responsable de formation, formateur ou formatrice. À cela s'ajoutent encore les diverses positions occupées par ces personnes au sein de l'entreprise : patron-ne, responsable des ressources humaines, responsable de formation, etc (Kirpal et Wittig, 2009).

La littérature fait également ressortir différentes manières d'investir la fonction. Celle-ci peut être assumée de façon informelle et ponctuelle (à temps partiel et dans un temps limité) ou dans un cadre institutionnel précis et pour une durée indéterminée (Arduin, 2003 ; Bahl, 2008).

Enfin, cette hétérogénéité concerne aussi le métier exercé, la taille de l'entreprise dans laquelle les personnes formatrices sont employées et le secteur d'activité dans lequel elles sont insérées (Bahl, 2012 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013).

Malgré l'hétérogénéité de la population présentée précédemment, certaines tendances peuvent être soulignées. Nous nous focalisons ci-dessous sur les motivations à devenir formateur ou formatrice en entreprise d'une part, et sur les événements marquants de leurs trajectoires et les manières d'arriver à la fonction formatrice d'autre part.

Motivations à devenir formateur ou formatrice en entreprise

Pour certaines personnes, la motivation à s'engager dans la fonction formatrice est personnelle : elles souhaitent développer de nouvelles compétences et bénéficier d'un enrichissement personnel. Pour elles, cette fonction est conçue comme un espace de liberté permettant d'obtenir de nouvelles satisfactions professionnelles (Baeriswyl, 2008 ; Bahl, 2008 ; Capdevielle-Mougnibas, *et al.* 2013 ; Kirpal, 2009). Pour d'autres personnes, l'apprentie est au cœur de leur choix : elles désirent leur transmettre leur métier et leurs expériences professionnelles, les préparer au monde du travail et les conduire vers l'âge adulte (Bahl, 2008 ; Capdevielle-Mougnibas, *et al.* 2013). La fonction formatrice revêt alors le sens d'une contribution sociale (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013). D'autres encore montrent un certain désamour de l'école : devenir formateur ou formatrice pourrait

⁵ Maître d'apprentissage.

⁶ En Suisse, où la formation professionnelle occupe une place importante, l'obligation à suivre la formation qui permet d'acquérir le titre pour exercer la fonction formatrice est contenue dans la Loi fédérale sur la formation professionnelle de 1978 (LFPPr). Successivement, la Loi fédérale sur la formation professionnelle de 2002 (LFPPr) a établi le nombre d'heures (40) de cette formation.

être une sorte de compensation à un vécu scolaire négatif (Capdevielle-Mougnibas, *et al.*, 2013).

Dans cette contribution, nous nous intéresserons à la variété des motivations à s'engager dans la fonction formatrice. En prenant en compte les motivations identifiées dans la littérature, nous chercherons à dégager d'autres raisons qui participent à cet engagement à devenir formateur ou formatrice.

Événements marquants et manières d'arriver à la fonction formatrice

Les trajectoires de formation suivies par les formateurs et formatrices en entreprise apparaissent de façon discrète dans la littérature. L'étude de Capdevielle-Mougnibas *et al.* (2013) montre, pour la France, que la majorité des personnes formatrices a choisi la filière professionnelle après l'école obligatoire et s'inscrit donc dans une continuité au sein de la voie professionnelle. Dans le contexte suisse, où la majorité des personnes sont issues de la filière professionnelle (SEFRI, 2016), cette situation ne peut pas être relevée et interprétée comme une forme de continuité. Diverses manières d'accéder à la fonction formatrice se dessinent (Bahl, 2008 ; Bahl, 2012 ; Capdevielle-Mougnibas, *et al.*, 2013 ; Masdonati, 2007). En effet, si certaines personnes formatrices déclarent y être arrivées à la suite d'une demande de leur employeur (Bahl, 2008, 2012 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013), d'autres inscrivent cet engagement dans une logique volontaire. Pour certaines personnes, entrer dans cette fonction s'inscrit dans le prolongement d'un engagement familial antérieur dans le système de formation professionnelle (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013). Dans ce cas, leur propre engagement dans le système d'apprentissage « prend sens dans une sorte de destinée ; bien s'orienter, c'est d'abord suivre le chemin que l'on est prédisposé à suivre (notamment par effet de reproduction sociale) afin d'exercer le métier qui est "fait pour soi" » (Capdevielle-Mougnibas, *et al.*, 2013, p. 74). D'autres personnes encore sembleraient être influencées par des *autrui significatifs*, comme des collègues, des patron-ne-s, des ami-e-s, des membres de la famille, etc. (Bahl, 2008 ; Capdevielle-Mougnibas, *et al.*, 2013).

Dans cette contribution, l'accès à la fonction formatrice sera appréhendé selon les deux modalités identifiées dans la littérature : d'une part, l'arrivée à la suite de la désignation de la part de l'employeur (Bahl, 2012), et d'autre part l'arrivée par choix personnel (Bahl, 2008 ; Capdevielle-Mougnibas, *et al.*, 2013). Nous chercherons en outre à identifier d'autres raisons qui participent au choix de cette fonction.

Le concept de trajectoire

L'analyse des trajectoires des personnes formatrices permet de les appréhender dans le contexte dans lequel elles se sont développées. Ainsi, dans le cadre de cet article, elle permettra d'éclairer d'une part son rapport à la fonction formatrice et d'autre part ses liens avec le monde du travail.

Dans la littérature, différentes définitions du concept de trajectoire coexistent (Bessin, 2009 ; Dubar, 1998 ; Grossetti *et al.* 2010 ; Levené *et al.*, 2011), cette section a pour but de clarifier celle qui se prête le mieux à cette étude.

La conception commune première du terme de trajectoire rend difficilement compte des changements biographiques et socioéconomiques intervenus au cours de ces dernières décennies (Bessin, 2009 ; Linhart et Mauchamp, 2015 ; Méda et Vendramin, 2013). Le terme avait une acception balistique et processuelle lui donnant une connotation prévisible et précise (Levené *et al.*, 2011). « Les âges de la vie dans la société des “Trente Glorieuses” se sont organisés en lien avec la culture temporelle de la société industrielle, suivant un modèle ternaire (jeunesse, âge adulte, vieillesse) » (Bessin, 2009, p. 9). Or, depuis une quarantaine d’années, les trajectoires des individus sont soumises à des réajustements et mettent en évidence le déclin de cette institution biographique qu’est la structuration par la vie active (Bessin, 2009, p.9). Ce projet utilisera ainsi le terme de trajectoire dans une définition plus large afin de rendre compte de son caractère réversible, imprévisible et incertain (Bessin, 2009 ; Grossetti *et al.*, 2009). Comme le montrent Grossetti *et al.* (2009), la trajectoire peut rencontrer des bifurcations biographiques, 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, p.9). L’approche en termes de bifurcations permet de rendre compte des changements de trajectoires choisis ou subis (réorientations professionnelles ou formatives à la suite, par exemple, d’une situation particulière vécue au travail, des ennuis de santé, des rencontres particulières, etc.), de leurs sens pour les acteurs et actrices, de leurs liens avec les contextes dans lesquels elles se développent (de formation, professionnel, familial, etc.).

Dans notre cas, la référence au contexte socioéconomique est primordiale (Linhart et Mauchamp, 2015 ; Méda et Vendramin, 2013 ; Sennett, 2003). Nous nous intéressons donc à ce que révèlent les trajectoires du rapport de cette population avec le marché du travail actuel. Ainsi, la définition qui nous semble particulièrement opérante est celle qui permet de saisir ce contexte précis et conçoit les trajectoires comme pouvant être discontinues et marquées par des bifurcations (accidents, opportunités, événements marquants, bouleversements, etc.) qui peuvent influencer leur déroulement (Bessin, 2009 ; Castel, 2003 ; Grossetti *et al.*, 2010).

La notion de trajectoire telle qu’utilisée dans le cadre de ce projet réfère également à la distinction proposée par Dubar (1998) selon laquelle la trajectoire se compose d’un processus objectif et d’un processus subjectif. La trajectoire objective consiste en la suite des positions occupées par les individus au cours de leur vie (Dubar, 1998). La trajectoire subjective est définie comme le récit des histoires biographiques exprimé par les individus (Dubar, 1998). Les trajectoires des formateurs et formatrices étant appréhendées sur la base des récits des personnes rencontrées, la trajectoire subjective est également convoquée ici.

Le concept de transition

Dans cette partie, il s’agira tout d’abord de donner des éléments introductifs généraux concernant le concept de transition. Ensuite, nous aborderons la notion de transition école-travail propre à la formation professionnelle, qui a ouvert un champ de recherche important. Puis, l’accent sera mis sur le rôle clé des formateurs et formatrices dans cette transition de l’école au monde du travail. Enfin, un regard original sera porté sur une autre forme de transition qui concerne directement les formateurs et formatrices en entreprise.

Selon une première définition, la notion de transition désigne des situations intermédiaires, de passage entre deux périodes distinctes (Dupuy et Le Blanc, 2001). En ce sens, au cours de la vie peuvent se présenter des situations de transitions classiques comme le passage de l'école élémentaire à l'école secondaire, de la vie active à la retraite, d'une formation à l'emploi, d'un statut familial à un autre, ou encore d'un état de santé à un autre (Dupuy et Le Blanc, 2001). Ces situations ont connu une multiplication et une complexification en particulier à partir de la crise du modèle de vie de la société industrielle basée sur la succession linéaire de phases de vie. Par conséquent, l'avènement d'une trajectoire flexible et non linéaire (Bessin, 2009) implique des transitions tout au long de la vie rejetant la linéarité de celle-ci.

Un enjeu particulier touche la formation professionnelle : la transition de l'école au monde du travail, soit le passage du monde scolaire au monde du travail effectué par les jeunes à la fin de l'école obligatoire (Lamamra et Duc, 2014). Ce processus, qui commence avant d'entrer en formation professionnelle et se prolonge jusqu'à une insertion durable dans le monde du travail (Cohen-Scali, 2000), peut être délicat pour les jeunes. En effet, cette transition est devenue plutôt problématique : elle ne représente plus un moment ponctuel dans le parcours de certains jeunes, mais un processus long et complexe, de plus en plus difficile, aléatoire et douloureux (Dubar, 1998). Plusieurs études se sont focalisées sur la transition de l'école au monde du travail en Suisse et ont mis en évidence son allongement et sa complexification (Behrens, 2007 ; Bergman *et al.*, 2011 ; Böni, 2003 ; Cattaneo, *et al.*, 2009 ; Lamamra et Duc, 2014 ; Keller, Hupka-Brunner, et Meyer, 2010 ; Masdonati, 2007 ; Mouad et Rastoldo, 2010 ; Meyer, 2005). Des études montrent le rôle significatif des formateurs et formatrices en entreprise dans ce processus (Barras, 2011 ; Capdevielle-Mougnibas, *et al.*, 2013 ; Lamamra et Masdonati, 2009 ; Stalder et Schmid, 2006). En effet, la présence ou le manque de soutien et d'encouragements offerts par les formateurs et formatrices aux apprenti-e-s (Barras, 2011 ; Capdevielle-Mougnibas, *et al.*, 2013 ; Stalder et Schmid, 2006) et leurs éventuels problèmes relationnels (Lamamra et Masdonati, 2009) peuvent représenter des facteurs de frein ou de facilitation à la transition école-travail. La prise en considération du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise se révèle ainsi essentielle (Lamamra et Masdonati, 2009), les études mentionnées portant majoritairement sur les apprenti-e-s.

En partageant cette perspective, cette contribution donne une place centrale à leur point de vue sur la transition d'une activité professionnelle spécifique à celle de formateur ou formatrice. Cette transition sera appréhendée à travers un moment formel : la formation qui confère la qualification officielle permettant d'exercer la fonction de formateur ou formatrice en entreprise. Cette transition peut être conçue comme le passage lié à une situation de formation continue, de changement de position et éventuellement de promotion (Dupuy et Le Blanc, 2001). Au cours de cette formation qualifiante, que les participant-e-s suivent parallèlement à leur activité professionnelle, nous pouvons avancer que s'opère une socialisation anticipatrice ou anticipée à la fonction formatrice avant son endossement officiel (Dupuy et Le Blanc, 2001 ; Van Maanen, 1976) et que les personnes formatrices assumeront des modalités différentes. Pour certaines personnes, la fonction formatrice s'ajoutera à leur activité principale — dans ce cas, les personnes formatrices porteront une

« double casquette » au sein de l'entreprise — ; pour d'autres, la fonction formatrice représentera leur unique activité.

Nous envisageons cette transition comme faisant partie des trajectoires professionnelles flexibles et non linéaires (Bessin, 2009). Nous concevons ainsi la transition vers l'endossement de la fonction formatrice comme un passage d'une situation professionnelle à une autre, ce que Grossetti *et al.* (2009) appellent une bifurcation, dont les contours sont plutôt instables. Cette transition peut commencer en amont de l'entrée en formation et se terminer au-delà de l'obtention de la qualification. Par contre, nous postulons qu'un moment formel et délimité la caractérise : la formation qualifiante.

Cadre méthodologique

Ce projet privilégie une approche qualitative et compréhensive des trajectoires et des expériences des personnes formatrices en entreprise (Bardin, 1986 ; Bréchon, 2011 ; Schnappeur, 2012). En s'inscrivant dans un projet de recherche plus large (voir note 3), la collecte du matériel a été faite collectivement dans le cadre du dudit projet, hormis les groupes de discussion réalisés spécifiquement dans le cadre de la thèse. Ces données ont été récoltées à travers des entretiens semi-directifs menés auprès des personnes formatrices (n=80 : F=32 ; H=48) œuvrant dans des entreprises disposant d'une tradition de formation plus ou moins longue et de tailles diverses (grandes entreprises, petite et moyenne entreprise [PME] et microentreprises). Des observations de terrain (n=35) ont également été menées, d'une durée allant d'une demi-journée à une journée. En complément, une recherche documentaire a été conduite permettant d'appréhender le cadre organisationnel et institutionnel de la fonction formatrice (cadre législatif, règlements d'entreprises). Enfin, des données statistiques cantonales ont été collectées, les informations quantitatives sur cette population étant lacunaires au niveau fédéral.

Un dispositif particulier : le groupe de discussion

La question de la transition à la fonction formatrice s'est révélée centrale durant les groupes de discussion (Duchesne et Haegel, 2004 ; Kitzinger, 1995). Nous avons dès lors considéré particulièrement pertinent de nous baser sur les données récoltées à travers ce dispositif pour le présent article. Les groupes de discussion avec de futures personnes formatrices ont permis de construire un dialogue collectif autour des enjeux sous-jacents et les significations donné-e-s à leur transition vers la fonction formatrice. Afin de réunir ces personnes, les groupes de discussion ont été menés durant la formation qualifiante permettant d'acquérir le titre de formateur ou formatrice⁷.

⁷ La formation, d'une durée de quarante heures, est organisée par chaque canton suisse (LFPr, 2002). La Loi précise que les exigences formatives sont fixées par le Conseil fédéral et que ce sont les cantons qui doivent organiser et assurer la formation (LFPR, art. 45). Spécifiquement, les formateurs et formatrices en entreprises doivent : a) détenir un certificat fédéral de capacité dans le domaine de la formation qu'ils donnent ou avoir une qualification équivalente ; b) disposer d'un certain nombre d'années d'expérience professionnelle dans ce même domaine (qui peut varier selon les branches entre deux et cinq années) ; c) avoir suivi une formation à la pédagogie professionnelle équivalant à 100 heures de formation (Ordonnance sur la formation professionnelle de 2003, Art. 44), mais qui peuvent, au besoin, être remplacées par 40 heures de cours validées par une attestation (Ordonnance sur la formation professionnelle de 2003, Art. 44).

Les groupes de discussion étaient semi-dirigés. Par conséquent, une brochure de présentation à envoyer aux participant-e-s, un guide d'ouverture des groupes de discussion, une grille de thématiques et de questions pour lancer la discussion ont été élaboré-e-s et soumis aux participants. Les thématiques concernaient tout d'abord les motivations à devenir formateur et formatrice (*Comment vivez-vous cette période et le fait de devenir formateur ou formatrice ? Comment êtes-vous arrivé-e-s à cette formation ? Est-ce que vous avez hésité à devenir formateur ou formatrice ?*). Elles portaient ensuite sur l'expérience d'apprentissage (*Quelles sont vos expériences en tant qu'apprenti-e ? Quels sont vos souvenirs de votre formateur ou formatrice ? Est-ce que vous utilisez les expériences que vous avez vécues en tant qu'apprenti-e-s dans l'encadrement de vos apprenti-e-s ?*). Enfin, elles touchaient à l'organisation concrète de leur future fonction (*Qu'est-ce que ça change pour vous de devenir formateur ou formatrice ? Est-ce qu'une décharge des tâches est prévue ? Comment imaginez-vous la fonction formatrice ? Qu'est-ce que vous attendez de votre future fonction ?*).

L'accès aux personnes formatrices susceptibles d'être intéressé-e-s à participer à ce dispositif a été possible grâce à l'aide de personnes-clés dans le cadre de la formation qualifiante (des responsables de la formation et une personne intervenante dans la formation). La participation s'est faite sur une base volontaire.

Trois groupes de discussion ont été menés entre décembre 2015 et février 2016 dans deux cantons de Suisse romande. Le premier groupe de discussion était composé de quatre participantes en formation ; il s'est déroulé dans le canton de Vaud, en dehors des heures de formation. Le deuxième et le troisième étaient composés de huit participant-e-s chacun ; ils ont été conduits dans le canton de Genève durant les heures de formation.

Sur le plan du déroulement des groupes de discussion, chacun était animé par une personne (la doctorante dans deux cas et une collègue dans un cas⁸), a duré entre 1 h 30 et 2 h et a été enregistré. Les groupes de discussion ont été transcrits intégralement et ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Bardin, 1986).

Les participant-e-s aux groupes de discussion

La formation qualifiante précitée réunit un public varié en termes de vécus et d'expériences, nous retrouvons donc l'hétérogénéité soulignée dans la littérature.

Sur les 20 participant-e-s aux groupes de discussion (voir Annexe), il faut signaler la participation d'une majorité de femmes (15 pour 5 hommes). La plus jeune des formatrices a 23 ans et la plus âgée a 61 ans, mais la moyenne se situe à 40 ans. En termes d'expérience dans la formation, celle-ci est également très variée, puisqu'elle varie de : aucune ou très peu (six mois) à plusieurs années (4, 8 à 10 ans) à une « carrière entière » (40 ans).

Pour le type d'entreprises, le 3/4 des participant-e-s travaillent dans une grande entreprise (n=15) et seul le quart dans des PME (n=5). Enfin, divers secteurs d'activité sont représentés : Industrie et art et métiers (3) ; Hôtellerie, restauration et services à la personne

⁸ L'animation a dû être confiée à une tierce personne pour des questions pratiques, deux groupes de discussion ayant eu lieu en parallèle.

(3) ; Santé, enseignement, culture, professions scientifiques (12) ; Commerce, transports et circulation (1) ; Management, administration, banque et assurance (1).

Les participant-e-s aux groupes de discussion ne représentent pas la réalité des personnes formatrices. Les données statistiques (OFS⁹, 2008) mettent en évidence une majorité d'hommes (soulignant que nombre de domaines de la formation professionnelle concernent des métiers majoritairement masculins), alors que les participant-e-s sont, dans une écrasante majorité, des femmes. Nous pouvons nous demander si cela est dû au fait que la collecte de données a été réalisée dans le cadre formel de la formation qualifiante, où — comme dans le cas français — on retrouverait davantage de femmes (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013) ou si cela est dû à un hasard de calendrier (un autre groupe de personnes formatrices aurait pu connaître une répartition par sexe très différente). Cependant, un élément est à souligner : on retrouve dans la répartition par secteur et par sexe une trace très claire de la ségrégation professionnelle en vigueur (OFS, 2008 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013), les femmes étant formatrices dans des secteurs féminisés et les hommes dans des secteurs à dominante masculine.

Résultats

Les résultats présentés dans cette partie portent sur les différentes manières d'arriver à la fonction formatrice (désignation de l'employeur ou choix volontaire) ainsi que sur les diverses motivations sous-jacentes à l'entrée dans cette fonction.

Les personnes formatrices désignées par l'employeur

Durant les groupes de discussion, 16 personnes déclarent avoir été désignées par leur employeur pour arriver à la fonction formatrice. Malgré cette apparente homogénéité dans le mode d'accès, ces situations témoignent de réalités très diverses : le choix par opportunité, l'évidence non interrogée et enfin le « choix » contraint.

Une opportunité

Six participant-e-s aux groupes de discussion affirment entrevoir leur désignation par l'employeur comme une aubaine. Dans ce cas, devenir, même involontairement, une personne formatrice représente une opportunité à divers niveaux, comme le montre l'extrait suivant :

J'ai une direction qui est assez pour former les jeunes et elle m'a proposé si j'étais d'accord à prendre un apprenti et puis du coup j'y ai réfléchi et puis j'ai trouvé l'idée sympa malgré tout. Personnellement ça me fait un truc en plus à faire et puis pouvoir transmettre le métier à quelqu'un c'est toujours quelque chose de gratifiant. Donc j'ai dit oui (Cuisinier, Canton de Genève, trois ans d'expérience¹⁰).

⁹ Office fédéral de la statistique

¹⁰ Il s'agit d'années d'expérience en tant que formateur ou formatrice avant même d'avoir obtenu la qualification.

Ce formateur n'avait pas nécessairement prévu de former un apprenti, mais une fois la proposition étudiée, il y trouve du sens « malgré tout », celui de pouvoir transmettre le métier. Ainsi, même sans avoir fait ce choix, la transmission du métier est source d'intérêt, voire même de reconnaissance (« c'est gratifiant »).

Au-delà d'une simple accommodation à une prescription (« c'est sympa malgré tout »), ou un sens donné à une nouvelle tâche (la transmission du métier), d'autres voient dans la désignation, une forme de reconnaissance plus formelle : « Je vois ça comme une opportunité et puis afin d'officialiser entre guillemets [...] voilà je m'occupe de l'apprenti, mais au moins c'est écrit » (Horticulteur, Canton de Genève, un mois d'expérience).

Chez cet horticulteur, on retrouve la reconnaissance symbolique. En effet, comme pour d'autres participant-e-s qui se sont exprimé-e-s sur ce sujet, devenir formateur ou formatrice est un moyen d'officialiser une fonction qui était déjà assumée informellement depuis un certain temps. Pour autant l'obtention de la qualification n'allant pas nécessairement de pair avec une reconnaissance statutaire ou salariale.

Ainsi, y compris lorsque les personnes sont désignées par leur employeur, cela peut être lu comme une opportunité, celle de voir des tâches déjà assumées enfin reconnues, mais aussi celle d'enrichir son propre parcours professionnel en transmettant son métier et en s'inscrivant ainsi dans une continuité professionnelle.

Une évidence non interrogée

Deux participantes désignées par leur employeur comme futures personnes formatrices déclarent que former fait partie inhérente de leur métier. Elles emploient l'argument de la vocation, d'une sorte de fibre innée, mais en lien avec leur activité et non avec leur propre trajectoire, comme le montre l'extrait suivant :

Ça fait partie de notre métier [...] et les gouvernantes ont cette fibre de formation sinon on n'est pas gouvernante. [...] il y a déjà ce rôle de formateur dans le métier (Gouvernante, Canton de Vaud, 20 ans d'expérience).

Ce « ça » illustre que la désignation de la part de l'employeur va de soi, elle n'est pas interrogée. Ici, la formatrice considère que former et être gouvernante vont de pair. Pour elle, exercer cette fonction est dès lors « quelque chose de naturel ». Il semble que dans cette activité, exercer le métier et le transmettre soient intimement liés. Il y a bien un discours sur la « vocation », celle-ci étant englobée dans l'activité elle-même.

Un choix contraint

Huit participant-e-s aux groupes de discussion montrent une certaine résistance et parfois un refus à exercer la fonction formatrice. L'extrait suivant illustre ce cas de figure :

Je ne suis pas du tout contre, mais ce qui m'a embêtée c'est que j'ai expliqué au responsable que quand on a des élèves infirmières on a notre boulot à faire plus voilà à apprendre, à la laisser faire aussi, lui montrer et cela demande du

temps et nous on arrive à peine à finir notre boulot sur notre tranche horaire. Donc je n'ai pas été vraiment pour » (Infirmière, Canton de Vaud, six mois d'expérience).

Le refus n'a pas à voir ici avec un désintéret pour la transmission du métier ou pour le rôle pédagogique, mais avec ce que cela implique concrètement comme charge de travail supplémentaire. La résistance est liée à la tension très forte qui s'exerce sur les personnes formatrices, soit être à la fois productives (« faire notre boulot ») et laisser la place à la formation (« laisser faire, lui montrer »). Ce sont les conditions d'exercice de l'activité formatrice qui sont refusées ici, comme c'est également le cas dans l'extrait suivant :

Moi, j'ai dit oui sans me rendre compte de tout ce qui allait suivre après... bon je pense que je suis assez patiente pour encadrer... j'aime ça sur le terrain, mais tout le côté paperasse qu'on doit faire, ça me... (Aide-soignante, Canton de Vaud, six mois d'expérience).

Ici, ce sont également les conditions d'exercice qui sont dénoncées, mais moins la tension avec le travail productif que les tâches administratives. Cette aide-soignante pense avoir les compétences pédagogiques (la patience pour encadrer) et l'intérêt (« j'aime ça »), mais découvre une part de « sale-boulot » propre à la fonction de formatrice : les tâches administratives, le suivi (« la paperasse »). Cet aspect de l'activité est fréquemment dénoncé par les personnes formatrices, comme par les PME. L'infirmière, citée précédemment, souligne elle-aussi le poids des tâches administratives : « Moi je trouve que c'est dangereux, c'est ça qui dégoûte les formateurs et du coup on va arriver à un stade où nos responsables vont nous imposer... moi j'ai été scotchée hein ». Pour cette formatrice, les tâches administratives participent à démotiver les personnes à se porter candidates pour former. Elle craint qu'à terme, à défaut de personnes volontaires, cette fonction soit proposée « sous la contrainte ».

Ces extraits mettent en lumière des situations où l'accès à la fonction est quasi imposé. Les personnes concernées estiment que du travail supplémentaire leur est demandé en termes de tâches formatives et administratives. Ces tâches pèsent d'autant plus sur les formateurs et formatrices que cette fonction s'ajoute à leur travail sans que ne soit prévu ni décharge ni formalisation du temps consacré à la formation. Les personnes formatrices doivent donc insérer ces tâches dans un temps de travail déjà serré.

Les personnes formatrices volontaires

Quatre participant-e-s aux groupes de discussion ont déclaré avoir désiré devenir formateur ou formatrice et s'être proposé-e-s volontairement. Nous avons pu identifier deux types de situations de volontaires : le choix lié à des *autrui significatifs* et le discours sur la « vocation » à former.

Autrui significatifs

Trois participant-e-s soulignent la centralité de la figure de leur formateur ou de la formatrice en entreprise ou de leur enseignant-e dans la prise de décision d'endosser cette fonction. Ces personnes rencontrées au cours de leur trajectoire de formation peuvent être

considérées comme des *autrui significatifs*. Face à ces personnes de référence, les participant-e-s peuvent s'inscrire dans une logique de continuité ou de rupture dans leur façon d'endosser la fonction formatrice. L'extrait suivant illustre cet aspect :

[...] dans mes stages, j'ai un peu deux expériences différentes. J'avais une expérience vraiment chouette avec une formatrice super sympa, s'est vraiment bien passé, j'ai beaucoup appris de choses. Donc là ça m'a déjà donné envie à ce moment-là en me disant ouah c'est chouette ce métier et c'est chouette de faire apprendre aux gens et devenir formatrice. Et puis j'ai eu une deuxième expérience avec une formatrice beaucoup plus difficile, trop cadrante, pas sympa, qui rabaisait beaucoup, très difficile... et ça m'a donné aussi envie parce que je me suis dit j'aimerais que moi ce n'est pas ça [...]. J'ai eu deux expériences différentes on va dire, mais chaque fois je me suis dit c'est chouette de passer son savoir (Éducatrice d'enfance, Canton de Vaud, entre huit et dix ans d'expérience).

Cette situation illustre l'influence que des enseignant-e-s ou des personnes formatrices rencontré-e-s durant le parcours de formation peut avoir sur l'envie d'exercer un jour cette fonction. Dans ce cas, la formatrice a connu deux figures formatrices opposées qui ont eu un impact sur elle. Les deux expériences lui ont donné envie de devenir formatrice en s'inspirant de l'exemple de la formatrice « sympa » et en prêtant attention à ne pas former d'une façon « trop cadrante ». Dans un cas comme dans l'autre, ces *autrui significatifs* lui ont donné le goût de former, l'envie de transmettre tout en dessinant les contours de ce qu'elle souhaite ou non reproduire comme modèle.

Le discours sur la vocation à former

Les quatre participant-e-s volontaires tiennent un discours puisant dans le répertoire de la « vocation », et qui rappelle le modèle de l'enseignant-e. Ces personnes mettent l'accent sur l'amour de la transmission des savoirs, des savoir-faire, du métier. Cela donne du sens à l'activité, souvent peu reconnue et difficile à articuler avec son métier, comme nous l'avons vu précédemment. On retrouve ce discours dans cet extrait :

[...] avant c'était un autre collègue en fait qui s'en occupait sauf que lui a démissionné et ça m'intéressait aussi de pouvoir reprendre ce rôle-là, mais, ça n'a pas été plus une obligation de ma part ou comme ça, c'était une volonté à la base en fait de pouvoir former (Éducatrice d'enfance, Canton de Vaud, entre huit et dix ans d'expérience).

Cet extrait exprime ce désir de former, de transmettre. Dans le discours de cette éducatrice, cette « volonté » préexiste à l'occasion de pouvoir devenir formatrice. Il s'agit d'un projet présenté comme une vocation qui peut enfin se réaliser lorsque l'opportunité se présente.

En conclusion de cette section, tout d'abord, deux modalités d'accès à la fonction formatrice des participant-e-s aux groupes de discussion ont été relevées : certaines personnes déclarent être arrivées à la fonction à la suite d'une demande de leur employeur, d'autres soulignent le caractère volontaire dans leur engagement. Ces deux modalités

d'accès à la fonction formatrice sont en lien avec ce qui ressort de la littérature sur ce sujet (Bahl, 2008, 2012 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013). En ce qui concerne une continuité par rapport à leurs familles déjà engagées dans la voie de la formation professionnelle (Bahl, 2008, 2012 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013), les participant-e-s n'ont pas soulevé ces aspects. Il s'agira de poursuivre l'analyse avec l'entier de la population faisant l'objet de la recherche, en analysant notamment les divers *autrui*s significatifs.

Ensuite, pour les motivations déclarées par les participant-e-s aux groupes de discussion, nous pouvons retrouver certains aspects mis en évidence par la littérature. C'est le cas de l'apprenti-e qui se trouve au cœur de l'engagement dans la fonction formatrice que ce soit pour les personnes formatrices désignées ou pour les volontaires (Bahl, 2008 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013). Nous retrouvons également la conception de la fonction formatrice comme une opportunité pour acquérir de nouvelles gratifications, ici c'est en particulier le cas des désignées (Baeriswyl, 2008 ; Bahl, 2008 ; Capdevielle-Mougnibas, *et al.* 2013 ; Kirpal, 2009).

De nos résultats l'endossement de la fonction formatrice n'apparaît pas clairement comme une sorte de compensation à un vécu scolaire négatif (Capdevielle-Mougnibas, *et al.*, 2013). Concernant la rencontre avec des *autrui*s significatifs, dans notre étude il ne s'agit pas de collègues, supérieurs hiérarchiques ou ami-e-s (Bahl, 2008 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013). Les personnes interviewées mettent en évidence le rôle important que les formateurs ou formatrices ou enseignant-e-s rencontré-e-s ont joué dans la manière d'arriver à la fonction, surtout pour les volontaires.

Derrière une apparente hétérogénéité, des éléments transversaux

Nonobstant les différentes manières d'accéder à la fonction formatrice (choix volontaire ou désignation par l'employeur) et les motivations déclarées par les participant-e-s aux groupes de discussion, des éléments transversaux apparaissent dans leurs discours.

Le discours sur la vocation enseignante et formatrice

Les participant-e-s aux groupes de discussion convoquent fréquemment le discours sur la « vocation » formatrice. Le discours vocationnel semble donc avoir une place centrale dans le rapport que les participant-e-s construisent avec leur fonction. Il s'inscrit dans le prolongement de celui sur la « vocation enseignante » et semble aller de soi pour nombre de personnes occupant cette fonction. S'il explique le choix de celles et ceux qui ont désiré occuper cette fonction, il semble donner du sens à l'activité pour les personnes qui ont été désignées et être une possible source de nouvelles satisfactions professionnelles (Baeriswyl, 2008 ; Bahl, 2008 ; Capdevielle-Mougnibas, *et al.* 2013 ; Kirpal, 2009). Bien qu'il soit difficile de l'affirmer à partir de ces premiers résultats, nous pouvons tout de même faire l'hypothèse que le discours sur la vocation peut témoigner de formes de mobilité, donnant une forme de revanche à celles et ceux dont le passé scolaire a été difficile (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013). Ce discours vocationnel illustre également la situation de personnes formatrices manifestant un fort engagement dans la transmission de leur métier, leurs savoirs, leurs savoir-faire, mais aussi leur passion, leur engagement dans le métier (Bahl, 2008 ; Capdevielle-Mougnibas, *et al.* 2013).

Enfin, ce discours sur la vocation enseignante et formatrice peut être mis en lien avec les trajectoires imprévisibles et incertaines (Bessin, 2009 ; Grossetti *et al.*, 2009). Nous postulons que le recours à ce discours, notamment lorsqu'il est antérieur à l'endossement de la fonction formatrice, permet de donner ou redonner de la linéarité et une cohérence biographique aux trajectoires qui ne le sont plus forcément.

Le discours sur la passion du métier

Un autre discours apparaît de façon récurrente parmi les participant-e-s aux groupes de discussion et s'articule fréquemment au discours vocationnel. Au-delà du seul goût de transmettre, et de la reconnaissance qui peut y être associée, l'enjeu est la transmission de la passion du métier (Bahl, 2008 ; Capdevielle-Mougnibas, *et al.* 2013).

Certaines personnes formatrices soulignent un fort désir de transmettre la passion de leur métier. Elles montrent un fort attachement à leur travail et font correspondre transmission de l'amour du métier et gratification. On retrouve ici une reconnaissance symbolique, celle d'avoir donné le goût du métier à ses apprenti-e-s. « Le plus gratifiant pour moi c'est que j'ai donné la passion pour mon métier » (Gouvernante, Canton de Vaud, 20 ans d'expérience).

Pour cette formatrice cette « passion du métier » semble être l'aspect le plus important à transmettre aux apprenti-e-s. C'est par cet amour du métier qu'elle en fera de véritables professionnel-le-s.

Le discours sur la transmission de la passion du métier s'appuie fréquemment sur des arguments autour du cœur du métier. Pour les personnes concernées, au même titre que la transmission des « trucs du métier », transmettre le « cœur du métier » est ce qui « fait » la ou le bon-ne professionnel-le. Il s'agit donc à la fois de s'identifier comme bon-ne professionnel-le et de former de futur-e-s bon-ne-s professionnel-le-s. Comme le montre l'extrait suivant :

[...] Euh, ça ne reste que de la technologie et euh... voilà, le cœur du métier, c'est comme je dis à mon équipe entière, à mes femmes de chambres, à mes portiers, à mes valets, à n'importe qui, je dis "le but de l'hôtellerie, c'est d'avoir du plaisir de faire plaisir". Pour moi, c'est ma vision de mon métier et c'est ce que j'essaie d'inculquer (Gouvernante, Canton de Vaud, 20 ans d'expérience)

La formatrice souligne qu'en dépit des changements technologiques de son métier, le cœur de l'activité reste intact. C'est cela qu'elle souhaite transmettre, y compris dans un contexte social, économique et technologique changeant. Au-delà du plaisir d'avoir transmis « l'amour du métier », ces personnes sont peut-être motivées plus globalement par la transmission de « l'amour du travail bien fait ».

On peut ainsi faire l'hypothèse que ce discours sur le cœur du métier permettrait de donner du sens à la fonction formatrice, notamment lorsque celle-ci n'a pas été choisie. Pour les personnes qui ont choisi cette fonction, le discours sur le cœur du métier semble aller de soi. Outre une vocation à transmettre, c'est leur professionnalité qui est en jeu. En effet,

nous postulons que le discours sur le cœur du métier est le fait de personnes ayant développé au cours de leur trajectoire une identité professionnelle forte. Elles s'identifieraient ainsi en tant professionnel-le-s reconnu-e-s et compétent-e-s, à même de pouvoir former la relève. Ces personnes deviennent alors les garantes du métier, des savoir-faire, des « trucs », du professionnalisme. Elles trouvent ainsi une autre forme de reconnaissance symbolique, celle de porter une certaine continuité professionnelle. En outre, elles inscrivent de ce fait leur propre trajectoire dans celle plus vaste de l'histoire et de la tradition du métier.

Faire face aux changements du travail

Des éléments inédits sur les trajectoires professionnelles et leurs liens avec l'évolution du travail peuvent être relevés ici. Au-delà de la littérature sur les façons de devenir formateur ou formatrice, la perspective de sociologie du travail adoptée ici permet de trouver des liens entre manières d'arriver à la fonction formatrice et changements du monde du travail. Nos résultats mettent en effet en évidence le positionnement de certaines personnes formatrices face à un travail devenu de plus en plus instable, incertain et flexible (Linhart et Mauchamp, 2009 ; Méda, 2013 ; Sennett, 1999). Certaines d'entre elles acceptent cette évolution et utilisent leur fonction pour transmettre aux jeunes cette nouvelle donne, d'autres voient dans le rôle de formateur ou formatrice l'occasion d'avoir une marge de manœuvre qui leur permet, à leur niveau, de résister aux évolutions des logiques du travail. D'autres enfin, expriment leur résistance à ces changements en refusant d'occuper cette fonction.

Certaines personnes adhèrent aux nouvelles logiques du travail, notamment lorsqu'elles ont elles-mêmes été formées dans ce paradigme. Elles les intègrent dans la formation de leurs apprenti-e-s et préparent les jeunes à la flexibilité, à des carrières non linéaires et changeantes. Elles intègrent également des logiques d'efficacité, de performance et de rentabilité accrue au cœur même de la formation. Ces personnes, à travers leur fonction, valident ainsi certaines logiques contemporaines du travail.

D'autres personnes voient la fonction comme un espace dans lequel elles peuvent bénéficier d'une certaine marge de manœuvre en comparaison à d'autres travailleurs ou travailleuses. Cet espace est dès lors utilisé pour transmettre un métier idéalisé, au travers de savoir-faire, de gestes, de « trucs du métier ». Il peut également être utilisé en vue de faire face à la dureté du travail, de résister à certaines évolutions ou encore de proposer une éthique du travail alternative comme on le voit dans cet extrait :

Il y a quelque chose de malsain dans les crèches au niveau de la hiérarchie au niveau de se croire au-dessus des autres. Ce genre de choses sont des choses avec quoi j'ai du mal [...] et je trouve, j'ai remarqué ça, que les gens qui ont subi dans leur apprentissage ou dans leur de stage vont faire subir à leur tour [...] et c'est un peu comme les enfants maltraités, ils ont été maltraités et ils maltraitent leurs enfants. Dans la majorité des cas, ça se passe comme ça (Éducatrice d'enfance, Canton de Vaud, six mois d'expérience).

Dans des lieux de travail où les relations de pouvoir sont fortes, les apprenti-e-s sont parfois malmené-e-s. Devenir formateur ou formatrice peut ainsi être un moyen de les protéger de

la maltraitance, et plus généralement de la dureté des conditions de travail. L'endossement de ce rôle dénote également une forme de refus de certaines évolutions du contexte du travail. Ainsi, devenir formatrice pour cette éducatrice serait l'occasion de perpétuer d'autres modalités de relations au travail, d'autres formes d'organisation, qu'elle a connues et qu'elle souhaite transmettre parallèlement à la transmission du métier.

Cependant, la résistance peut être plus frontale et prendre la forme d'un refus d'occuper cette fonction. Celui-ci peut en effet être motivé par la trop grande difficulté à articuler les logiques de production et de formation à l'œuvre dans l'entreprise, tensions qui rendent l'activité formatrice délicate. Comme évoqué précédemment l'absence de décharge amplifie le fractionnement des activités et le morcellement du temps et ne permet pas de construire de bonnes conditions de formation et de transmission.

Enfin, certaines personnes formatrices trouvent dans leur fonction une possibilité de varier leurs tâches, de sortir de la routine de leur activité, et ainsi d'y redonner un sens. C'est pour échapper à un quotidien du travail monotone qu'elles deviennent formatrices, et ce parfois y compris lorsqu'elles ont été désignées par leur employeur.

Ainsi, de diverses manières, devenir formateur ou formatrice est une façon de questionner le rapport au travail et à ses changements.

La reconnaissance symbolique

Enfin, un dernier élément apparaît dans ces discours : celui de la reconnaissance. Comme souligné par la littérature, l'absence de reconnaissance de la fonction formatrice en termes de statut, de salaire ou de décharge temporelle (Bahl, 2008 ; Boru, 1996 ; Gérard, 1997 ; Gérard, 1998 ; Negrini, 2014) peut expliquer la recherche d'autres formes de reconnaissance. Ainsi, pouvoir transmettre son métier, ses savoirs, ses savoir-faire aux apprenti-e-s permet une forme de reconnaissance symbolique. Certaines personnes formatrices y trouvent une véritable gratification, comme le montre l'extrait suivant : « [...] pouvoir transmettre aussi le métier à quelqu'un, c'est toujours quelque chose de gratifiant. » (Cuisinier, Canton de Genève, trois années d'expérience). Cette dimension symbolique se retrouve autant dans les propos des personnes ayant été désignées que de celles ayant choisi d'endosser cette fonction. Ainsi, certain-e-s y voient une reconnaissance institutionnelle du travail effectué, une formalisation et une officialisation des tâches qu'elles et ils remplissaient déjà.

Pour faire le lien avec la notion de trajectoire présentée plus haut, la fonction formatrice pourrait représenter pour les personnes qui désirent l'investir, une source potentielle de reconnaissance des compétences acquises tout au long d'une trajectoire morcelée. Au travers de cette fonction et de la reconnaissance symbolique qu'elle apporte, ces personnes arrivent à concevoir une continuité biographique et à donner un sens à leurs trajectoires.

Conclusion

Au terme de nos analyses, il s'agit de souligner certains biais dans la récolte des données qui peuvent induire quelques limites à notre propos.

Tout d'abord, la base de participation aux trois groupes de discussion a été différente. Dans un cas, les personnes formatrices ont participé volontairement au groupe de discussion. Ainsi, dans ce groupe échappent les futures personnes formatrices contraintes à endosser cette fonction. Dans les cas où les groupes de discussion se sont déroulés pendant la formation qualifiante, la participation des futures personnes formatrices a pu être vécue comme quasi obligatoire (nous pouvons faire l'hypothèse qu'il était difficile pour ces personnes de refuser de prendre part aux groupes de discussion). Par conséquent, dans ce groupe nous trouvons une surreprésentation des personnes désignées par leur employeur. Les futures analyses permettront de comprendre si cette surreprésentation des personnes désignées pourrait être nuancée par des personnes qui n'auraient pas vécu cette situation comme une imposition de la part de leur employeur, voire qui auraient choisi cette fonction.

En outre, nous signalons une contrainte temporelle : le groupe de discussion ayant eu lieu en dehors de la formation qualifiante avait un cadre temporel moins strict par rapport aux groupes de discussion qui se sont déroulés pendant la formation qui a duré une heure au maximum. Des propos plus variés et nuancés ont émergé du groupe de discussion disposant du cadre temporel plus large.

Au terme de ces toutes premières analyses, et à partir des groupes de discussion, trois éléments peuvent être relevés. Ils devront être rediscutés à l'aune de l'ensemble du matériel collecté (entretiens et observations notamment). Premièrement, la définition retenue de la transition comme moment formel de la formation qualifiante est à questionner. En effet, il apparaît que pour certaines personnes la transition vers la fonction formatrice s'opère de manière flexible au long des trajectoires (Bessin, 2009 ; Dupuy et Le Blanc, 2001). Elle peut ainsi commencer par une demande de l'employeur, par un désir personnel ou encore par la rencontre entre désir individuel et demande de la part de l'employeur. Cette transition peut ensuite s'étendre de manière variable sur une partie de la trajectoire professionnelle des personnes formatrices, puisque le désir de former peut exister depuis longtemps (le discours sur la vocation) et se réaliser tardivement lorsqu'une opportunité se présente. Enfin, si cette transition se termine formellement lors de l'obtention de la qualification, la majorité des participant-e-s (19 sur 20) a déjà commencé à former des apprenti-e-s ou des stagiaires bien avant cela. La transition vers la fonction formatrice est donc un processus qui démarre très longtemps avant la formation qualifiante des 40 heures. Retenir ce moment formel n'est donc pas pertinent, au mieux il peut être considéré comme un seuil de transition, le processus ayant démarré en amont et se poursuivant peut-être au-delà. Si la transition vers la fonction doit être comprise comme un processus parfois long, il est difficile à cette étape de la recherche de le définir plus précisément. L'analyse de l'ensemble du matériel devrait permettre de savoir si ce processus est un passage d'une situation vers une autre, une évolution dans la trajectoire professionnelle ou si l'on peut parler d'une réelle bifurcation, ou d'une réorientation.

Deuxièmement, la distinction que nous avons opérée au sein des participant-e-s aux groupes de discussion à partir des modalités d'accès à la fonction apparaît être non pertinente. En effet, la plupart des motivations à devenir formateur ou formatrice sont transversales. Ce qui est particulièrement intéressant c'est que des discours tels que la vocation à former ou la transmission du métier se retrouvent tant chez des personnes ayant été désignées que chez celles qui ont choisi de former des apprenti-e-s. Une même recherche de reconnaissance se retrouve chez ces personnes, dont la fonction est rarement reconnue, en termes de décharge, de rémunération ou encore de statut. Ainsi, c'est moins la modalité d'accès à la fonction, que les motivations, les discours construits autour de cette fonction de formateur ou formatrice qui est centrale. À ce stade, il est précoce d'établir des profils, mais ils peuvent notamment émerger en approfondissant la question de motivation à devenir formateur ou formatrice, ou encore en étudiant la distinction entre personnes désignées et personnes volontaires.

Troisièmement, l'analyse des modes d'accès à la fonction nous renseigne de manière inattendue et de différentes façons sur le contexte du travail, ses évolutions et le rapport de ces personnes à leur activité. Au-delà d'une résistance face aux évolutions récentes (en transmettant le cœur du métier ou une autre éthique du travail) devenir formateur ou formatrice peut représenter une manière de quitter la production pour aller vers la formation, de passer de cols bleus à cols blancs ou encore de quitter le « sale boulot » (la pénibilité, les rythmes, les contraintes de la productivité). Ces modes d'accès à la fonction permettent d'interroger les trajectoires de certaines personnes formatrices, pour lesquelles il ne s'agit pas d'une véritable bifurcation, mais de glissements. Elles opèrent un déplacement au sein de leur activité, sans nécessairement la quitter ou changer d'entreprise, qui leur permet d'investir d'autres espaces dans lesquels elles peuvent réinventer leur travail sans cesser de l'exercer.

Nos premiers résultats font également émerger quelques pistes d'analyse et d'action. Tout d'abord, l'analyse du lien entre fonction formatrice, monde du travail contemporain et instabilité des trajectoires doit être poursuivie. Il s'agit notamment de comprendre si endosser cette fonction permet aux personnes concernées de donner une forme de continuité à leur trajectoire jusque-là non linéaire, voire morcelée. Ainsi, il s'agit d'analyser comment la reconnaissance symbolique offerte par cette fonction ou encore le discours vocationnel permet de redonner une cohérence biographique à des trajectoires non nécessairement linéaires, et parfois morcelées. Ensuite, il s'agit d'explorer les discours des personnes qui voient dans la fonction formatrice une occasion d'acquérir une marge de manœuvre qu'une autre position subalterne dans l'organisation du travail ne donne pas. Ainsi, cette fonction offrirait une marge de manœuvre sans pour autant avoir à entrer dans la hiérarchie « formelle ».

Enfin, les analyses du reste du corpus permettent d'approfondir les deux modalités d'accès à la fonction formatrice (choix, désignation). En effet, il est intéressant de vérifier si la prépondérance des personnes désignées représente un biais de recherche ou s'il s'agit d'une réalité du système de la formation professionnelle, qui a un besoin sans cesse renouvelé de formateurs et formatrices.

Deux pistes d'action se dégagent à la lumière de nos premières analyses. Une première recommandation est de reconnaître davantage la fonction de formateur ou formatrice en entreprise. Nos analyses et la littérature soulignent qu'il s'agit d'un enjeu central, puisque cette fonction est indispensable au bon fonctionnement du système dual et qu'elle semble souvent « imposée ». Pour la valoriser, nous proposons de mettre en avant les éléments pointés dans cet article : la marge de manœuvre qu'elle offre et les possibilités de transmettre le métier. Ensuite, nous recommandons de développer un meilleur accompagnement lors de l'entrée en fonction. Celui-ci pourrait être réalisé à l'interne de l'entreprise par le ou la supérieur-e hiérarchique et/ou le secteur des ressources humaines et à l'externe par des associations professionnelles. Cet accompagnement permettrait, peut-être, que l'entrée dans la fonction soit moins fréquemment perçue comme imposée.

Références

- Ardouin, T. (2003). Le tutorat : mission ou métier. Dans Astolfi, J-P., *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris: ESF Editeur, collection Pédagogie.
- 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.
- Baeriswyl, F., et Wandeler, C. (2008). Effet motivant des marges de manœuvre et responsabilités. *Panorama*, 4, 8-9.
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 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 maîtrise). IFFP, Lausanne, Suisse.
- Baumeler, C., Schweri, J., et Lamamra, N. (2014). *Les formateurs et formatrices en entreprise, personnes-clefs de la socialisation professionnelle*. Suisse: Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.
- Behrens, M. (2007). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel: IRDP.
- Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T., et Stalder, B. E. (2011). *Youth transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study*. Berne: Seismo.
- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, 156, 12-21.
- Böni, E. (2003). Parcours discontinus et jeunes sans formation. Dans J. Amos, E. Böni, M. Donati, S. Hupka, T. Meyer, et B. E. Stalder (dir.). *Parcours vers les formations post-obligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale*. TREE (pp. 81-99). Neuchâtel: Office fédéral de la Statistique.

- Bréchon, P. (Ed.). (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Capdevielle-Mougnibas, V., Cohen-Scali, V., Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M., Favreau, C., Fourchard, F., et Huet-Gueye, M. (2013). *Quelle place pour les apprentis dans les petites entreprises ? Représentations de l'apprenti et rapport à la fonction de tuteur des maîtres d'apprentissage dans l'apprentissage de niveau V*. Toulouse: Université de Toulouse.
- Cattaneo, A., Donati, M., et Galeandro Bocchino, C. (2009). Quinze ans en 1992, trente ans aujourd'hui. À propos d'un suivi longitudinal sur 15 ans des transitions formatives et professionnelles des jeunes en fin de scolarité obligatoire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (2), 229-248.
- Castel, R. (2009). La montée des incertitudes. *Travail, protections, statut de l'individu*. Paris: Seuil, collection La couleur des idées.
- Cohen-Scali, V. (2012). The role of the relationship with the company tutor on the perception of stress and the career commitment of young people in alternating training. Dans L. Chisholm, K. Lunardon, A. Ostendorf, et P. P. Pasqualoni (dir.), *Decoding the meanings of learning at work in Asia and Europe* (pp. 77-94). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29, 73-85.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*. Paris: Nathan.
- Dupuy, R., et Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76 (2), 61-79.
- Gérard, F., Steiner, K., Zettelmeier, W., et Lauterbach, U. (1998). *Profils professionnels, formation et pratiques des tuteurs en entreprise en Allemagne, Autriche, Espagne et France. Rapport de synthèse*. Bruxelles: Publications de la Communauté européenne.
- Grossetti M. Bessin M., et Bidart C. (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, 8-9.
- Keller, A., Hupka-Brunner, S., et Meyer, T. (2010). *Parcours de formation postobligatoires en Suisse : les sept premières années*. Berne: TREE.
- Kirpal, S., et Wittig, W. (2009). *Training Practitioners in Europe: Perspectives on their work, qualifications and continuing learning*. Bremen: Institut Technik und Bildung (ITB).
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.
- Lamamra, N., et Duc, B. (2014). *Parcours de jeunes suite à un arrêt d'apprentissage. Un éclairage inédit sur la transition de l'école au monde du travail. Rapport de recherche*. Renens: EHB IFFP IUFFP.
- Lamamra N., et Duc, B. (2014). Les parcours de transition de l'école au monde du travail après un arrêt de formation. *Relief*, 48, 289-298.

- Lamamra, N., et Duc, B. (2013). Entrée dans le monde du travail : une expérience de la souffrance. *Revue économique et sociale*, 2, 65-80.
- Lamarma, 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), 335-353.
- Levené, T. et al. (2011). Trajectoires professionnelles et rapports à la formation d'adultes et jeunes adultes en parcours d'insertion. *Savoirs*, 2 (26), 85-108.
- Linhart, D. et Mauchamp, N. (2009). *Le travail*. Paris: Le cavalier Bleu, collection Idées reçues.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail : Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Berne: Peter Lang, collection Exploration.
- Méda, D. et Vendramin, P. (2013), *Réinventer le travail*. Paris: Puf, collection Le Lien social.
- Mulder, M. (2013). *Review on Vocational Education and Training Research Revisited: Key Findings and Research Agenda*. Communication présentée dans le cadre de la European Conference on Educational Research (ECER), Istanbul, Turquie.
- Meyer, T. (2005). *Passage à l'emploi : jeunes en transition de la formation au marché de travail. Résultats globaux de la recherche longitudinale*. TREE, état 2004. Berne: TREE.
- Negrini, L. (2014). Une bonne culture de formation évite les ruptures d'apprentissage. *Panorama*, 2, 12-13.
- OFS (2008). *Données — RE Recensement des entreprises jusqu'à 2008*. Neuchâtel: Office fédéral de la Statistique.
- 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*. Document 4. Lugano: IUFFP.
- SEFRI. (2015). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et données*. Berne: Secrétariat fédéral à la formation, la recherche et l'innovation.
- Schnapper, D. (2012). *La compréhension sociologique*. Paris: PUF, collection Quadrige Manuels
- Sennett, R. (2003). *Le travail sans qualités : Les conséquences humaines de la flexibilité*. Paris: Albin Michel.

Annexe

Canton	Année de naissance	Sexe	Années d'expérience dans la fonction formatrice	Métier	Secteur d'activité selon OFS (Office fédéral de la Statistique)	Taille de l'entreprise
Vaud	1980	F	8-10 ans	Éducatrice d'enfance	Industrie et art et métiers	Grande
Vaud	1984	F	4 ans	Éducatrice d'enfance	Industrie et art et métiers	Grande
Vaud	1965	F	20 ans	Gouvernante générale	Hôtellerie, restauration et services à la personne	Grande
Vaud	1955	F	40 ans	Spécialiste en restauration	Hôtellerie, restauration et services à la personne	PME
Genève	1977	H	1 mois	Comptable	Industrie et art et métiers	PME
Genève	1983	F	6 mois	Infirmière	Santé, enseignement, culture, professions scientifiques	Grande
Genève	1979	F	1 an	Aide-soignante	Santé, enseignement, culture, professions scientifiques	Grande
Genève	1973	H	1 mois	Horticulteur	Santé, enseignement, culture, professions scientifiques	PME
Genève	1977	F	6 mois	Aide-soignante	Santé, enseignement, culture, professions scientifiques	Grande
Genève	1971	F	6 mois	Aide-soignante	Santé, enseignement, culture, professions scientifiques	Grande
Genève	1974	F	6 mois	Infirmière	Santé, enseignement, culture, professions scientifiques	Grande
Genève	1972	H	3 ans	Cuisinier	Santé, enseignement, culture, professions scientifiques	PME
Genève	1971	F	Quelques mois	Assistante administrative	Hôtellerie, restauration et services à la personne	PME
Genève	1982	H	4 ans	Polymécanicien	Santé, enseignement, culture, professions scientifiques	Grande
Genève	1992	H	Aucune	Menuisier	Santé, enseignement, culture, professions scientifiques	Grande
Genève	1987	F	1 an	Éducatrice d'enfance	Santé, enseignement, culture, professions scientifiques	Grande
Genève	1968	F	6 mois	Éducatrice d'enfance	Santé, enseignement, culture, professions scientifiques	Grande
Genève	1965	F	4 ans	Assistante administrative	Management, administration, banque et assurance	Grande
Genève	n.d.	F	1 mois	Généraliste RH	Santé, enseignement, culture, professions scientifiques	Grande

Notices biographiques

Roberta Besozzi est engagée en tant que chercheure débutante au Département de Recherche et Développement de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (EHB IFFP IUFP) depuis septembre 2014. Elle est doctorante en Sciences sociales à l'Université de Lausanne (Unil) depuis octobre 2015. Ses intérêts de recherches portent principalement sur les formateurs et formatrices en entreprises et leurs trajectoires, le rapport au travail et les changements du monde du travail. Elle s'intéresse également à la santé au travail et la psychodynamique du travail. Courriel : roberta.besozzi@iffp.swiss

Nadia Lamamra est sociologue. Chercheure principale à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, elle y est aussi responsable du champ de recherche « Processus d'intégration et d'exclusion ». Ses thèmes de recherche sont les questions de transition école-travail, d'insertion professionnelle, les ruptures d'apprentissage et la santé au travail. Elle travaille de manière transversale sur les questions de genre et d'éducation, en particulier en formation professionnelle. Courriel : nadia.lamamra@iffp.swiss