

Le quotidien méconnu des formateurs·trices en entreprise

Par Barbara Duc, chercheuse senior à la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP) et Nadia Lamamra, professeure et responsable de champ de recherche à la HEFP

En Suisse, le dispositif dual de formation professionnelle est souvent considéré comme une clef du succès de l'apprentissage d'un métier et de l'intégration des jeunes sur le marché du travail. Il représente cependant de nombreux défis pour les jeunes s'engageant dans cette voie en termes de recherche d'une place d'apprentissage, de maintien en formation ou encore de réussite des examens. Qu'en est-il du côté des personnes qui les accompagnent sur la place de travail? Nous savons peu de choses sur ces acteurs·trices clefs du dispositif dual. Quel est le quotidien des formateurs·trices en entreprise (FEE)? Quelles sont les tâches qu'elles et ils prennent en charge, mais aussi les contraintes qu'elles et ils rencontrent ainsi que leurs stratégies pour former malgré tout?

Pour répondre à ces différentes questions, cette contribution s'appuie sur une recherche portant sur les FEE menée dans les différents cantons de Suisse romande entre 2014 et 2017 (FNS 100017_153323; Lamamra, Duc

et Besozzi, 2019). Pour documenter l'hétérogénéité de cette population, 80 entretiens ont été menés auprès de personnes formant ou ayant une responsabilité de formation au sein d'entreprises formatrices de tailles diverses (grandes, PME, micro) et actives dans les principaux secteurs d'activité. Ces entretiens ont été l'occasion d'aborder différentes thématiques comme leur trajectoire, leurs motivations à endosser la fonction formatrice, leurs tâches et leurs rôles, les ressources à disposition ou encore les contraintes rencontrées au quotidien. Des observations de courte durée (d'une demi-journée à deux jours) ont été réalisées sur la place de travail de 35 FEE interviewé·es au préalable. Elles ont permis d'affiner certaines thématiques, en particulier l'organisation de la formation et le quotidien des FEE. Les résultats présentés ci-dessous sont transversaux aux différents secteurs rencontrés. Le matériel ne permet pas de nous centrer sur l'apprentissage du métier d'assistant·e socioéducatif·ve, mais

certaines particularités du secteur seront toutefois mises en évidence.

Une activité faiblement prescrite...

Un premier aspect frappant est la faiblesse de la prescription de l'activité des FEE dans les lois fédérales et cantonales sur la formation professionnelle, et dans les ordonnances de métier. De façon générale, seules les conditions d'accès à la fonction sont prescrites (diplômes et qualifications, années d'expériences professionnelles, formations pédagogiques). Les conditions d'exercice n'apparaissent qu'au travers des taux d'activité minimaux exigés pour les FEE dans le but qu'une entreprise puisse former des apprenties. La loi et l'ordonnance fédérales sur la formation professionnelle (LFPPr et OFPPr) donnent peu d'éléments quant à leurs tâches, si ce n'est qu'elles et ils doivent « dispenser la formation à la pratique professionnelle » (LFPPr, art. 45). Il manque cependant une description des moyens pour y parvenir. Ce manque de prescription pèse parfois sur les FEE :

« Ça manque quand même, au moins une séance d'information sur le rôle de formateur, [...] qu'est-ce qu'on attend de nous ? Et quelles sont les limites aussi, jusqu'où je peux aller ?

Est-ce que j'en fais assez, pas assez ? » (Sophie, assistante en soins et santé communautaire (ASSC) et responsable de formation dans un établissement médico-social de taille moyenne¹).

Quant aux ordonnances de métier, elles sont plus ou moins détaillées quant aux tâches relatives à l'évaluation des objectifs de formation et des compétences de l'apprentie attendues dans le plan de formation. Est en particulier évoqué l'usage du dossier et du rapport de formation. Par ailleurs, un manuel pour la formation en entreprise est mis à la disposition des personnes formatrices au niveau fédéral. Il donne des outils aux FEE pour mener à bien les principales étapes de la formation, de l'engagement de l'apprentie à l'obtention du diplôme. Finalement, les règlements de formation et les cahiers des charges des FEE émis par les entreprises formatrices pourraient représenter un autre niveau de prescription, mais ces documents semblent rares dans les entreprises formatrices retenues pour cette étude.

L'analyse des entretiens menés relève que c'est surtout le plan de formation qui fait office de prescription pour les FEE et l'entreprise formatrice : ▽

1-Pour des raisons d'anonymisation des données, les prénoms sont fictifs.

▲ *« Dans chaque division, y a un plan de formation et puis, dans chaque division, y a un programme de formation [...]. Si je prends l'apprenti qui est chez moi en ce moment, eh bien il aura son cahier des charges, tout ça, avec des dates jusqu'à quand il doit avoir appris telle tâche, et puis alors il coche au fur et à mesure qu'il a atteint la tâche. »* (Richard, boulanger-pâtissier et responsable de formation dans une grande entreprise de l'industrie alimentaire.)

Le plan de formation orchestre ainsi les contenus et l'organisation de la formation (programme progressif au fil des années, passage dans les différents secteurs, etc.) ainsi que l'évaluation des compétences. Il exige néanmoins un grand travail de transposition de la part des FEE qui se sentent souvent seuls face à cette tâche :

« Là on est lâchés complètement, on sait qu'en première année, ils doivent plus ou moins avoir atteint tous ces objectifs-là, mais y en a une quarantaine quoi, c'est beaucoup ! »

[...]

Nous on a fait le travail, c'est ce que la formation [de 40 heures] nous demandait de faire, c'est de faire notre plan de formation en fonction de notre institution. [...] Mais... c'est un énorme travail, je trouve, c'est beaucoup d'énergie, et puis, en plus, on sait pas si on aura atteint tous les

objectifs. » (Eleonora, éducatrice et formatrice dans une petite crèche.)

... mais plurielle

A la faiblesse de la prescription répond une pluralité de tâches prises en charge par les FEE :

« [Et puis dans votre fonction, qu'est-ce que vous faites exactement ?] Alors, de l'organisation, de la planification, de l'enseignement, heu... de la collaboration avec d'autres entreprises externes, de la collaboration avec les écoles, avec l'office de l'orientation et de formation professionnelle. » (Serge, électricien et responsable de formation dans une grande entreprise de distribution de ressources énergétiques.)

Organisation de la formation, transmission des savoirs, collaboration avec d'autres acteurs-trices de la formation professionnelle... Cette liste de tâches peut être complétée par le suivi des apprenties et l'évaluation de leurs compétences, la coordination de leur prise en charge au sein de l'entreprise, leur intégration dans l'activité professionnelle et au sein du collectif de travail, le soutien face aux difficultés qu'elles et ils rencontrent à l'école, en entreprise ou encore dans leur vie privée, la prévention en matière de santé et de sécurité au travail. Pour certain·es s'ajoutent encore la sélection et l'engagement des apprenties. ▲



Oreiller de paresse – Collectif CrrC

▲ Ces tâches sont prises en charge de façon variable par les personnes formatrices, selon leur fonction exacte (responsable de formation, formateur·trice au quotidien), la taille de l'entreprise et l'organisation de la formation qui s'y déploie. Cette variabilité souligne aussi la distribution des tâches de formation entre différentes personnes, que ce soient des personnes formatrices ayant une fonction différente (responsabilité administrative, RH) ou des collègues engagées de façon officieuse dans la formation.

Un quotidien marqué par différentes contraintes

La tension produire/former

Un autre aspect du quotidien des FEE a trait aux conditions d'exercice de leur fonction. Peu prescrites au niveau législatif, ces dernières sont largement tributaires des caractéristiques de l'entreprise dans laquelle les FEE sont actifs·ves, principalement sa taille et l'organisation du travail et de la formation qui y règne. En effet, la fonction de FEE peut être caractérisée par les multiples casquettes que portent ces personnes, *a minima* celle de formateur·trice et celle de travailleur·euse :

«J'ai plusieurs... casquettes ici dans cette crèche, je suis éducatrice auprès des enfants, je suis aussi responsable du secteur trotteurs, [...] je suis

formatrice d'apprenti·es, et puis je suis aussi suppléante de la direction.» (Eleonora, éducatrice et formatrice dans une petite crèche.)

Ces différentes casquettes mettent en évidence la tension entre les logiques de production et de formation. Constitutive du dispositif dual, elle caractérise le quotidien des apprenti·es – engagés·es à la fois dans une formation et, à des degrés variables, dans les activités productives de l'entreprise – et celui des FEE. L'impact sur ces derniers·ères est particulièrement aigu, principalement dans les petites et les micro-entreprises. Dans les entreprises de moyenne et de grande taille, la fonction de formation est davantage distribuée. Se distinguent alors deux catégories de personnes formatrices: d'une part, des responsables de formation ou des FEE uniquement actifs·ves dans la formation, et des FEE ou des collègues engagés·es de façon officieuse dans la formation tout en continuant à remplir leurs objectifs de production. Dans les petites et les micro-entreprises, les FEE entrent davantage dans cette deuxième catégorie. Elles et ils sont tiraillés·es entre les objectifs de production et les objectifs de formation :

«Après, le problème, c'est avoir plus de temps. Mais [...] ça dépend des charges qu'on a de travail aussi. Parce qu'on doit former tout en étant efficace

par rapport à notre travail. [...] Nous on doit être efficaces dans la livraison, dans les délais, dans tout. » (Gustavo, chauffeur poids lourd et formateur dans une grande entreprise de transport.)

Les observations réalisées vont plus loin et mettent en évidence la prédominance de la logique de production. L'organisation de la formation semble ainsi fréquemment découler de l'organisation du travail, en termes de choix des activités dans lesquelles intégrer les apprentie·s, de participation d'autres collègues à leur accompagnement, voire de leur mise au travail autonome (Lamamra et Duc, 2021). Cela ne revient pas à dire que la transmission n'aurait pas lieu ou qu'elle serait nécessairement défailante, mais que les choix effectués ne sont pas dictés en premier lieu par une logique formative.

Pour autant, et malgré le primat de la production, la formation peut, elle aussi, représenter une contrainte de l'activité des FEE. Cela apparaît non seulement à travers les objectifs du plan de formation qu'il s'agit d'atteindre, mais aussi à travers les attentes formulées par certains employeurs en matière de réussite à l'école ou aux examens.

Dans les métiers de la santé ou du social, la tension produire/former se manifeste un peu différem-

ment, mais pas nécessairement de manière moins aiguë. Ainsi, à la pression de rentabilité, de coûts de production ou de satisfaction d'une clientèle se substitue la pression d'équipes réduites, de logiques de rentabilité récemment entrées dans les domaines du *care* et la souffrance éthique qui en découle (Molinier, 2013). L'arbitrage peut alors se faire non entre produire et former, mais entre s'occuper d'autrui (les enfants, les patient·es) et s'occuper de son apprentie :

« Des fois, c'est vrai qu'il faut pas mal jongler. Ensuite des fois, l'apprenti frustré: "Parce que j'aimerais bien que tu me suives plus", pis je dis: "Mais je peux pas. J'arrive pas." » (Angelina, ASSC et formatrice dans un grand centre hospitalier.)

Le manque de temps

La tension produire/former a une autre conséquence, et non des moindres, sur le rythme de travail des FEE. Il s'agit d'une part du morcellement de leur activité, caractérisée par le passage incessant d'une tâche à l'autre, de l'encadrement d'une apprentie à une tâche relative à la sphère productive. D'autre part, les FEE se plaignent du manque de temps à disposition pour former. Ce manque peut bien sûr être rapporté à l'intensification des rythmes rencontrée de façon de plus en plus généralisée dans le monde du travail. Cependant, ▲

▲ la double casquette des FEE semble la renforcer :

«*Mais même qu'une casquette, on manque parfois de temps. Alors double casquette c'est... très très sportif.*» (Michaël, gestionnaire du commerce de détail et formateur dans une grande entreprise de la grande distribution.)

Le temps pour remplir la fonction formatrice est par conséquent le plus souvent jugé insuffisant. A cela correspond son manque de formalisation au sein de l'entreprise, qui propose rarement une décharge aux FEE pour former. Les secteurs de la santé et du social, arrivés récemment dans le monde de la formation professionnelle des pratiques propres, telles que la supervision et les séances de mise en commun. Un temps formalisé pour revenir sur l'activité, y compris celle de FEE, existe donc de façon régulière, même s'il ne résout que partiellement le fractionnement des tâches et le manque de temps pour former.

Une reconnaissance fragile

Ce dernier aspect dénote un manque de reconnaissance dont souffre la fonction de formation. Outre l'absence de décharge évoquée ci-dessus, les FEE ne jouissent souvent pas de statut *ad hoc*, de rémunération ou de prime

associés à la fonction. Par-dessus tout, la fonction formatrice est peu officialisée au sein des entreprises formatrices, que ce soit à travers un cahier des charges ou un règlement encadrant la fonction.

Au manque de reconnaissance formelle répond un manque de reconnaissance sur le plan symbolique. Les FEE peinent en effet à être reconnues par leurs collègues ou la hiérarchie. Leur rôle particulier dans l'entreprise est souvent difficilement identifiable, tout comme le travail qu'elles et ils accomplissent :

«*Je pense qu'on réalise pas du tout le travail que je fais [...] on me demande de dire les heures que je passe pour faire telle et telle tâche, ou telle et telle tâche, c'est juste difficile à quantifier, donc voilà, j'ai essayé de faire ça, pour que ma supérieure hiérarchique puisse se rendre compte du temps. Y a que ceux qui me côtoient et qui se sont occupés de la formation d'apprentis avec moi qui se rendent compte de la charge de travail.*» (Claudine, laborantine en chimie et responsable de formation dans une grande entreprise de l'industrie alimentaire.)

En plus du manque de visibilité dû en partie à une faible reconnaissance formelle, l'activité formatrice paraît difficile à quantifier, peut-être parce qu'elle s'exerce dans un registre totalement différent de celui de la production. ▲



La monstration – Collectif CrrC

▲ Des stratégies pour former malgré tout

Ces différentes contraintes, on l'a vu, ont un impact sur l'activité formatrice. Les FEE cherchent alors à organiser leur activité pour répondre aux objectifs de production sans négliger les objectifs de formation. Elles et ils ont ainsi recours à différentes stratégies (Baumeler et Lamamra, 2018) pour former malgré tout et donner ainsi du sens à la fonction qu'elles et ils occupent : déléguer l'accompagnement à un·e collègue, travailler avec l'apprenti·e sur une même tâche productive, l'assigner à des tâches simples et répétitives qu'elle ou il pourra effectuer seul·e, ou encore laisser l'apprenti·e s'autoformer (seul·e ou auprès de ses pair·es, les autres apprenti·es, lorsqu'il y en a).

D'autres stratégies rencontrées consistent à former à chaque occasion possible, dans les interstices, durant les pauses. Certaines vont même jusqu'à former hors du temps de travail en proposant des cours d'appui à leurs apprenti·es en dehors des contraintes de la production.

Ce type de stratégie laisse apparaître que, derrière les discours tenus sur les contraintes qui les empêchent de former, les FEE forment davantage que ce qui transparaît au premier abord, même si ce n'est peut-être pas de la

manière dont elles et ils le souhaiteraient. De plus, l'insistance des FEE dans les entretiens sur leur envie de former, de transmettre le métier, voire la passion pour leur métier, peut être vue comme une stratégie pour donner sens à une activité peu reconnue (Besozzi et Lamamra, 2017). Une autre façon qu'ont ces personnes de donner sens à leur activité est de souligner la satisfaction liée aux relations intergénérationnelles que leur travail leur permet d'avoir, et à la réussite de leurs apprenti·es, lorsqu'elles et ils décrochent leur CFC et deviennent ainsi des professionnel·les :

«Moi, c'est de les voir évoluer, et de les voir apprendre. Et cet apprenti qui était tout en train d'observer la première semaine et que, petit à petit, ils commencent un peu, ils finissent par... être un de nous.» (Alexia, éducatrice et formatrice dans une petite crèche.)

Pour conclure

La recherche sur laquelle le présent article se fonde a permis d'éclairer l'angle mort où les FEE se trouvent, faute de travaux les concernant, mais également de reconnaissance de leur fonction. Les résultats ont pu mettre au jour la quasi-absence de prescription quant aux conditions d'exercice de la fonction et aux tâches qui lui

sont associées. Ils ont également souligné la faible reconnaissance tant formelle que symbolique dont bénéficie cette activité. Enfin, ils ont fait émerger les contraintes auxquelles les FEE sont soumises quotidiennement. Les conditions concrètes d'exercice de l'activité formatrice en entreprise sont ainsi fortement influencées par les éléments précités et pourraient être résumées en termes de «manques»: manque de prescription, de statut, de reconnaissance formelle et/ou symbolique, de temps.

Les entretiens, mais surtout les observations, ont confirmé l'existence non seulement d'une forte tension entre les logiques productives et formatives, mais encore, dans un certain nombre de cas, du primat de la production: pression à la rentabilité dans les secteurs industriels, rapidité à répondre aux demandes de la clientèle dans les métiers de service, rapidité de la prise en charge des usagers·ères et du soin donné aux patient·es dans les métiers de la santé et du social. Dans les métiers de service et du *care*, sont également attendus des investissements émotionnel et relationnel. Tout cela entre en tension avec l'accompagnement des apprenti·es, voire peut parfois primer sur le temps laissé à la formation.

L'enjeu du temps devient alors constitutif de l'activité de FEE,

que ce soit le manque chronique de disponibilité pour la formation ou le fractionnement du temps. Ce deuxième point marque une activité sans cesse reléguée au second plan par les tâches professionnelles «ordinaires», celles liées à l'exercice du métier premier. Et c'est bien là qu'un problème se pose, s'il y a un métier premier, il y a donc une activité considérée – même implicitement – comme secondaire. Dès lors, et les résultats l'ont bien mis en évidence, il s'agit de «former malgré tout», dans les rares moments laissés libres, les interstices. L'activité formatrice semble ainsi devoir «se voler», elle ne peut donc être que fractionnée, dépendante et subordonnée à l'organisation du travail «véritable». Le morcellement de l'activité, sa non-reconnaissance, conduisant jusqu'à l'invisibilité (auprès des collègues notamment), n'est pas sans rappeler certains traits du travail féminin, en particulier celui du *care*. L'analogie ne s'arrête pas là, l'absence de reconnaissance dont font l'expérience les FEE les incitent à chercher le plaisir au travail ailleurs (Molinier, 2013), dans la relation avec les apprenti·es, dans des éléments de discours tels que la vocation, la transmission, la passion du métier.

Cette analogie avec les métiers du *care*, aussi ténue soit-elle, nous permet de penser la fonction des FEE comme une activité ▲

▲ dominée, qu'elle soit exercée par des femmes ou des hommes. Cette lecture permet de souligner un paradoxe, celui d'une activité subordonnée dans la hiérarchie professionnelle, alors même qu'elle est la clef de voûte du dispositif dual, si largement vanté.

Cependant, cette proximité avec les métiers du *care* permet également de penser le changement. Ainsi, certains métiers de la santé et du social, accessibles par une formation professionnelle initiale,

ont-ils apporté des pratiques peu connues du monde traditionnel de l'apprentissage (industrie, artisanat) : la supervision, l'accompagnement collectif, le débriefing régulier. Ces autres façons d'envisager le travail dans un collectif pourront peut-être teinter la façon de penser le suivi des apprentis·es et la place qui est donnée à ce suivi et aux personnes qui l'exercent.

Barbara Duc et Nadia Lamamra

Bibliographie

Baumeler, Carmen; Lamamra, Nadia (2018), «Micro firms matter. How do they deal with the tension between production and training?», *Journal of Vocational Education & Training – JVET*, n° 71(3), pp. 464-481.

Besozzi, Roberta; Lamamra, Nadia (2017), «Devenir formateur ou formatrice en entreprise : modes d'accès et motivations à endosser cette fonction», *INITIO*, n° 6, pp. 113-136.

Lamamra, Nadia; Duc, Barbara; Besozzi, Roberta (2019), *Au cœur du système dual : les*

formateurs et formatrices en entreprise. Résultats d'une recherche et pistes d'action pour les acteurs de la formation professionnelle. Rapport de recherche, IFFP, Renens.

Lamamra, Nadia; Duc, Barbara (2021), «Une perspective décentrée sur l'apprentissage en situation de travail : les conditions d'exercice des personnes formatrices en entreprise», *Education et socialisation* [En ligne], n° 62, <http://journals.openedition.org/edso/17040>.

Molinier, Pascale (2013), *Le travail du care*, La Dispute, Paris.