



## Comment la formation professionnelle supérieure peut-elle se positionner ?

Pour ce qui est du niveau, les filières d'études des écoles professionnelles supérieures ne craignent pas la comparaison avec les formations proposées dans les hautes écoles spécialisées. Elles sont également compétitives sur le plan international. C'est ce que constate une étude de l'Institut de pédagogie des sciences économiques (IWP) à Saint-Gall. Elle présente par ailleurs, en quatre scénarios, des perspectives de développement pour la formation professionnelle supérieure, notamment par rapport aux hautes écoles spécialisées. Eva Desarzens, secrétaire générale de la Conférence suisse des écoles supérieures (C-ES), prend position sur l'étude et les scénarios.

[Texte complet en allemand \[2\]](#)

## L'occasion fait la formation

Pour ce qui est du niveau de formation, les filières d'études des écoles professionnelles supérieures ne craignent pas la comparaison avec les formations proposées dans les hautes écoles spécialisées. Elles sont également compétitives sur le plan international. C'est ce que constate une étude de l'Institut de pédagogie des sciences économiques (IWP) à Saint-Gall. Elle présente par ailleurs, en quatre scénarios, des perspectives de développement pour la formation professionnelle supérieure, notamment par rapport aux hautes écoles spécialisées. Eva Desarzens, secrétaire générale de la Conférence suisse des écoles supérieures (C-ES), prend position sur l'étude et les scénarios.

[Texte complet en allemand \[3\]](#)

## La formation professionnelle des adultes : défis pour les partenaires

Tous les ans, quelque 8000 personnes de plus de 25 ans acquièrent un certificat de capacité. Selon l'avis unanime des experts, ceci n'est pas assez. Par ailleurs, la grande majorité des adultes obtiennent leur certification professionnelle par le biais d'une formation professionnelle initiale ordinaire ou à durée réduite – deux voies peu flexibles, peu adaptées aux adultes et relativement coûteuses. L'amélioration de cette situation constitue toutefois une tâche ardue, qui exige l'engagement de tous les partenaires ; c'est ce qu'a fait ressortir une conférence conjointe de la SFRP et de la Haute école pédagogique de Zurich, qui a attiré de nombreux participants. Quelques exemples de bonnes pratiques, telles que les formations modulaires du Centre Interrégional de Perfectionnement (CIP) à Tramelan, montrent comment cela pourrait fonctionner.

[Texte complet en allemand \[4\]](#)

# Le développement des enseignants de la formation professionnelle

Maintenir voire améliorer la qualité de la formation, telle est la préoccupation des instances pilotant le système de formation et des directions d'écoles professionnelles. La professionnalisation des responsables de la formation professionnelle constitue ainsi un véritable enjeu. Une étude [5] menée par le Dr Jean-Louis Berger de l'IFFP a permis d'analyser l'évolution des conceptions et pratiques enseignantes durant la formation. Il ressort de l'enquête menée auprès de 71 enseignants que la confiance en leurs capacités à enseigner est amplifiée lorsqu'un équilibre entre domaine professionnel et aspects pédagogiques et didactiques est atteint. La formation permet également le développement de conceptions et pratiques de gestion de classe plus favorables à l'apprentissage et plus centrées sur les apprentis que sur l'enseignant. L'articulation et la continuité entre formation initiale et mesures de développement professionnel devient dès lors essentielle en vue de poursuivre le développement professionnel.



Par Jean-Louis Berger, Ana-Maria Albornoz-Beneito

Dr Jean-Louis Berger, Responsable de champ de recherche,  
Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle ;  
Ana Maria Albornoz-Beneito, Responsable régionale du secteur  
Formation

La professionnalisation des responsables de la formation professionnelle est une préoccupation des instances pilotant le système de formation et des directions d'écoles professionnelles sur laquelle se penchent les sciences de l'éducation. Cette professionnalisation est importante dans le champ de la formation professionnelle en ce qu'elle vise à maintenir voire améliorer la qualité de la formation (par la recherche d'un équilibre entre expertise du champ professionnel et compétences pédagogiques), que ce soit dans les écoles professionnelles, les cours inter-entreprises ou les entreprises. La professionnalisation passe en particulier par un développement conscient et ciblé des connaissances des enseignants, mais aussi de leurs conceptions – relatives par exemple à la bonne manière d'enseigner – lors de leur formation initiale. S'il peut sembler évident que ce développement se réalise durant une formation pédagogique, cela n'est souvent pas le cas. En effet, d'une part, nombre de formations pédagogiques sont critiquées par les participants pour leur manque de pertinence dans la pratique quotidienne, ce qui implique que leur impact est faible. D'autre part, les études concluent souvent à un effet fort limité de ces formations, les pratiques et conceptions du terrain (mentors, cultures d'établissement) ainsi que les pratiques appréciées lors de sa propre scolarité s'imposant face aux pratiques et conceptions que la formation s'efforce de promouvoir.<sup>1</sup>

## Description de l'étude

Dans le cadre d'un projet de recherche s'étant déroulé entre 2013 et 2016, notre objectif était d'analyser dans quelle mesure et comment les conceptions pédagogiques et identitaires ainsi que les pratiques des enseignants évoluent durant leur formation.<sup>2</sup> Le projet traitait ces questions dans le cadre de deux activités fondamentales de l'enseignement : la planification des cours et la gestion de la classe. La planification des cours est une compétence sur laquelle les formations pédagogiques mettent l'accent et qui ne s'apprend pas simplement par l'expérience en classe ; elle est essentielle en ce qu'elle permet notamment d'assurer l'adéquation des méthodes d'enseignement aux spécificités du public d'apprentis et de s'assurer que les contenus du plan d'études seront couverts durant le temps du cours. La gestion de classe est importante étant donné le public des apprentis en formation professionnelle : un public souvent plus avide d'un cadre pratique plutôt que scolaire et peu demandeur d'un enseignement en classe comme c'est le cas dans les écoles professionnelles (hors ateliers en écoles de métier). La question de l'identité professionnelle et de son évolution faisait également partie des thématiques du projet étant donné sa pertinence pour le public en transition entre métier pratiqué et profession d'enseignant.<sup>3</sup> La formation concernée, délivrée en emploi par l'institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, est sanctionnée par un diplôme d'enseignant des branches professionnelles exerçant une activité à titre principal dans les écoles professionnelles (60 crédits ECTS). L'étude a eu lieu sur le site de Lausanne.

Les enseignants croient de moins en moins en l'utilité de méthodes pédagogiques visant à s'appuyer sur la motivation extrinsèque des apprentis (p.ex. récompenser et punir).

Les participants de l'étude, qui suivaient tous cette formation, étaient constitués de 71 enseignants, dont 29 femmes et 42 hommes d'un âge moyen de 39 ans. En moyenne, ils disposaient de 2 années et cinq mois d'expérience d'enseignement en école professionnelle avant d'entrer en formation. Ils ont complété à trois reprises un questionnaire, composé d'échelles et de vignettes présentant des situations d'enseignement, évaluant leurs conceptions pédagogiques et identitaires, ainsi que leurs pratiques d'enseignement.

Les principaux résultats tirés des analyses statistiques conduites sur l'évolution des réponses entre les trois temps de mesure sont décrits ci-après. Les implications pour la formation à l'enseignement sont décrites selon le point-de-vue de la responsable de la formation.

## **Le développement d'un équilibre identitaire entre enseignement et champ professionnel**

L'identité professionnelle a été considérée comme définie par divers aspects : le degré d'engagement personnel dans l'enseignement, le sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que la perception de diverses expertises liées au sujet (champ professionnel) et aux aspects pédagogiques-didactiques. L'intérêt était de comprendre comment ces aspects pouvaient varier durant la formation pédagogique. Les résultats des analyses révèlent que si l'engagement personnel envers la profession enseignante est déjà élevé à l'entrée en formation et n'évolue par conséquent pas pendant la formation, les sentiments d'expertises changent fondamentalement au fur et à mesure des années de formation : à l'entrée en formation, les enseignants se déclarent avant tout experts de leur sujet autrement dit de leur champ professionnel et bien moins experts aux niveaux didactique et pédagogique. Puis, au fur et à mesure de la formation, leurs sentiments d'expertise relatifs à la didactique et la pédagogie croient, alors que l'expertise du sujet décroît ; un équilibre entre ces expertises se développe. Autrement dit, ils développent une identité enseignante déjà partiellement présente à l'entrée en formation (notamment en termes d'engagement dans la profession) et dans le même temps s'éloignent de leur identité liée au champ professionnel. En corolaire, le sentiment d'efficacité personnelle se développe dans certains aspects de la gestion de classe et de la préparation des cours, soutenant un accroissement de l'identité enseignante.

En résumé, les résultats indiquent que l'identité professionnelle des enseignants de la formation professionnelle est dynamique et malléable. Elle se définit et se développe sous l'influence de multiples facteurs afin d'atteindre un équilibre entre domaine professionnel ou sujet enseigné et aspects pédagogiques et didactiques ; la confiance en ses capacités à enseigner s'amplifie.

## **Apprendre à gérer la classe en engageant les apprentis plutôt qu'en exerçant l'autorité**

La formation pédagogique a un impact conséquent sur la gestion de classe des enseignants en école professionnelle. Les analyses montrent qu'au fur et à mesure des années de formation, les enseignants croient de moins en moins en l'utilité de méthodes pédagogiques visant à s'appuyer sur la motivation extrinsèque des apprentis (p.ex. récompenser et punir) pour que ces derniers s'engagent dans leur formation. Autrement dit, ils comprennent progressivement que ces méthodes ne sont pas les plus adéquates pour engager les apprentis et qu'il est plus profitable de s'efforcer de renforcer la motivation intrinsèque des apprentis, par exemple en intégrant les intérêts de ceux-ci durant l'enseignement. Dans le même temps, une confiance en soi se développe pour engager les apprentis qui montrent le moins d'intérêt pour les cours et les convaincre qu'ils sont capables de réussir leur formation. En contraste, la formation n'affecte pas la confiance en soi pour discipliner les apprentis dont les comportements sont inadéquats. Dans le même ordre d'idées, la formation agit également sur certaines pratiques de gestion de classe. Les pratiques favorisant l'apprentissage et l'engagement ne sont que peu affectées durant la formation ; par contre, ce sont les pratiques contrôlantes, consistant à imposer aux apprentis une certaine façon de penser et de se comporter tout en ignorant leurs besoins, qui diminuent entre l'entrée en formation et la fin de la formation. Notons que les pratiques visant le soutien à l'autonomie des apprentis et la structuration de l'enseignement (p.ex., fournir des consignes intelligibles, formuler des attentes explicites) sont déjà fortement adoptées au début de la formation, ce qui peut expliquer pourquoi aucun changement statistiquement significatif n'a été découvert. Ces conclusions s'appliquent indépendamment des années d'expérience d'enseignement avant d'entrer en formation, ainsi que du sexe ou de la motivation à devenir enseignant.

Pour résumer, les enseignants en viennent d'une part à prendre confiance en eux-mêmes et d'autre part, ils dévalorisent la préparation des cours (alors que la formation leur en montre la pertinence et les méthodes).

En bref, la formation permet le développement de conceptions et de pratiques de gestion de classe plus favorable à l'apprentissage, en particulier, en dissuadant les enseignants d'utiliser des méthodes inadéquates et en leur permettant de prendre confiance en leurs capacités de promouvoir l'engagement des apprentis.

## **La planification, entre prise de confiance et dévalorisation pédagogique**

Au-delà des changements observés dans l'identité professionnelle et la gestion de classe, des effets de la formation ont également été mis en lumière dans la préparation des cours. En particulier, ces effets s'observent dans la façon dont les enseignants considèrent l'utilité, l'intérêt, l'importance (autrement dit la valeur) et leurs propres compétences de planification. La formation leur permet de prendre confiance en leurs compétences à préparer des cours dont la difficulté est adaptée au niveau des apprenants, à organiser le cours pour que les apprenants perçoivent une suite logique dans les contenus ou encore à traduire les objectifs du programme en termes d'activités pédagogiques. Pour autant, planifier les cours n'est pas ressenti comme une tâche plus facile ou moins coûteuse en temps. Autrement dit, la formation n'aurait pas fourni de méthode économique pour planifier et cela reste une tâche difficile. La valeur accordée à la planification évolue et ceci différemment selon le genre : si tous les enseignants tendent à dévaloriser la planification des cours, les hommes le font plus fortement que les femmes. En ce qui concerne les pratiques de planification, l'importance accordée aux raisons administratives dans la préparation des cours (p.ex., tenir compte des objectifs spécifiés dans le plan de formation) augmente au fil du temps, une tendance observée pour l'entièreté de l'échantillon. Au contraire, il aurait semblé évident que les enseignants attribuent une importance croissante aux éléments pédagogiques dans la préparation des cours, par exemple en imaginant comment les connaissances enseignées seront ensuite évaluées, mais ce n'est pas le cas. De plus, une planification partant des objectifs pédagogiques est de plus en plus adoptée par ceux qui avaient le plus d'expérience d'enseignement avant d'entrer en formation ; au contraire, ceux qui avaient une expérience très limitée tendent à adopter de moins en moins ce type de planification au fur et à mesure des années de formation. Ceci montre que les effets de la formation diffèrent selon l'étape de carrière pendant laquelle elle est suivie.

Pour résumer, les enseignants en viennent d'une part à prendre confiance en eux-mêmes et d'autre part, ils dévalorisent la préparation des cours (alors que la formation leur en montre la pertinence et les méthodes). En outre, ils tiennent de plus en plus compte des contraintes administratives dans cette planification. Ceci offre un portrait mitigé de l'impact de la formation dans ce domaine.

## Quelles implications pour la formation pédagogique ?

Des années de pratique dans la formation pédagogique des enseignants des écoles professionnelles ne suffisent pas à nous mettre à l'abri de bonnes surprises et de déceptions lorsqu'il s'agit de résultats de recherches en sciences de l'éducation.

Parmi les résultats évoqués, ceux qui touchent au développement de l'identité d'enseignant et à la gestion de la classe s'inscrivent parfaitement dans notre conception du métier d'enseignant en école professionnelle. En effet, si le Plan d'études cadre pour les responsables de la formation professionnelle détermine les objectifs de formation pour les enseignants en Suisse, la formation à l'IFFP cible l'identité enseignante comme levier principal de développement. Au départ, des professionnels reconnus par la branche deviennent enseignants en vertu de leurs compétences métier. Puis, lorsque nous lisons la phrase suivante dans un travail de fin de formation « Je me suis surprise à dire “ Je SUIS enseignante en informatique et non plus une informaticienne qui donne des cours” », nous comprenons que notre mission est accomplie. Même situation lorsque la gestion de la classe est réalisée par l'engagement des apprentis et non par l'application de la discipline. Nous formons, en effet, des professionnels capables de créer des conditions favorables à l'apprentissage au lieu de prétendre leur transmettre des savoirs relatifs à un métier.

La déception survient lorsque des résultats de la recherche indiquent que la préparation des cours reste une tâche difficile et qu'elle en vient à être considérée de plus en plus fortement à des fins administratives plutôt qu'à des fins pédagogiques. Véritable paradoxe, si l'on se réfère aux changements identitaires ou au sentiment d'efficacité personnelle accru des participants à la recherche. Certes, nous connaissons les pressions que les enseignants professionnels subissent dans leur contexte scolaire ainsi que la responsabilité qu'ils portent quant à la réussite aux examens CFC des apprentis ; nous percevons également la difficulté de durer dans ce métier. Il nous appartient alors de nous interroger sur la pérennisation des acquis de formation en vue de la construction de compétences qui accompagnent et soutiennent l'activité jusqu'à la fin de la carrière professionnelle de ces enseignants. Cette pérennisation repose sur une articulation voire une continuité entre formation initiale et mesures de développement professionnel, notamment le suivi de formations continues.

Ana Maria Albornoz-Beneito

<sup>1</sup> Voir à ce sujet la note de synthèse suivante : Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. Accessible à : <https://rfp.revues.org/2296?lang=fr> [6]

<sup>2</sup> <http://www.iffp.swiss/project/levolution-des-conceptions-des-enseignant-e-s-durant-leur-formation> [7] Ce projet a été financé par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (subside 100019\_146351).

<sup>3</sup> Bien que le projet ait concerné deux populations d'enseignants, soit les enseignants du secondaire général et les enseignants de la formation

professionnelle, seules les conclusions des études conduites sur ces derniers sont résumées ici.

---

#### **Citation**

Berger, Jean-Louis / Albornoz-Beneito, Ana-Maria (2017): Le développement des enseignants de la formation professionnelle. Transfert. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique. (1/2017), SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.

## Loi sur la formation continue : attentes déçues

La loi sur la formation se révèle de plus en plus comme une déception pour les personnes concernées. Ce domaine ne dispose toujours pas des moyens nécessaires. Il n'y a par exemple pas d'argent pour les cours de réinsertion professionnelle, souvent très chers. Les associations engagées dans ce domaine se voient même confrontées à une réduction des aides financières. La formation continue – à savoir les formations continues non reconnues au niveau fédéral – restent les parents pauvres des activités de recherche. Un bilan [8] de André Schläfli.



Par André Schläfli

André Schläfli était jusqu'à récemment directeur de la Fédération suisse pour la formation continue (FSEA).

Le 1<sup>er</sup> janvier 2017, la loi sur la formation continue entrera en vigueur. En tant qu'acteur de la formation continue, nous saluons son introduction, car cette loi reconnaît enfin la formation continue comme partie intégrante du système de formation national. Elle signifie également la reconnaissance du travail que nous avons fourni au sein de la FSEA avec de nombreux partenaires au cours des vingt dernières années.

### Message FRI

Du point de vue des finances, nous avons avancé d'un pas, même si ce n'est que d'un petit pas. Le message relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de l'innovation (Message FRI) affecte au total 24 millions de francs à la formation continue pendant les années 2017 à 2020. Jusqu'à présent, nous devions toujours trembler qu'on nous supprime l'appui financier. Maintenant nous bénéficions d'un soutien financier fixe, ancré dans la loi, au même titre que d'autres domaines de formation.

Cela peut sembler beaucoup. Mais si l'on considère que le message FRI distribue 26.5 milliards, dont 0.1 % à la formation continue, c'est bien peu. Les 24 millions pour la formation continue sont en majeure partie alloués au domaine des compétences de base des adultes. En vertu de la nouvelle loi, la Confédération et les cantons doivent explicitement solliciter ces moyens. Les compétences de base des adultes ne représentent toutefois qu'une très petite partie de la formation continue. Les 2.7 millions de francs restants vont aux organisations de la formation continue, dont la FSEA fait également partie. La loi sur la formation continue n'a pas amélioré leur situation, bien au contraire : les organisations de la formation continue doivent s'attendre à des coupes financières. Certains organes ayant jusqu'à présent soutenu les organisations de formation continue – parmi eux les cantons et certains offices fédéraux – cessent leur financement sous prétexte que dorénavant la subvention aura lieu via la loi sur la formation continue.

Les organisations de la formation continue doivent s'attendre à des coupes financières. Certains organes ayant jusqu'à présent soutenu les organisations de formation continue – parmi eux les cantons et certains offices fédéraux – cessent leur financement sous prétexte que dorénavant la subvention aura lieu via la loi sur la formation continue.

Cela ne nous a donc servi à rien que le parlement ait augmenté de 395 millions de francs le budget pour le message FRI 2017-2020. Les moyens financiers supplémentaires sont investis dans des domaines déjà bien subventionnés – 100 mio vont à la formation professionnelle, 160 mio aux EPF, 55 aux universités et 44 mio aux HES et aux centres de compétence technologique. La modeste demande de 8 millions de francs supplémentaires pour la formation continue a été rejetée par le Parlement.

### Traitement inégal des participants

Dans la formation professionnelle de niveau supérieur, la Confédération soutiendra à l'avenir tous les participants, même ceux ayant été jusqu'à présent suffisamment soutenus par leur employeur. La formation continue – qui entend toutes les formations professionnelles non reconnues au niveau fédéral – est par contre essentiellement financée par les participants. Dans ce domaine, les aides financières n'arrivent toujours pas, alors qu'il y a de nombreuses personnes en Suisse qui ne peuvent tout simplement pas se



permettre une formation continue. Il en va de même des personnes qui aimeraient rattraper leurs carences en compétences de base. Certains cantons, comme Zurich, sont maintenant même allés jusqu'à réduire les aides financières pour les compétences de base. Les contributions financières que la Confédération octroie aux cantons en vertu de la loi sur la formation continue pourront difficilement compenser ces réductions.

Il est vrai qu'une partie des fonds destinés à la formation professionnelle supérieure sont investis dans la formation continue, car les cours de préparation aux examens fédéraux sont considérés comme offres non formelles du domaine de la formation continue. Mais ces 100 à 200 millions de francs débouchent sur de nouvelles inégalités. Prenons par exemple le brevet fédéral de formateur/trice. Les participants paient nettement plus pour le module 1 qui mène au certificat FSEA et ne fait pas partie de la formation formelle, mais n'est pas reconnu pour le brevet fédéral que pour les modules 2 à 5.

Pour les modules 2 à 5, les frais des participants sont directement remboursés à 50 % par la Confédération dans le cadre du nouveau modèle de financement. Ces modules reviennent donc nettement moins chers aux participants – à condition qu'à la fin, ils s'inscrivent à l'examen.

Dans beaucoup d'autres branches, la situation est similaire : les certificats fort demandés seront nettement plus chers que les cours préparatoires. Ce traitement inégal de participants à des modules différents au sein du même système est insatisfaisant. Il est particulièrement regrettable que le module 1 (à savoir le certificat FSEA) ne soit pas subventionné par la Confédération, vu qu'au niveau pédagogique il contribue de manière essentielle au professionnalisme de la direction des cours et qu'il joue un rôle primordial dans la garantie d'une formation continue de qualité. Cette dernière constitue un objectif majeur dans la loi sur la formation continue et devrait donc être subventionnée par la Confédération.

## Le parent pauvre de la recherche en formation continue

Un financement serait également nécessaire dans d'autres domaines, par exemple celui des cours souvent très coûteux de réinsertion professionnelle. Il s'agit là de cours d'une importance tout aussi grande pour les employeurs et le marché de l'emploi que les cours de préparation à la formation professionnelle supérieure.

Signalons aussi le chantier de recherche en formation continue, dont personne ne s'occupe actuellement. Dans ce domaine également, la loi sur la formation continue n'apporte aucune amélioration. La Confédération aurait la possibilité de donner une impulsion à la recherche en formation continue ou du moins d'assurer une collecte de données structurelles sur le système de formation continue et les prestataires. Ce qui ne s'est pas fait jusqu'à présent. L'office fédéral de la statistique mène juste une enquête quantitative auprès des participants et une enquête auprès des entreprises. Nous sommes encore loin d'une recherche en formation continue qui ne se contente pas de collecter des chiffres mais pose également des questions théoriques et analyse en profondeur le développement de la formation continue. Le SEFRI subventionnera peut-être des projets individuels dans le cadre de la recherche sectorielle, par exemple des statistiques de prestataires. Cette possibilité se trouve encore en phase d'examen.

Toujours est-il que conjointement avec les chaires de formation d'adultes aux hautes écoles pédagogiques de Zurich et de Suisse du Nord-Ouest, la FSEA s'engage à établir un échange constant en matière de recherche en formation continue. Nous avons initié à cet effet une série de journées d'étude. Une première journée de recherche internationale a eu lieu en septembre. Parallèlement, nous projetons le développement d'un réseau de recherche en formation continue avec les deux hautes écoles pédagogiques. Ce réseau a été mis en place en novembre 2016 et est ouvert à toutes les personnes intéressées (informations : irena.sgier@alice.ch).

---

### Citation

Schläfli, André (2017): Loi sur la formation continue : attentes déçues. Transfert. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique. (1/2017), SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.

Les certificats fort demandés seront nettement plus chers que les cours préparatoires. Ce traitement inégal de participants à des modules différents au sein du même système est insatisfaisant.

## Entre deux chaises pour l'entrée dans la vie professionnelle

Le 29 octobre 2016, environ 170 experts se sont rencontrés dans le cadre d'une conférence de la Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée portant sur le passage de jeunes avec besoins spéciaux dans la vie professionnelle. La conférence a documenté un grand nombre d'activités pour améliorer cette transition souvent difficile. Une difficulté supplémentaire réside dans le fait que le marché du travail ne propose pas assez d'emplois pour les personnes présentant un handicap. L'un des constats qui ressort de la conférence est le fait qu'il est important de professionnaliser davantage la coopération interinstitutionnelle.

[Texte complet en allemand \[9\]](#)

## Taux de maturité professionnelle entre volatilité et stabilité

La maturité professionnelle (MP) a connu un développement favorable depuis la réforme de l'ordonnance sur la maturité professionnelle de 1993. Environ un jeune sur sept accomplissant une formation professionnelle initiale acquiert également la maturité professionnelle. Tous les objectifs associés à la réforme n'ont cependant pas pu être atteints. Ainsi, la volatilité intercantonale des taux de MP, les facteurs qui l'influencent et la réaction des acteurs politiques à ces fluctuations invitent au débat. Les auteurs de la présente contribution préconisent de remplacer les campagnes d'image de marque par une réflexion sur l'organisation de la MP.

[Texte complet en allemand \[10\]](#)

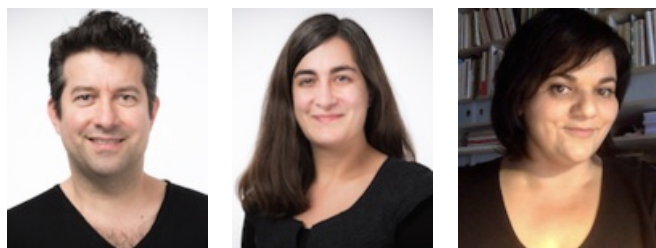
## Comment la connaissance génère la confiance

La coopération entre les trois lieux de formation constitue une tâche permanente et exigeante dans la formation professionnelle. C'est sur cette coopération que s'est penché le symposium de l'OKB fin 2016. Les orateurs étaient unanimes : il n'y a encore que peu d'exemples d'une coopération réussie entre les lieux de formation. Pour Josef Widmer, directeur suppléant du Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI), la responsabilité pour une amélioration de la situation relève des attributions organisationnelles des écoles professionnelles. Dieter Euler s'est interrogé dans son exposé sur les facteurs qui posent des difficultés pour la coopération des lieux de formation. L'une de ses thèses : la formation professionnelle fonctionne également sans elle. Nous documentons sa présentation.

[Texte complet en allemand \[11\]](#)

## Une fonction méconnue du système dual

Fonction peu étudiée, les formateurs et formatrices en entreprise jouent pourtant un rôle central dans le système dual de formation initiale, notamment dans la socialisation professionnelle des apprenti-e-s. Une [étude](#) [12] en cours menée par une équipe de chercheurs de l'IFFP s'est penchée sur la question. Il ressort des premières analyses que les personnes formatrices se trouvent confronté-e-s à deux enjeux professionnels majeurs. D'une part, portant la double casquette - personne formatrice et employé-e - elles doivent faire face à la tension entre deux logiques : produire et former. D'autre part, l'enjeu de la reconnaissance de leur travail de formateur ou formatrice apparaît comme central. Souvent absente de manière formelle, la reconnaissance passe alors par les retours, mais aussi la progression de leur principal bénéficiaire, à savoir l'apprenti-e.



Par David Perrenoud , Barbara Duc , Nadia Lamamra

David Perrenoud est sociologue, responsable de filière d'études et collaborateur scientifique à l'IFFP. Barbara Duc, titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation, est maître de recherche à l'IFFP. Nadia Lamamra, titulaire d'un doctorat en sciences sociales, dirige à l'IFFP le domaine de recherche « Processus d'intégration et d'exclusion »

Les formateurs et formatrices en entreprise occupent une place centrale dans le système dual de formation professionnelle, filière post-obligatoire la plus fréquentée en Suisse. Elles et ils prennent en charge la formation des apprenti-e-s au sein des entreprises formatrices. Malgré leur centralité, très peu d'études s'y intéressent.

Afin de développer les connaissances sur ces acteurs et actrices clés de la formation professionnelle duale, un projet de recherche (FNS100017\_153323), basé sur une démarche qualitative – entretiens semi-directifs (80) et observations (30) –, est en cours afin de documenter les trajectoires, le quotidien et les conditions d'exercice de leur fonction, ainsi que leur rôle en tant qu'agents de socialisation professionnelle.

Des analyses en cours, deux enjeux apparaissent comme centraux dans le quotidien des personnes formatrices, à savoir la tension produire/former à laquelle elles et ils sont confronté-e-s ainsi que les questions de reconnaissance qu'elles et ils rencontrent.

Il convient avant tout de noter qu'une forte hétérogénéité caractérise les participant-e-s à la recherche, rencontré-e-s dans les différents cantons de Suisse romande. En effet, d'importantes différences sont à noter selon la taille (micros, petites et moyennes, grandes entreprises) et le secteur d'activité de l'entreprise dans laquelle elles et ils travaillent, leur fonction au sein de l'entreprise (formateurs ou formatrices au quotidien, responsables de formation) ou encore leurs expériences dans la formation. Au-delà de ces distinctions, l'accent sera mis ici sur ce qui apparaît de façon transversale aux situations étudiées.

On observe, dans certains cas, que les contraintes de production imposent *de facto* leur logique. L'enjeu consiste alors à organiser l'activité de l'apprenti-e sans pénaliser ni les impératifs de production, ni les besoins de la formation.

### La tension produire/former

La tension entre les pôles production et formation a été théorisée par la littérature scientifique portant sur l'apprentissage en entreprise, en particulier en ce qui concerne la situation des apprenti-e-s, à la fois engagé-e-s dans une formation et participant aux activités productives d'une entreprise. Cette tension se révèle être tout aussi présente dans le quotidien des formateurs et formatrices en entreprise qui portent le plus souvent une double casquette : celle de formateur ou de formatrice, évidemment, mais aussi celle d'employé-e, qui doit être en mesure de fournir une prestation dans un contexte où la pression au rendement s'avère souvent forte. Cette tension est clairement exprimée dans l'extrait ci-dessous :

« Après le problème c'est avoir plus de temps. Mais pour avoir plus de temps, ça dépend des charges qu'on a de travail aussi. Parce qu'on doit former tout en étant efficace par rapport à notre travail aussi. Alors c'est vrai que c'est pas comme dans une école où on ne fait que ça. Nous on doit être efficace dans la livraison, dans les délais, dans tout. »

(Chauffeur poids lourds, grande entreprise, formateur au quotidien)

Dans la majorité des entreprises dans lesquelles ont été menés les entretiens, les contraintes de production, la pression au rendement, les contingences du marché constituent une trame de fond exerçant un impact sur la tâche formatrice, qui peut parfois

apparaître comme « l'élément en plus » dont on n'a guère le temps de s'occuper.

On observe, dans certains cas, que les contraintes de production imposent *de facto* leur logique. L'enjeu consiste alors à organiser l'activité de l'apprenti-e sans pénaliser ni les impératifs de production, ni les besoins de la formation.

« J'ai pu en rencontrer [des difficultés], à un moment donné où j'étais dépassée par le travail et il faut quand même ne pas oublier l'apprenti, donc euh... et où nous-mêmes on est en situation de stress par rapport au boulot, par rapport au travail demandé. Donc après, là il faut aussi le cantonner à des tâches plus répétitives, où il sait travailler un peu tout seul, pas le mettre entre parenthèses mais juste qu'il puisse... travailler un peu tout seul et après on reprend derrière, voilà. »

(Laborantine, petite entreprise, formatrice au quotidien)

Au-delà de la gestion individuelle de cette tension par les personnes formatrices, la façon dont les entreprises conçoivent et organisent cette dualité est également en jeu ici : quels sont les ressources, les moyens, les agencements de temps et d'activité formellement mis en œuvre pour optimiser les conditions d'apprentissage ?

Si la production s'impose souvent comme une puissante contrainte au sein de la pratique quotidienne des personnes formatrices, il convient de ne pas sous-estimer pour autant l'autre élément constitutif de cette tension.

D'une part, les contraintes externes rappellent les exigences relatives à la formation des apprenti-e-s en entreprise. Il s'agit par exemple des ordonnances et plans de formation, du contrat d'apprentissage, des contrôles opérés par les commissaires d'apprentissage, des attentes quant à la réussite des examens. D'autre part, la fonction formatrice relève le plus souvent d'une posture, d'une façon d'endosser son rôle. A cet égard, cette fonction prend parfois la forme d'une véritable mission, portée par le choix de ne pas préteriter le pôle formation au détriment des impératifs de production, mais au contraire de le valoriser. La transmission du métier et la réussite des examens sont alors mises au centre.

Pour certaines personnes formatrices, cette posture se traduit par le choix de prendre un temps dont elles ne disposent pas officiellement.

« Bah le temps il faut le prendre hein, l'employeur ne donne pas de temps à disposition pour faire ça, donc on doit s'organiser nous de notre côté pour organiser les plans de formation, les séquences de formation... Tout ce genre d'organisation et de travail on doit le prendre sur notre propre temps. »

(Employé de commerce, grande entreprise, formateur au quotidien)

Le manque de temps à disposition pour exercer correctement la fonction formatrice est par ailleurs mentionné à de nombreuses reprises. Certes, les sentiments de surcharge et l'intensification des rythmes de travail constituent des conditions rencontrées de façon de plus en plus généralisée dans les entreprises. Cependant, la « double casquette » des personnes formatrices semble renforcer cette situation.

« Mais même qu'une casquette on manque parfois de temps. Alors double casquette c'est... très très sportif ».

(Gestionnaire de commerce de détails, grande entreprise, responsable et formatrice)

## Les enjeux de reconnaissance

L'enjeu de la reconnaissance, abordé à de nombreuses reprises par les personnes rencontrées, s'avère aussi central.

Au quotidien, la reconnaissance de la fonction s'avère souvent aléatoire. Par exemple, quand bien même la pression à bien former l'apprenti-e est présente, la légitimité d'une telle fonction peut être remise en question par certains collègues, qui ne discernent pas réellement son utilité et s'interrogent sur la nature des tâches réelles qui la caractérisent.

« Alors euh souvent c'est des mauvaises langues ils disent que la formation est une planque. »

(Horloger, entreprise moyenne, responsable de formation)

Cette reconnaissance incertaine, provient notamment de la relative invisibilité de l'activité formatrice. Celle-ci est difficile à quantifier, justement parce qu'elle s'exerce dans un registre complètement différent de celui de la production (« perdre du temps » à refaire, à expliquer, mener son apprenti-e à comprendre par soi-même, etc.).

« Je pense qu'on réalise pas du tout le travail que je fais, donc ça c'est sûr. C'est sûr. (...) Alors j'ai essayé, 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, de rendre 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. »  
(Laborantine en chimie, grande entreprise, responsable de formation)

Quand les formateurs et formatrices parlent de reconnaissance, celle-ci est plutôt informelle et semble venir plutôt « du bas » que « du haut ». C'est l'apprenti-e qui, par ses retours au quotidien, sa progression, constitue la principale source de reconnaissance. Plus particulièrement, l'obtention du CFC par l'apprenti-e constitue une source importante de visibilité, de satisfaction, et donc de reconnaissance du travail accompli.

« ...voir les jeunes qui se développent, qui vont bien, qui font des bonnes notes, c'est ça ma reconnaissance. Je veux dire je n'ai pas besoin que le grand chef vienne me dire 'Bravo !'. Ce n'est pas ça, pour moi ma reconnaissance est de faire en sorte que tous les jeunes réussissent, que tout se passe bien, qu'ils soient contents dans cette entreprise.

(Employée de commerce, grande entreprise, responsable de formation)

En ce qui concerne la reconnaissance formelle, celle-ci s'avère très variable. Elle apparaît néanmoins comme un enjeu transversal à l'activité formatrice, déterminant les conditions concrètes d'exercice, les ressources à disposition, le temps officiellement attribué. On mentionnera notamment l'absence de statut *ad hoc* attribué à cette fonction, de décharge pour le temps investi à former l'apprenti-e, et enfin de rémunération ou de prime pour cette fonction. Plus spécifiquement, il est également relevé une insuffisante (ou inexistante) formalisation des tâches formatrices, l'absence d'un cahier des charges ou d'un règlement encadrant la fonction.

En conclusion, l'ambiguïté inhérente à la fonction de formateur ou formatrice en entreprise est intéressante à souligner. Malgré le manque de temps à disposition pour exercer correctement leur fonction, une reconnaissance incertaine et une forte pression, les personnes formatrices disent retirer de nombreuses satisfactions de leur activité. Le plaisir est lié prioritairement aux moments de formation et aux gratifications liées à l'évolution des jeunes qu'elles et ils accompagnent.

Au final, les enjeux évoqués ici ouvrent la voie à des pistes d'action permettant une revalorisation de la fonction formatrice. Il s'agirait de reconnaître davantage cette fonction, notamment via un cahier des charges réaliste qui prenne en compte l'ensemble des activités qu'elle implique, y compris les moins visibles et qui allouerait le temps nécessaire en conséquence.

« ...à mon avis il faut que ce soit quand même reconnu, valorisé au sein des entreprises, par du temps, dans les objectifs, ou alors dans le salaire, ou alors dans la journée, mais il faut, il faut qu'il y ait quelque chose pour que les gens aussi, aient envie de le faire. Qu'ils veuillent le faire par reconnaissance, qu'ils veuillent le faire par euh... souci financier, qu'ils veuillent le faire par n'importe quoi, mais il faut qu'il y ait quelque chose sinon y'aura plus personne qui voudra le faire. »

(Employé de commerce, grande entreprise, formateur au quotidien)

Au-delà du bien-être des personnes formatrices, une reconnaissance de leur fonction, permettrait de souligner leur rôle central dans le système dual, et surtout à en assurer la pérennité.

## L'interaction, un outil de travail pour les formatrices et formateurs en entreprise

**Les formatrices et formateurs en entreprise jouent un rôle central dans le système suisse de la formation professionnelle. Comment les aider à faire reconnaître et à développer leurs compétences d'interaction avec les apprentis ?**

*Par Laurent Filliettaz, professeur ordinaire à l'Université de Genève*



Laurent Filliettaz.

On le sait bien, la qualité du système suisse de la formation professionnelle ne tient pas seulement à son organisation partenariale ; elle repose en grande partie sur la qualité de l'accompagnement et de la transmission que peuvent proposer les entreprises et plus généralement les organisations du monde de travail. Les formateurs en entreprise, et plus généralement les collègues de travail expérimentés, jouent ici un rôle clé dans la socialisation professionnelle des jeunes et dans leur accès aux savoirs, savoir-faire et savoir-être en lien avec les métiers.

Pour mieux reconnaître l'activité des formateurs en entreprise et la soutenir, il importe avant tout de comprendre l'organisation travail réel effectué au quotidien par les formateurs. En particulier, on s'intéressera au fait que les processus de socialisation et de transmission se construisent fréquemment dans des situations d'échanges entre formateurs et apprentis, dans des activités collectives en face-à-face, des interactions verbales et non verbales. A plus d'un titre, les interactions constituent un outil essentiel

dans le travail des formateurs en entreprise, un outil qu'ils doivent eux-mêmes apprendre à connaître, à maîtriser et à

entretenir.

C'est là un des objectifs des recherches conduites à l'Université de Genève depuis une dizaine d'années par l'équipe Interaction & Formation : identifier les compétences que mettent en œuvre les formateurs en entreprises dans leurs interactions avec les apprentis, et concevoir des outils permettant de construire et de développer ces compétences. Pour mener ces recherches, des observations ont été réalisées dans différents contextes professionnels, en lien avec des formations professionnelles de différents niveaux (CFC, ES, HES) : des garages et ateliers automobile, des petites et moyennes entreprises du secteur du bâtiment, des entreprises industrielles du secteur des machines et de l'énergie, des institutions de la petite enfance, des services hospitaliers. Les observations ont pris la forme d'enregistrements audio-vidéo de situations naturelles et non provoquées d'interactions entre des apprentis et des formateurs, dans le quotidien du travail.

Que montrent ces enregistrements et leur analyse ? Les recherches réalisées mettent en évidence des compétences d'interaction que construisent, parfois spontanément et à travers l'expérience, les formateurs en entreprise. Ces compétences portent d'abord sur la capacité d'aménager des opportunités de formation au cœur des situations de production. Les formateurs sont en permanence confrontés à la nécessité de tenir simultanément deux rôles : celui de producteur d'un bien ou d'un service ; et celui de soutien aux apprentissages. Ils utilisent fréquemment les ressources des interactions pour transformer des situations ordinaires de production en supports à des pratiques de transmission. Les interactions verbales et non verbales sont également utilisées par les formateurs en entreprise pour aménager la rencontre des apprentis avec des savoirs professionnels. Ces savoirs ne sont pas seulement formulés explicitement, sous la forme d'explications, mais ils sont pointés à l'attention de l'apprenti par un large éventail de ressources de communication : des regards, des gestes, des manipulations d'objets, des déplacements dans l'espace, etc.

Un autre aspect important des compétences d'interaction concerne la manière dont les formateurs en entreprise aménagent pour les apprentis des espaces de participation aux activités de travail. C'est en effet à travers les interactions verbales et non verbales que des tâches sont déléguées et que des responsabilités sont confiées aux apprentis. Ceci ne concerne pas seulement la place des apprentis, mais également la manière dont les formateurs ajustent leur propre activité à celle des apprentis. Par exemple, dans le champ de la formation des éducatrices de l'enfance, des stratégies récurrentes ont été mises en évidence, par lesquelles les référentes professionnelles accompagnent les stagiaires, soit en les observant, soit en co-animant des activités, soit en leur montrant comment animer une activité éducative.

Les résultats de ces recherches ont permis non seulement de mettre en lumière les compétences d'interaction mobilisées par les formateurs, mais encore de proposer des ressources pour les développer. Un outil diagnostique a été mis en place pour permettre aux formateurs d'identifier les apports et les limites des environnements de travail pour la formation.<sup>1</sup> Cet outil est présenté dans différents programmes de formation continue de formateurs.<sup>2</sup> Les résultats détaillés de la recherche peuvent être consultés sur le site web de l'équipe interaction & Formation ([www.unige.ch/fapse/interaction-formation](http://www.unige.ch/fapse/interaction-formation)) [13]. L'équipe de recherche se met volontiers à disposition des entreprises et des institutions pour répondre à des demandes et accompagner des projets en lien avec la formation professionnelle.

<sup>1</sup> Voir Filliettaz (2012). Interactions tutorales et formation des formateurs. *Travail & Apprentissages : revue de didactique professionnelle*, 9, 62-83.

<sup>2</sup> Le CAS-DAS Formation d'adultes de l'Université de Genève (<https://www.unige.ch/formcont/formationadultes/>) ; les offres de formation continue pour formateurs et formatrices en entreprise de l'IFFP (<http://www.iffp.swiss/cours-de-perfectionnement-2016-2017>) ; les offres modulaires EduPro de l'OFPC du canton de Genève (<https://www.ge.ch/ofpc/doc/depliants/catalogue-EduPros-2016.pdf>).

#### Citation

Perrenoud, David / Duc, Barbara / Lamamra, Nadia (2017): Une fonction méconnue du système dual. Transfert. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique. (1/2017), SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.



## « Donner une chance »

**De nombreuses entreprises forment des jeunes malgré leurs difficultés d'apprentissage ou leurs problèmes de comportement. L'étude AgIL s'est interrogée sur les conditions que doivent remplir à cet effet les responsables de la formation dans l'entreprise. Celles-ci comprennent des aspects tels que les attentes réalistes envers les jeunes à former, des cycles de travail structurés ou une approche relationnelle bienveillante.**

[Texte complet en allemand](#) [14]

## Liens

- [1] <https://www.sgab-srfp.ch/fr/newsletter/12017>
- [2] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/wie-kann-sich-die-hoehere-berufsbildung-positionieren>
- [3] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/gelegenheit-macht-bildung>
- [4] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/berufsbildung-fuer-erwachsene-herausforderungen-fuer-die-verbundpartner>
- [5] <http://www.sgab-srfp.ch/fr/newsletter/le-developpement-des-enseignants-de-la-formation-professionnelle>
- [6] <https://rfp.revues.org/2296?lang=fr>
- [7] <http://www.iffp.swiss/project/levolution-des-conceptions-des-enseignant-e-s-durant-leur-formation>
- [8] <http://www.sgab-srfp.ch/fr/newsletter/loi-sur-la-formation-continue-attentes-decues>
- [9] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/zwischen-stuhl-und-bank-beim-berufseinstieg>
- [10] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/die-berufsmaturitaetsquote-zwischen-volatilitaet-und-stabilitaet-eine-bildungspolitische>
- [11] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/wie-aus-vertrautheit-vertrauen-wird>
- [12] <http://www.sgab-srfp.ch/fr/newsletter/une-fonction-meconnue-du-systeme-dual>
- [13] <http://www.unige.ch/fapse/interaction-formation>
- [14] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/auch-mal-eine-chance-geben>