



## Prix de reconnaissance pour le transfert de la recherche à la pratique

**Le prix SRFP est basé sur l'idée de récompenser et de faire connaître la bonne recherche en matière de formation professionnelle et son application dans la pratique de la formation professionnelle en Suisse. Il entend encourager et mettre en lumière les applications particulièrement remarquables de la recherche en formation professionnelle. En particulier, il s'agit de renforcer le dialogue entre la recherche et la pratique de la formation professionnelle et de contribuer à des innovations pratiques fondées sur la recherche.**

**Les projets doivent donc montrer de façon exemplaire comment les résultats de la recherche en formation professionnelle peuvent être transposés dans la pratique. Les critères importants sont donc non seulement la qualité de la recherche en formation professionnelle, mais également la qualité des applications qui en découlent et du processus de transfert de la recherche à la pratique.**

## Exemple d'une culture d'apprentissage innovante chez Swisscom

Les apprenti-e-s de Swisscom effectuent leur apprentissage dans le cadre de projets d'une durée allant d'un jour à six mois. Une étude de cas exploratoire de l'IFFP montre que les personnes en formation apprécient ce modèle d'apprentissage radicalement différent. Les apprenti-e-s semblaient très motivé-e-s et se sentent bien préparé-e-s pour la vie professionnelle. Chez Swisscom, on est persuadé que l'on peut attendre beaucoup de leur part. Les apprenti-e-s peuvent agir de manière autonome, faire des erreurs, assumer des responsabilités et demander conseil en cas de difficultés. Les conditions structurelles du modèle sont des coachs, un marché de projets en ligne, une organisation du travail flexible et une communication d'égal à égal.



Anna Keller est Junior Researcher et la professeure Antje Barabasch est responsable d'un axe prioritaire de recherche, les deux au sein du secteur Recherche et développement de l'IFFP à Zollikofen

La digitalisation, l'évolution fulgurante du monde du travail et l'émergence de nouvelles exigences professionnelles obligent la formation en entreprise à s'adapter. Dans la mesure où la plus grande partie de la formation professionnelle duale a lieu sur le poste de travail, la culture d'apprentissage de l'entreprise<sup>1</sup> joue un rôle essentiel pour une socialisation des apprenti-e-s tournée vers l'avenir. De plus, il s'agit aujourd'hui de proposer une formation qui fasse de ces jeunes des employé-e-s autonomes, flexibles, maîtrisant l'informatique et orienté-e-s solutions. Pour savoir comment le monde du travail réagit à ces exigences, une étude qualitative sur la formation en entreprise s'est penchée sur la pratique de plusieurs employeurs, dont Swisscom<sup>2</sup>.

La problématique de l'étude a été définie en partant des questions suivantes :

- Quels facteurs distinguent la culture d'apprentissage pendant la formation (structures, ainsi que valeurs, positionnement et convictions) ?
- Comment ces facteurs s'articulent-ils entre eux ?
- Qu'apporte la culture d'apprentissage aux personnes en formation ?

Les personnes en formation cherchent elles-mêmes des projets sur la place du marché en ligne, où les collaborateurs et collaboratrices de l'entreprise proposent des projets destinés aux apprenti-e-s.

## Des structures favorisant la personnalisation du parcours d'apprentissage

La forte pression à l'innovation qui caractérise le secteur des télécommunications oblige les entreprises à faire preuve d'une grande capacité d'adaptation qui peut être décrite par le concept d'agilité<sup>3</sup>. L'un des aspects fondamentaux de la culture d'apprentissage de Swisscom est que la prochaine génération « grandit » avec ce paradigme. Une organisation du travail agile se signale par des processus de travail itératifs (répétitifs) axés sur les intérêts (changeants) des clients, par une organisation horizontale et par un transfert des responsabilités de la hiérarchie aux équipes. La formation professionnelle initiale au sein de Swisscom a été complètement réorganisée à partir de 2003, en plusieurs étapes, et le nouveau modèle de formation est appliqué dans toute l'entreprise depuis 2004. Les apprenti-e-s effectuent leur formation dans le cadre de différents projets dont la durée varie entre quatre et six mois. Les personnes en formation cherchent elles-mêmes des projets sur la place du marché en ligne, où les collaborateurs et collaboratrices de l'entreprise proposent des projets destinés aux apprenti-e-s. Les jeunes sont donc en concurrence et doivent à chaque fois postuler pour pouvoir participer aux projets qui les intéressent. Il peut arriver qu'un-e apprenti-e ne trouve pas de projet. Dans ce cas, il est possible de s'investir dans la préparation d'un nouveau projet. Des coachs soutiennent les apprenti-e-s dans la recherche de projets ou dans le développement de leurs propres projets, discutent régulièrement des compétences qu'ils et elles ont acquises et se tiennent à disposition pour répondre à leurs questions ou en cas de difficultés, y compris d'ordre personnel. Les coachs doivent s'assurer qu'au cours de leur formation, les apprenti-e-s acquièrent toutes les compétences prévues dans le plan de formation. Il leur incombe aussi d'apprécier les prestations fournies dans l'entreprise et de faire le lien avec l'école professionnelle. D'un point de vue formel, les coachs sont les supérieur-e-s des apprenti-e-s.

Avec la mise en place du marché de projets en ligne, le déroulement de la formation en entreprise a changé, dans le sens que les intérêts personnels peuvent occuper une plus grande place dans la formation. Ce modèle permet aussi de choisir les défis que l'on veut relever, de prendre des initiatives, de travailler de manière créative et de connaître un grand nombre de personnes, mais aussi

de se familiariser avec des tâches et des environnements de travail très variés. Les apprenti-e-s découvrent ainsi de nouvelles formes d'organisation du travail, comme la durée du travail flexible, le télétravail ou encore un travail dans différentes régions linguistiques de la Suisse, et peuvent travailler dans des locaux aménagés de façon innovante, comme des espaces de coworking. Ils et elles ont aussi la possibilité d'utiliser la « Kickbox », une boîte à idées ouverte à tout le personnel de l'entreprise, dont l'objectif est de réaliser les meilleures propositions.

## Dans le « vrai » monde du travail

Les apprenti-e-s sont immédiatement intégrés dans les processus de travail ordinaires. C'est ce qu'ont tenu à souligner les personnes interrogées. Il n'y a aucun cours à suivre avant de travailler dans un secteur productif car on considère que, pour apprendre, il faut « mettre la main à la pâte ». L'important, c'est de ne pas croire que l'on pourra tout faire à la perfection. Faire des erreurs fait partie du processus d'apprentissage et les apprenti-e-s doivent « sortir de leur zone de confort », comme l'a fait remarquer un coach. Du fait qu'elles sont associées aux travaux ordinaires, les personnes en formation sont rapidement considérées comme des employé-e-s à part entière. « On ne nous occupe pas pour nous occuper, dit un apprenti, mais nos capacités sont vraiment utilisées dans les projets. » Au sein des équipes, on communique d'égal à égal et tout le monde se tutoie.

Il n'y a aucun cours à suivre avant de travailler car on considère que, pour apprendre, il faut « mettre la main à la pâte ».

Collaborer à différents projets oblige les apprenti-e-s à s'adapter à de nouveaux contextes de travail. Beaucoup ont expliqué que cela les a rendu-e-s plus autonomes et plus ouvert-e-s. Les personnes en formation estiment que le niveau des compétences professionnelles acquises est élevé, mais que les progrès dépendent fortement des projets choisis. Un apprenti a par exemple pu assumer la responsabilité d'une partie des projets du secteur Account Management et « après quelque temps, dit-il, plus personne – ou presque – n'est intervenu dans mon travail parce que j'avais gagné leur confiance. »

Pour un certain nombre d'apprenti-e-s, le fait de changer tout le temps de projets et de milieu de travail est dur, d'autant que les jeunes sont moins « couvé-e-s » que dans d'autres entreprises. « Le premier, voire les deux premiers semestres sont vraiment difficiles. Mais après on s'habitue et on ne voit plus que les avantages, parce qu'on est bien préparé à ce qui vient. » On attend beaucoup de la part des personnes en formation : entre le passage d'un projet à l'autre et le fait d'être dans le « vrai » monde du travail, elles sont responsabilisées dès le début. De plus, les projets n'ont pas tous lieu au même endroit, ce qui peut les amener à devoir se déplacer.

## Soutien dans les phases de réflexion

En demandant aux personnes en formation de définir elles-mêmes leur parcours d'apprentissage, on exige d'elles une grande capacité de réflexion. Les coachs jouent donc un rôle central de soutien. Ils et elles doivent comprendre les différents métiers des apprenti-e-s et être en mesure de juger quels types de projets peuvent leur convenir, afin de les soutenir efficacement dans leurs recherches de projets. On ne leur demande cependant pas de tout savoir ; la formation technique a lieu dans le cadre des projets. Les coachs donnent un retour aux apprenti-e-s sur leur travail et les incitent à la réflexion. Pour évaluer leurs prestations professionnelles, ils et elles s'informent auprès des responsables techniques, qui doivent donner une appréciation des prestations fournies par les apprenti-e-s à la fin de chaque projet.

« Lorsqu'un-e apprenti-e n'a pas bien travaillé, il est important que son formateur ou sa formatrice professionnel-le lui dise : 'Pour moi, c'est terminé. Si tu travailles comme ça, tu n'as plus ta place dans le projet.' »

De nombreux coachs jugent ces retours importants et efficaces. Les erreurs et leurs conséquences doivent être discutées rapidement afin de stimuler les processus d'apprentissage. Un coach a évoqué l'exemple suivant : « Lorsqu'un-e apprenti-e n'a pas bien travaillé, il est important que son formateur ou sa formatrice professionnel-le lui dise : 'Pour moi, c'est terminé. Si tu travailles comme ça, tu n'as plus ta place dans le projet.' » Cela peut en choquer certain-e-s, mais les coachs sont justement là pour transformer cette émotion afin de pouvoir apprendre de ses erreurs.

Les apprenti-e-s assument une responsabilité croissante dans la planification de leur parcours d'apprentissage, mais cette liberté peut aussi conduire à des décisions inappropriées, par exemple si la personne s'intéresse particulièrement à un domaine et ne veut travailler que dans ce secteur. S'il lui manque encore des compétences importantes, notamment pour réussir l'examen pratique, il appartient à son ou sa coach d'attirer son attention sur ce point. Mais les coachs doivent aussi identifier les potentiels ou les aptitudes particulières et aider les personnes concernées à les développer. Pour que les apprenti-e-s gardent leur motivation, « le feu sacré », il faut les encourager « à développer leurs points forts et leur potentiel », explique un coach.

À chaque fois qu'il faut sélectionner un projet, les apprenti-e-s sont amené-e-s à réfléchir sur leurs acquis : « Il faut apprendre à gérer

sa frustration lorsqu'on n'obtient pas une place dans le projet souhaité et il faut connaître ses propres intérêts pour décider de ce que l'on veut faire. Et naturellement, il n'y a rien de tel que d'être choisi pour le projet que l'on voulait. » De nombreuses personnes en formation ont une grande capacité de réflexion ; elles savent où elles en sont dans leurs apprentissages et ce qu'elles veulent faire, y compris après leur formation.

## Prendre des initiatives

Les personnes en formation ont de nombreuses possibilités pour définir leur processus d'apprentissage, mais c'est à elles qu'il incombe de rechercher des projets ou des possibilités d'apprentissage et de postuler, voire de lancer leur propre projet. Un coach explique que, au début de leur formation, les apprenti-e-s n'ont pas la persévérance nécessaire et ne sont pas encore capables de travailler de manière autonome. Il faut donc les guider et leur apprendre à assumer des responsabilités. Les coachs encouragent les apprenti-e-s à prendre des initiatives, par exemple lorsqu'elles ou ils ne sont pas satisfait-e-s d'une application ou d'une procédure. Les coachs sont aussi des modèles, en s'engageant pour des améliorations dans le domaine de la formation professionnelle ou en faisant de nouvelles propositions. Un apprenti explique qu'il a lancé de plus en plus de projets personnels. Pour cela, il a approché directement les divisions qui l'intéressaient et a défini ses projets avec les personnes sur place. « Les projets définis de cette manière sont bien meilleurs que ceux proposés tous les six mois sur le marché en ligne. »

Les apprenti-e-s qui ont lancé leur propre projet sont souvent très motivé-e-s et fournissent un effort bien supérieur à la normale. L'entreprise les récompense pour cet engagement.

Certain-e-s apprenti-e-s veulent travailler avec des technologies spécifiques afin d'acquérir des compétences particulièrement demandées sur le marché du travail. Comme les profils de compétences et les champs d'activité des collaborateurs et collaboratrices de l'entreprise sont accessibles, les apprenti-e-s peuvent prendre contact et proposer les projets directement aux bonnes personnes. C'est un pas difficile à franchir, mais là encore les coachs sont à leurs côtés. Les apprenti-e-s qui ont lancé leur propre projet sont souvent très motivé-e-s et fournissent un effort bien supérieur à la normale. L'entreprise les récompense pour cet engagement en leur offrant par exemple la possibilité de collaborer à des projets spéciaux ou de travailler à l'étranger. Les très bon-ne-s apprenti-e-s reçoivent également des propositions de collaboration.

### Approche méthodologique

L'étude de cas exploratoire se base sur des questions ouvertes. Du fait de son caractère anthropologique, elle n'est pas orientée en fonction d'hypothèses ou d'un cadre théorique spécifique. Ce sont plutôt les résultats obtenus qui renvoient à des caractéristiques de la formation chez Swisscom, qui peut être considérée comme représentative de la branche des télécommunications.

Swisscom compte plus de 17 000 employé-e-s, dont environ 900 apprenti-e-s. Les chercheuses ont interrogé dix-sept apprenti-e-s (informaticien-ne, médiamaticien-ne, interactive media designer, employé-e de commerce, gestionnaire du commerce de détail, agent-e relation client, opérateur/trice en informatique), cinq coachs, trois responsables techniques et quatre personnes travaillant dans le secteur de la gestion de la formation professionnelle dans l'entreprise. Les entretiens, d'une durée de 30 à 60 minutes, se sont déroulés sur le lieu d'apprentissage ou de travail des personnes interrogées. Des missions d'observation ont également été conduites dans différents contextes de travail, par exemple dans un Swisscom Shop dirigé par des apprenti-e-s.

<sup>1</sup> Argyris 2009, Schilling & Kluge 2004, Argyris & Schön 1999

<sup>2</sup> Lien vers la page d'accueil du projet et vers les résultats publiés jusqu'ici : <https://www.iffp.swiss/project/dimensions-cultures-apprentissage> [2]

<sup>3</sup> Krapf & Seufert 2017

### Bibliographie

- Argyris, C. (2009): On organizational learning. 2. Edition, Malden.
- Argyris, C.; Schön, D. A. (1999): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart.
- Krapf, J. & Seufert, S. (2017): Lernkulturentwicklung als Ansatz zur Steigerung der Agilität von Teams – Reflexion einer gestaltungsorientierten Forschung. *bwp@* Ausgabe Nr. 33.
- Schilling, J.; Kluge, A. (2004): Können Organisationen nicht lernen? Facetten organisationaler Lernkulturen. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung 35, 4. 367-386.

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

## Compétence opérationnelle ou aptitude aux études ?

Face à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée, la politique suisse de la formation doit relever le défi d'augmenter le taux de jeunes formés au niveau tertiaire. Une étude montre que la formation professionnelle initiale apporte à cet égard une contribution plutôt modeste. Elle est axée – à la différence de la maturité professionnelle ou spécialisée – sur le développement d'une compétence opérationnelle professionnelle et équipe plutôt moins les apprenants de connaissances de culture générale, abstraites, théoriques et systématiques. Il reste donc important de promouvoir la MP1 et de préparer les jeunes de façon propédeutique et précoce, immédiatement après la scolarité obligatoire, aux études supérieures. Par ailleurs, des voies plus scolaires telles que les écoles de culture générale restent appropriées pour conduire les jeunes vers les hautes écoles spécialisées.

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

## Nouveaux jalons pour les écoles supérieures

Les mérites des écoles supérieures comme sources de main-d'œuvre hautement qualifiée font l'unanimité. Mais il est moins évident de déterminer comment les écoles supérieures pourront garder des chances équitables sur le marché de la formation. Les conditions cadre sont de plus en plus défavorables, et les solutions proposées également sont controversées. Le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation a à présent décidé de se pencher sur la question des ES dans le cadre du processus stratégique « Formation professionnelle 2030 ». Il y a un potentiel d'amélioration au niveau des titres et des diplômes ainsi que de leur position en tant qu'institutions, mais le financement et les bases juridiques également soulèvent des questions. Un état des lieux des principaux problèmes.

[Texte complet en allemand \[5\]](#)

## Entre l'optimisation du pilotage et le cumul des fonctions

Avec la nouvelle loi sur la formation professionnelle de 2004, une Commission pour le développement professionnel et la qualité (DP&Q) a été mise en place pour chaque formation professionnelle initiale. Ces commissions sont responsables de veiller à la qualité et au développement des différents métiers. Quelle est leur composition, comment travaillent-elles, quelles sont leur attributions ? Ces questions font l'objet du projet de recherche « Contours du modèle de formation en alternance – réglementation et agencement de la formation professionnelle en Suisse » de la chaire de formation professionnelle de l'Université de Zurich. La première étude partielle montre que les Commissions DP&Q assument notamment sur le plan stratégique du pilotage des fonctions importantes et parviennent à intégrer des voix multiples au développement des métiers. À divers niveaux, on constate toutefois une concentration des influences.

[Texte complet en allemand \[6\]](#)

## La formation professionnelle continue est sous-estimée

Les certificats délivrés par les branches professionnelles jouent un rôle important sur le marché du travail. Tous les ans, le nombre de ces certificats non formels acquis en Suisse est plus de deux fois supérieur à celui des diplômes de la formation professionnelle supérieure. Une étude de la Fédération suisse pour la formation continue FSEA examine ce qui détermine la reconnaissance des certificats de branche. Elle montre que ces certificats ouvrent diverses possibilités pour la résolution de problèmes spécifiques au sein d'une branche donnée. Parmi celles-ci compte la possibilité de qualifier de nouveaux groupes cibles et de les intégrer au marché du travail. Au moyen des certificats de branche, on peut par ailleurs répondre aux besoins de compétences spécifiques d'une branche au niveau souhaité d'une façon relativement rapide et flexible, avec un bon rapport coûts-bénéfices.

[Texte complet en allemand \[7\]](#)



## Comment se présente la collaboration entre les acteurs de la formation professionnelle ?

Le KOF a examiné la coopération entre les différents acteurs dans le système de formation suisse. Il constate que ceux-ci sont généralement satisfaits de cette collaboration. On enregistre toutefois certaines tensions, c'est-à-dire de rapports moins satisfaisants, entre la Confédération et les Organisations du monde du travail (OrTra), et ce dans les deux sens. Il importe donc d'agir dans ce domaine, car les OrTra jouent un rôle majeur dans le système de formation en alternance. L'étude formule un certain nombre de suggestions, par exemple pour l'amélioration de l'information sur le système de formation professionnelle.

[Texte complet en allemand \[8\]](#)

## Les jeunes dans les filières de formation moins exigeantes AFP et FPra

Tous les ans, environ 7500 à 8000 jeunes commencent une formation initiale de deux ans débouchant sur une attestation professionnelle (AFP), et environ 600 à 700 jeunes une formation pratique (FPra). Ces offres constituent donc des éléments incontournables d'une formation professionnelle qui intègre également les jeunes ayant de plus grandes difficultés d'apprentissage. Ces deux formations se distinguent au niveau du parcours scolaire préalable des jeunes. Environ un quart des jeunes suivant une formation AFP ont fréquenté auparavant une école ordinaire, contre 3 % seulement des jeunes en FPra. La satisfaction des jeunes est élevée. À l'issue de la formation, plus de 70 % indiquent être au moins « assez satisfaits ». Le taux élevé des jeunes qui ne parviennent à une formation AFP ou FPra que par le biais d'un détour reste une source d'inquiétude.

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

## Formation spécifique, mais à large base

La formation professionnelle développe un degré élevé d'aptitudes spécifiques (à un métier). Ceci permet souvent d'entrer sans difficulté dans la vie professionnelle. Mais les personnes ayant suivi une formation professionnelle sont-elles également bien équipées pour réagir aux changements au cours de leur vie professionnelle ? Dans la présente étude, on a examiné selon le modèle d'études internationales dans quelle mesure une divergence entre les qualifications acquises et celles qui sont exigées a des incidences sur le salaire. Elle constate qu'il n'y a pas à cet égard d'impact salarial systématique, ni pour les personnes avec un diplôme universitaire ni pour celles qui disposent d'une certification de formation professionnelle initiale ou supérieure.

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

## Liens

- [1] <https://www.sgab-srfp.ch/fr/newsletter/22019>
- [2] <https://www.iffp.swiss/project/dimensions-cultures-apprentissage>
- [3] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/innovative-lernkultur-bei-swisscom>
- [4] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/handlungskompetent-oder-studierfaehig>
- [5] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/weichenstellung-fuer-die-hoeheren-fachschulen>
- [6] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/zwischen-steuerungsoptimierung-und-aemterkumulation>
- [7] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/unterschaetzte-berufliche-weiterbildung>
- [8] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/wie-gut-arbeiten-die-akteure-der-berufsbildung-zusammen>
- [9] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/lernende-den-niederschweligen-ausbildungsgefaessen-eba-und-pra>
- [10] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/spezifisch-ausgebildet-aber-breit-aufgestellt>