

Les formateurs et formatrices en entreprise, des personnes centrales, mais méconnues

Les formateurs et formatrices en entreprise sont les piliers du système de formation professionnelle duale, pourtant elles et ils sont méconnu-e-s, peu de recherches s'y étant intéressées. Une étude réalisée à l'IFFP s'est intéressée à leurs trajectoires, leurs motivations et leur quotidien, notamment la tension produire/former (Moreau 2003) qu'elles et ils vivent de manière particulièrement forte. Les résultats concluent que les personnes formatrices obtiennent peu de reconnaissance réelle (statut, salaire, décharge, cahier des charges) ou symbolique (reconnaissance de leur rôle par leurs collègues ou leurs supérieur-e-s). Toutefois, afin d'assurer la continuité du système de formation professionnelle dual, il est essentiel de valoriser et de mieux reconnaître cette activité.



Par

Nadia Lamamra , Carmen Baumeler , Barbara Duc , Roberta Besozzi

Prof. Dr. Nadia Lamamra est responsable de champ de recherche à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.
Prof. Dr. Carmen Baumeler est responsable du secteur R&D, Dr. Barbara Duc senior researcher et Roberta Besozzi junior researcher dans ce même institut.

Devenir formateur ou formatrice en entreprise

Les conditions d'accès à la fonction sont réglementées au niveau fédéral et cantonal (Loi et Ordonnance sur la formation professionnelle, lois cantonales, ordonnances par métier) : un des éléments requis est une formation d'au minimum 40 heures (qui, en Suisse, est largement privilégiée aux cours de 100 heures) débouchant sur une attestation, l'autre est un minimum de 2 à 5 ans d'expérience professionnelle dans le métier ou le domaine d'activité.

Grâce aux entretiens semi-structurés, il est apparu que la moyenne d'âge de la population (N=80) au moment de la formation des 40 heures était de 33.8 ans. Cela indique que la plupart du temps, les personnes qui deviennent formatrices, sont des professionnel-le-s déjà au bénéfice d'une bonne expérience professionnelle. Un nombre important de ces personnes (40%) se forme entre 26 et 35 ans, il s'agit donc d'une suite logique à leur propre parcours de formation (CFC, formation supérieure et/ou formation de formateur ou formatrice). Cependant, le deuxième groupe (17.5%) réunit des personnes se formant entre 36 et 45 ans. Pour une partie de ce deuxième groupe, la formation vient donc valider une expérience d'accompagnement de stagiaires ou d'apprenti-e-s, parfois informelle.

L'analyse des données de 25'969 personnes formatrices que nous avons pu collecter auprès des cantons romands confirme, que l'activité de formation est inégalement répartie en termes de taille d'entreprise (Chabloz, Lamamra & Perrenoud 2017). Les formateurs et formatrices travaillent ainsi tous secteurs confondus avant tout dans des micro-entreprises (moins de 10 équivalents plein-temps), des petites (moins de 50 EPT) et des moyennes entreprises (de 50 à 250 EPT). Cela confirme que le système suisse d'enseignement et de formation professionnels est toujours fortement tributaire de la participation des petites et moyennes entreprises (PME): environ 70% des apprenti-e-s sont formé-e-s dans des entreprises comptant moins de 50 salarié-e-s, et 40% dans des micro-entreprises

L'analyse des 80 entretiens qualitatifs que nous avons menés avec des personnes formatrices indique que l'appréciation de la formation des personnes formatrices est en demi-teinte et reflète l'hétérogénéité des situations des personnes formatrices : certaines, déjà expérimentées, la jugent inutile, d'autres disent regretter une formation trop axée sur les aspects administratifs du suivi des apprenti·e·s (classeur, plan de formation, etc.). D'autres encore, les moins expérimenté·e·s, souhaiteraient une formation plus longue et complète qui inclurait des éléments de pédagogie, de didactique, mais également des connaissances sur les enjeux adolescents. Au terme de cette formation, ces novices ne se sentent pas nécessairement encore prêt·e·s à former. Enfin, un des regrets qui émerge de manière indirecte, c'est qu'il ne s'agit pas véritablement d'une formation diplômante, qui serait plus à même de participer de la reconnaissance de la fonction. Une chose cependant est unanimement saluée par les personnes interviewées : il s'agit de l'opportunité, offerte par cette formation, de rencontrer d'autres personnes formatrices tous métiers confondus. Cet espace d'échange informel permet de se retrouver entre personnes partageant un même rôle, occupant une même fonction, et ce au-delà des différences organisationnelles ou sectorielles.

L'analyse des 80 entretiens qualitatifs menés avec des formateurs et formatrices en entreprise montre clairement que l'appréciation des cours de formation professionnelle est en demi-teinte.

Si les conditions d'accès à la fonction sont relativement claires, la définition du rôle et de la mission reste assez générale : il s'agit de « dispenser la formation à la pratique professionnelle » et d'« instruire les apprenti·e·s ». Le flou demeure quant aux moyens pédagogiques et didactiques d'y parvenir, ou quant au temps à disposition pour mener à bien cette mission. Au quotidien, les personnes formatrices doivent donc composer avec ce flou, certain·e·s interprétant librement leur rôle, intégrant ce qu'elles et ils jugent important d'après leur propre expérience.

À l'heure où les formations sont de plus en plus exigeantes, que les plans de formation nécessitent un accompagnement régulier et serré des apprenti·e·s, que le contexte de transition école-travail s'est allongé, le rôle pour les personnes formatrices se complexifie également. Il est fort à parier qu'à relativement court terme, un mouvement de professionnalisation de la fonction formatrice en entreprise se dessinera. En effet, dans certaines grandes entreprises disposant de centres de formation, des exigences supplémentaires sont attendues. Les personnes formatrices doivent par exemple être titulaires d'un brevet de formateur ou formatrice d'adultes, ou encore avoir suivi une formation pédagogique complète. Ces exigences plus élevées vont ainsi déjà dans le sens d'une professionnalisation.

Motivations et trajectoires des personnes formant en entreprise

Que cela soit un choix personnel ou une demande de l'employeur, devenir formateur ou formatrice renvoie souvent à sa propre expérience (positive ou négative) d'apprenti·e. Il s'agit alors de perpétuer une tradition dont on a soi-même bénéficié, notamment lorsque sa ou son maître·sse d'apprentissage est évoqué·e comme modèle. À contrario, certain·e·s endossent cette fonction afin de « réparer » une expérience difficile. Dans ce cas, former des apprenti·e·s est une manière de faire mieux, de montrer l'exemple.

Au-delà de leur propre expérience en tant qu'apprenti·e·s, les personnes évoquent diverses motivations : « vocation », envie de former, de transmettre, d'accompagner des jeunes (Besozzi & Lamamra 2017). D'autres évoquent la nécessité de transmettre le cœur du métier, s'inscrivant ainsi dans une tradition du compagnonnage. D'autres encore, plus pragmatiques, souhaitent former la relève pour le métier, mais aussi pour l'entreprise, dont il s'agit de préparer une future main-d'œuvre qualifiée. Enfin, devenir formateur ou formatrice est parfois l'occasion de renouveler, voire de quitter, une activité professionnelle qui ne répond plus à ses attentes. Il s'agit alors d'une forme de réorientation « douce » (quitter la production pour la formation, quitter certaines formes de pénibilité – station debout, port de charges, etc.).

Un cadre juridique relativement flou a pour effet que ces personnes reçoivent peu de reconnaissance réelle (statut, salaire, spécifications, congés) ou symbolique (reconnaissance de leur rôle par leurs collègues ou supérieurs).

Au-delà des motivations, l'analyse des parcours des personnes formant en entreprise révèle des logiques distinctes. Ainsi, pour certain·e·s, devenir formateur ou formatrice en entreprise peut s'inscrire dans une véritable stratégie de carrière, la fonction est alors endossée en parallèle à un changement de statut (cadre) et s'inscrit dans une trajectoire de mobilité ascendante. Pour d'autres, il s'agit plutôt d'une forme de carrière parallèle, la mobilité se faisant au sein de la profession sans changement de statut (passage d'employé·e à la production à formateur ou formatrice, voire responsable de formation). D'autres encore, ne voient aucun changement à la suite de leur entrée en fonction, on peut alors parler de trajectoires plates (passage d'employé·e à la production à employé·e avec fonction formatrice). Enfin, certaines trajectoires s'inscrivent dans des formes de reproduction sociale, soit car il s'agit de petit·e·s indépendant·e·s ayant repris

l'entreprise familiale, soit car les parents formaient déjà des apprenti·e·s. Il s'agit alors de la poursuite d'une tradition en formation professionnelle.

Des personnes clés, mais peu reconnues

Lors des entretiens, la question du manque était récurrente : manque de temps, lié à la tension entre deux logiques antagonistes – produire et former – que les personnes formatrices vivent de manière particulièrement aiguë (Baumeler & Lamamra 2018), leur activité quotidienne étant marquée par ces deux logiques, parfois contradictoires. En effet, en charge des apprenti·e·s, ces personnes sont avant tout des travailleurs et travailleuses de l'entreprise, dont le cahier des charges est lié à la production (Besozzi, Perrenoud & Lamamra, 2017). Les formateurs et formatrices déplorent également un manque de visibilité, et enfin un manque de reconnaissance. En effet, le cadre légal relativement souple fait que les personnes formatrices ne disposent souvent que d'une faible reconnaissance formelle (statut, salaire, cahier des charges, décharge) ou même symbolique (identification de leur rôle par les collègues ou la hiérarchie). Ce manque est un autre aspect de l'ambiguïté inhérente à la fonction. Engagé·e·s en premier lieu en tant que professionnel·le·s de métier en vue de prendre part à la production, les personnes formatrices assument les tâches d'encadrement, de suivi, de gestion administrative des apprenti·e·s en plus de leurs tâches habituelles. Enfin, la faible reconnaissance est également liée au fait qu'il s'agisse d'une fonction, et très rarement d'un statut, accompagné d'un système de rétribution réelle ou symbolique. Son appellation, sa place, sa délimitation change d'une entreprise à l'autre.

Ces personnes trouvent une grande satisfaction dans leur travail, principalement au travers des moments de formation et d'interaction avec les jeunes, mais aussi une forme de rétribution symbolique lorsqu'elles sont témoins de l'évolution des apprenti·e·s qu'elles encadrent.

Cependant, ces personnes disent retirer de nombreuses satisfactions de leur activité, liées notamment aux moments de formation et d'échanges avec les jeunes, mais aussi aux gratifications symboliques relatives à l'évolution des apprenti·e·s qu'elles et ils accompagnent. Ainsi, transmettre un métier qu'on aime, transmettre les gestes, les savoir-faire, le « cœur » du métier est très valorisant pour ces professionnel·le·s. Par ailleurs, voir son apprenti·e franchir les étapes de la professionnalisation (maîtrise des outils, d'un véhicule, du langage du métier) est source d'intense satisfaction pour les personnes formatrices. De même, certain·e·s parlent de l'émotion ressentie lors de la remise du CFC, qui vient non seulement sanctionner la réussite de leur apprenti·e, mais aussi la leur.

Vers une meilleure reconnaissance des formateurs et formatrices en entreprise

Les personnes formatrices trouvent donc des formes de gratification pour faire face au manque de reconnaissance. Si, pour l'heure, la centralité du système d'apprentissage en Suisse fait qu'il « va de soi » pour ces personnes de s'engager à former, face aux rythmes de production, à la pression accrue et aux nouveaux défis du marché du travail, cela pourrait changer. Afin d'assurer la pérennité du système dual, il est indispensable de réfléchir à la revalorisation et à la reconnaissance de cette mission. Certaines entreprises ont commencé à se pencher sur un cahier des charges *ad hoc*, qui viendrait compléter le cahier des charges existant pour les tâches productives et surtout reconnaître le travail fait, en lui octroyant un pourcentage. D'autres cherchent à donner aux formateurs et formatrices une meilleure visibilité au sein de l'entreprise – par rapport aux collègues qui ne forment pas et de la hiérarchie. Cela passe par des badges ou encore des uniformes sur lesquels figure le titre de « formateur » ou « formatrice ». Il s'agirait aussi de penser à la délicate question de la formation continue. En effet, les personnes formatrices n'ont pas nécessairement droit à des formations continues supplémentaires liées à leur fonction formatrice. Dès lors, à l'instar de leurs collègues qui ne forment pas, elles optent pour des formations liées à leur profession (évolutions techniques, mises à jour). Un droit supplémentaire, qui serait également une forme de rétribution symbolique, pourrait leur permettre de suivre également des formations continues liées à leur fonction d'accompagnement (pédagogie, didactique, thèmes liés aux adolescent·e·s, à la transition, etc.).

Afin d'assurer la continuité du système de formation professionnelle dual, il est donc essentiel que cette activité soit revalorisée et mieux reconnue.

« Les formateurs et formatrices en entreprise, personnes-clefs de la socialisation professionnelle » : une étude financée par le FNS

Les données sur les formateurs et formatrices en entreprise sont issues d'une étude menée à l'IFFP et financée par le FNS (projet 100017_153323) d'août 2014 à novembre 2017, ainsi que d'une thèse de doctorat réalisée dans ce cadre. 80 entretiens et 35 observations ont été réalisés dans des entreprises, actives dans tous les secteurs d'activité, et des informations sur 25'969 personnes formatrices ont pu être collectées auprès des cantons romands. La présente contribution se fonde principalement sur le volet qualitatif, en particulier sur l'analyse de contenu thématique des 80 entretiens. Un comité scientifique international a accompagné le projet.

Références

- Baumeler, Carmen; Lamamra, Nadia (2018, in press): [Micro firms matter. How do they deal with the tension between production and training?](#) [2] *Journal of Vocational Education and Training*.
- Besozzi, Roberta; Lamamra, Nadia (2017): Les trajectoires professionnelles des formateurs et formatrices en entreprise et leur transition vers cette fonction. *INITIO*, 6, 113-136. ✱
- Besozzi, Roberta; Perrenoud, David; Lamamra, Nadia (2017): Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise. *Revue économique et sociale*, 75, pp. 53-68. ✱
- Chabloz, Jeanne-Marie ; Lamamra, Nadia ; Perrenoud, David (2017) : *La situation des formateurs et formatrices en entreprise. Un état des lieux en 2014. Rapport sur les données fournies par les cantons*. Renens : IFFP. <http://www.iffp.swiss/project/les-formateurs-et-formatrices-en-entreprise-personnes-clefs-de-la-socialisation>.
- Moreau, Gilles (2003): *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute. ✱
- Müller, Barbara.; Schweri, Jürg (2012): *Die Betriebe in der dualen Berufsbildung: Entwicklungen 1985 bis 2008*. Neuchâtel.

Citation

Lamamra, Nadia / Baumeler, Carmen / Duc, Barbara / Besozzi, Roberta (2018): Les formateurs et formatrices en entreprise, des personnes centrales, mais méconnues. *Transfert. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique*. (3/2018), SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.

Dois-je rester ou partir?

Dans la formation commerciale initiale, six sur dix apprentis reçoivent peu avant la fin de leur apprentissage un emploi pour la période d'après – 85% d'entre eux dans l'entreprise formatrice. C'est ce que montrent les résultats quantitatifs d'une étude sur les processus d'enseignement et d'apprentissage dans la formation commerciale (en allemand) réalisée dans le cadre du Leading House LINCA. L'étude examinait par ailleurs l'interaction entre la motivation, la satisfaction et le désir de rester fidèle à la branche du commerce également après l'apprentissage. La relation entre l'intention de rester et la satisfaction avec la formation, qui s'influencent l'une l'autre, est particulièrement significative. Une motivation d'apprentissage positive augmente en outre la satisfaction avec la formation.

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

Des connaissances factuelles au lieu de conseils pratiques?

L'analyse des examens finaux de l'enseignement CG montre que dans l'enseignement de culture générale les questions juridiques sont assez mal enseignées. Les connaissances juridiques conceptuelles sont encore trop peu utilisées dans un sens instrumental. En revanche, beaucoup d'importance est accordée aux connaissances factuelles – même si elles sont souvent de peu d'utilité. Dans sa thèse de doctorat, Daniel Schmuki, professeur à l'IFFP, tente de jeter des bases conceptuelles pour une meilleure formation juridique dans le niveau secondaire II. Ce texte (en allemand) est une compilation des principaux résultats de cette thèse.

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

L'entretien motivationnel en appui aux prestations d'orientation

Ce travail de thèse s'est intéressé au potentiel de la méthode de l'entretien motivationnel pour amplifier la motivation des personnes qui entreprennent des démarches d'orientation pour rechercher une place d'apprentissage ou pour s'insérer sur le marché de l'emploi en les conduisant à trouver, par eux-mêmes, les raisons qui les pousseraient à entreprendre de telles démarches. L'étude a notamment montré qu'une formation de deux jours suivie d'une séance de supervision permet de maîtriser les bases de la méthode de l'entretien motivationnel. En revanche, une formation plus intensive permettrait une meilleure aisance et finesse dans son utilisation.



Par **Shékina Rochat**

Shékina Rochat, Université de Lausanne, psychologue conseillère en orientation

C'est bien connu que pour trouver une place d'apprentissage, s'insérer dans le monde du travail ou commencer une formation, il faut être motivé ! Que faire alors lorsque les personnes qui affrontent des transitions professionnelles ne sont pas motivées à entreprendre de telles démarches, ni même à rencontrer leur psychologue conseiller-ère-s en orientation ? Pour répondre à cette question, cette thèse s'est intéressée au potentiel de la méthode de l'entretien motivationnel (Miller & Rollnick, 2006, 2013) pour venir en appui aux prestations d'orientation scolaire et professionnelle. L'entretien motivationnel a été développé à l'origine dans le domaine du traitement des addictions pour motiver les gens à arrêter de fumer ou de consommer de la drogue. Cette approche part du principe que la motivation à entreprendre un changement est souvent entravée par de l'ambivalence, une attitude qui se manifeste par la présence simultanée d'arguments en faveur et en défaveur du changement et se traduit souvent par des discours tels que « oui, je sais que je devrais changer, mais... ». Afin de résoudre une telle ambivalence, les auteurs proposent que la clé réside dans le fait d'amener la personne à trouver par elle-même les raisons qu'elle aurait de changer, plutôt que de chercher à la convaincre de le faire.

Il apparaît donc que le recours à la méthode de l'entretien motivationnel en appui aux démarches d'orientation est prometteur à plusieurs titres.

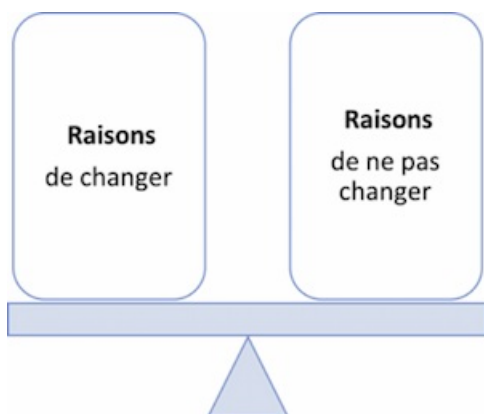


Figure 1. L'ambivalence est la présence simultanée d'arguments en faveur et en défaveur du changement.

Ainsi, plutôt que d'expliquer à la personne toutes les raisons pour lesquelles elle devrait entreprendre des démarches d'orientation ou chercher une place d'apprentissage, le ou la psychologue conseiller-ère en orientation aurait tout avantage à l'interroger sur les raisons qu'elle aurait de le faire, par exemple en demandant « en quoi est-ce que cela serait important pour vous de trouver une place d'apprentissage ? ».

Selon Ford (1992), pour être motivé à entreprendre un changement, la personne doit avoir un but : ce but doit être clair, important et prioritaire sur d'autres buts. De plus, la personne doit avoir le sentiment qu'elle peut l'atteindre, à la fois parce qu'elle en a les capacités personnelles, mais également parce que son contexte le permet. Enfin, il faut que l'objectif en question suscite des émotions chez la personne : soit des émotions positives (telles que l'intérêt, la joie ou la curiosité) qui lui donnent l'énergie pour aller dans une direction perçue comme désirable, soit des émotions négatives (telle que l'anxiété) qui la conduisent à souhaiter éviter des conséquences indésirables. Dans cette thèse, l'auteure propose qu'en conduisant la personne à trouver et à exprimer par elle-même les raisons, capacités et désirs de réaliser un changement au travers d'une

posture motivationnelle, le ou la psychologue conseiller-ère en orientation est susceptible d'aider la personne à percevoir l'objectif de s'insérer professionnellement et ou/d'entreprendre des démarches d'orientation à la fois plus important, plus atteignable, et plus désirable.

La réalisation d'une étude de cas conduite lors d'une séance

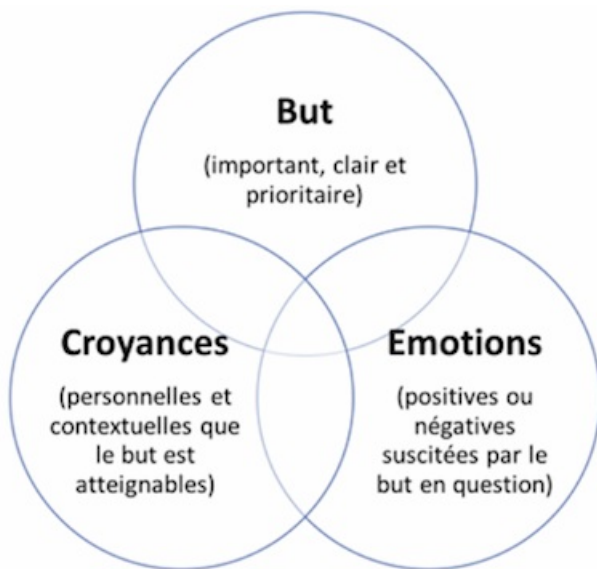


Figure 2. Les composantes essentielles de la motivation selon Ford (1992).

compromis entre leurs aspirations et les contraintes de la réalité. En effet, les professionnel-le-s de l'orientation sont souvent confrontés au dilemme de savoir s'il faut encourager une personne à « rêver » ou, au contraire, la confronter à la « réalité » du marché de l'emploi, au risque de la décourager et d'être perçu comme le ou la « briseur-euse de rêve » (Cardoso, Taveira, Biscaia & Santos, 2012). C'est notamment le cas avec les individus qui sont très investis dans leurs activités de loisirs et qui souhaiteraient en faire leur métier. L'approche motivationnelle peut alors être recommandée pour amener la personne à découvrir, par elle-même, les obstacles à la réalisation d'un projet très ambitieux et les ressources pour y faire face, ou alors des alternatives envisageables.

Afin de tester la faisabilité de l'introduction de l'entretien motivationnel au sein des prestations traditionnelles d'orientation, une étude quasi-expérimentale a été menée auprès de huit psychologues conseiller-ère-s en orientation travaillant avec des élèves en scolarité obligatoire dans le canton de Vaud. Les résultats ont montré, qu'au terme d'une formation à l'entretien motivationnel de deux jours suivie d'une séance de supervision, la plupart des psychologues conseiller-ère-s en orientation étaient parvenus à maîtriser les bases de la méthode, mais auraient bénéficier d'une formation plus intensive pour parvenir à davantage d'aisance et de finesse dans son utilisation.

En conclusion de ces différents travaux, il apparaît donc que le recours à la méthode de l'entretien motivationnel en appui aux démarches d'orientation est prometteur à plusieurs titres : pour amplifier la motivation des individus à entreprendre des démarches d'orientation et d'insertion professionnelle, aider les individus à résoudre leur ambivalence et à modérer leurs aspirations. Suite à l'entreprise de ce travail de thèse, plusieurs psychologues conseiller-ère-s en orientation dans les cantons romands ont, par ailleurs, entrepris de se former à la méthode. Toutefois, pour garantir une utilisation fluide de l'entretien motivationnel dans les démarches d'orientation, il apparaît qu'une telle formation gagnerait à être plus intensive, notamment en multipliant les opportunités de pouvoir se former en continu, par exemple au moyen de la supervision.

Références

- Cardoso, P., Taveira, M. C., Biscaia, C. S., & Santos, M. G. (2012). Psychologists' dilemmas in career counselling practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12, 225-241. doi:10.1007/s10775-012-9232-9
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. London, UK: Sage.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2006). *L'entretien motivationnel : aider la personne à engager le changement*. Paris, France : InterEditions.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013a). *L'entretien motivationnel : aider la personne à engager le changement* (2nd ed.). Paris, France : InterEditions.
- Rochat, S. (2017). *L'entretien motivationnel en appui aux prestations d'orientation scolaire et professionnelle*. Lausanne, Suisse : Université de Lausanne, Faculté des Sciences Sociales et Politiques.

Citation

Rochat, Shékina (2018): L'entretien motivationnel en appui aux prestations d'orientation. Transfert. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique. (3/2018), SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.

de conseil en orientation avec un jeune présentant une forte ambivalence à l'égard d'une décision professionnelle montre que le recours à des comportements basés sur l'entretien motivationnel (questions ouvertes pour conduire la personne à formuler ses propres arguments, reformulations des arguments de la personne, etc.) est statistiquement associé à la production d'un discours axé sur le changement et à une résolution effective de l'ambivalence. À l'inverse, des comportements impropres à la méthode (comme le fait de donner des conseils sans permission, ou de donner des avertissements) sont susceptibles d'encourager la personne à donner des arguments allant à l'encontre du changement. Ces résultats soulignent la pertinence du recours à l'approche motivationnelle dans le cadre des démarches d'orientation pour aider les individus à surmonter leur ambivalence à l'égard de certains changements survenant dans leur vie professionnelle.

Cette méthode semble également particulièrement intéressante pour permettre aux psychologues conseiller-ère-s en orientation d'aider les individus à faire des

Celui qui s'occupe de formation, le fait aussi par conviction

Dans le domaine de l'économie de la formation, la recherche sur la motivation des entreprises à former des apprentis s'est jusqu'à présent presque exclusivement penchée sur les motifs liés à des considérations financières des entreprises. Les résultats d'une nouvelle étude (en allemand) de chercheurs de l'IFFP et de l'Université de Berne montrent maintenant qu'également des facteurs non monétaires ont une influence décisive sur la décision de former en entreprise. Ces facteurs expliquent diverses particularités du système de formation suisse, qui autrement seraient difficiles à comprendre.

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

Un potentiel non exploité

Nous vivons actuellement une diversité culturelle à l'école, en classe et sur le lieu de travail d'une manière que nous ne connaissons pas encore. Notamment dans les écoles professionnelles, le pourcentage de migrants et de migrantes varie fortement d'une classe à l'autre ; ces variations sont considérables dans certains domaines professionnels. Ici différentes visions du monde, valeurs, mentalités et besoins se rencontrent. Les enseignants sont plus que d'autres confrontés à la question de savoir comment gérer cette situation. Une réponse possible: ils devraient se montrer créatifs dans l'aménagement de l'environnement d'apprentissage et d'enseignement et aborder la diversité culturelle et linguistique sans tomber dans les stéréotypes.

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

URL source: <https://www.sgab-srfp.ch/fr/newsletter/32018/pdf>

Liens

[1] <https://www.sgab-srfp.ch/fr/newsletter/32018>

[2] <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13636820.2018.1518922>

[3] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/soll-ich-bleiben-oder-gehen>

[4] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/faktenwissen-statt-lebenshilfe>

[5] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/wer-ausbildet-tut-dies-auch-aus-ueberzeugung>

[6] <https://www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/unausgeschoepftes-potenzial>