HEFP

HAUTE ÉCOLE FÉDÉRALE
EN FORMATION
PROFESSIONNELLE

L'excellence suisse
en formation professionnelle

QUOTIDIEN ET BESOINS DES FORMATEURS ET FORMATRICES EN ENTREPRISE

Rapport d'analyse et propositions d'offres de formations continues

Autrices
Prof. Nadia Lamamra
Dre Matilde Wenger

Sur mandat de la fondation Top Ausbildungsbetriebe

Renens, le 30 juin 2022

Prof. Nadia Lamamra
Secteur Recherche & Développement
+41 58 458 22 23

Haute école fédérale en formation professionnelle HEFP
Avenue de Longemalle 1, CH-1020 Renens
Adresse postale : CP 192, CH-1000 Lausanne 16 Malley
+41 58 458 22 00, info@hefp.swiss, www.hefp.swiss

Liste des abréviations ..... **III**

Les résultats en bref ..... **IV**

1 Introduction générale projet TAB **1**

2 Contextes des entretiens et démarches analytiques **1**
2.1 Données alémaniques **1**
2.2 Données latines **3**
2.3 Limites méthodologiques **4**
2.3.1 Suisse alémanique 4
2.3.2 Suisse latine 5

3 Thématiques saillantes **6**
3.1 Motivations ou raisons à former **8**
3.1.1 Données suisses-alémaniques 8
3.1.2 Données suisses-latines 10
3.2 Qualité de la formation **13**
3.2.1 Données suisses-alémaniques 13
3.2.2 Données suisses-latines 15
3.3 Les personnes formatrices (FEE) **16**
3.3.1 Accès à la fonction 16
3.3.1.1 Données suisses-alémaniques *16*
3.3.1.2 Données suisses-latines *17*
3.3.2 Compétences requises 19
3.3.2.1 Données suisses-alémaniques *19*
3.3.2.2 Données suisses-latines *19*
3.3.3 Défis (rôles, tâches, double casquette etc.) 22
3.3.3.1 Données suisses-alémaniques *22*
3.3.3.2 Données suisses-latines *24*
3.3.4 Temps 28
3.3.4.1 Données suisses-alémaniques *28*
3.3.4.2 Données suisses-latines *29*
3.4 Aspects organisationnels **31**
3.4.1 Organisation de la formation 31
3.4.1.1 Données suisses-alémaniques *31*
3.4.1.2 Données suisses-latines *33*
3.4.2 Besoins des personnes formatrices, défis de formation et formation continue 35
3.4.2.1 Données suisses-alémaniques *35*
3.4.2.2 Données suisses-latines *36*
3.5 Autonomie et responsabilisation **37**
3.5.1 Données suisses-alémaniques 37
3.5.2 Données suisses-latines 38
3.6 Représentations et attendus vis-à-vis des apprenti-e-s **39**
3.6.1 Données suisses-alémaniques 39
3.6.2 Données suisses-latines 39
3.7 Articulation entre lieux de formation **41**
3.7.1 Données suisses-alémaniques 41

3.7.2 Données suisses-latines ... 41
3.8 Satisfaction ... 42
3.8.1 Données suisses-alémaniques ... 42
3.8.2 Données suisses-latines ... 43
3.9 Réseau et soutien ... 44
3.9.1 Données suisses-alémaniques ... 44
3.9.2 Données suisses-latines ... 45

4 Eléments transversaux ... 46
4.1 Enjeux sectoriels ... 46
4.2 Spécificités liées aux entreprises de taille moyenne ... 47
4.3 Enjeux régionaux ... 49

5 Besoins en formations continues ... 50
5.1 Réponses des FEE dans les données latines ... 50
5.2 Propositions de formations continues ... 55
5.2.1 Des besoins qui renvoient à d'autres acteurs et actrices de la formation professionnelle ... 55
5.2.2 Mise en place et promotion des offres de formations continues pour les FEE : quelques enjeux ... 56
5.2.3 Contenus, modalités et format des offres ... 57
5.2.3.1 Contenus ... 57
5.2.3.2 Modalités ... 60
5.3 À suivre : une enquête à large échelle pour préciser les besoins en formations continues ... 61

Bibliographie ... 62

Annexe 1 ... 66

Annexe 2 ... 67

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AFP	Attestation fédérale de formation professionnelle (équivalent EBA en allemand)
CIE	Cours interentreprises (équivalent üK en allemand)
CFC	Certificat fédéral de capacité (équivalent EFZ en allemand)
FEE	Formateur(s) et formatrice(s) en entreprise (équivalent BB en allemand)
FOCO	Formation continue
FP	Formation professionnelle
HEFP	Haute école fédérale en formation professionnelle
OrTra	Organisation(s) du travail
TAB	Top Ausbildungsbetrieb
TEF	Top entreprise formatrice

LES RÉSULTATS EN BREF

Les objectifs de l'étude réalisée pour Top entreprise formatrice (TEF ; Top Ausbildungsbetrieb [TAB] en allemand) sont de mieux comprendre le quotidien et les défis des personnes formant en entreprise, et plus généralement de la formation duale, afin de proposer des offres de formations continues en vue d'améliorer la qualité du système.

Des entretiens ont été effectués dans un premier temps en Suisse-alémanique avec différent-e-s acteurs et actrices de la formation professionnelle (associations professionnelles, patron-ne-s, formateurs et formatrices en entreprise et apprenti-e-s). En Suisse latine, les entretiens se sont concentrés sur les personnes formant en entreprise ou ayant une responsabilité de formation. Ces deux volets ont permis de rendre compte des expériences des personnes formatrices en entreprise (FEE), des défis auxquels elles sont confrontées et de leurs besoins, notamment en termes de formations continues.

Les données récoltées en Suisse-alémanique ont fait ressortir un certain nombre de thématiques citées par les FEE, les patron-ne-s et les patron-ne-s étant également FEE. Parmi ces thématiques, nous avons analysé celles qui ont été mentionnées par le plus grand nombre de personnes :

• Motivations ou raisons à former • Qualité de la formation professionnelle • Les personnes formatrices (FEE) Accès à la fonction Compétences requises Défis (rôles, tâches, double casquette etc.) Temps • Aspects organisationnels Organisation de la formation Besoins des personnes formatrices, défis de formation et formation continue	• Autonomie et responsabilisation • Représentations et attendus vis-à-vis des apprenti-e-s • Articulation entre lieux de formation • Satisfaction • Réseau et soutien

Les entretiens effectués en Romandie et au Tessin ont complété les données suisses-alémaniques par des informations au sujet des contenus de formations continues pédagogiques ainsi que de leurs formats. Les FEE semblent ainsi plébisciter des formations en présentiel et sous forme de cours ou d'échanges d'expériences. En moyenne, elles et ils souhaiteraient avoir trois jours par année de ces formations. Quant aux contenus, les connaissances du public adolescent, les problématiques sociales, culturelles et familiales de ce dernier, les compétences relationnelles et de communication et les rôles des FEE semblent être les formations les plus pertinentes.

L'ensemble de ces éléments a permis de soumettre des propositions ciblées d'offres de formations continues adressées aux FEE. Il serait en ce sens nécessaire de considérer le **secteur d'activité** des personnes formatrices, la **taille de l'entreprise** ou encore les **enjeux régionaux** pour adapter au mieux les offres de cours.

1 INTRODUCTION GÉNÉRALE PROJET TAB

Le projet d'étude mené dans le cadre du projet Top Ausbildungsbetrieb (TAB) a pour but d'identifier les problématiques et enjeux pour les différent-e-s acteurs et actrices du terrain en formation professionnelle (FP) duale, et en particulier de la formation en entreprise, afin de proposer une offre de cours ciblée et pertinente dans les différentes régions de la Suisse, dans différents secteurs d'activité et pour des entreprises de taille diverses.

Le volet qualitatif a été réalisé en deux étapes. Tout d'abord, des données ont été collectées en Suisse alémanique (voir rapport données alémaniques) auprès de certaines associations professionnelles, de patron-ne-s, de formateurs et formatrices en entreprise, et enfin d'apprenti-e-s. Les entretiens n'ont pas été retranscrits et un traitement des données d'abord thématique, ensuite par fréquence de réponses a été réalisé. Ils ont permis de faire émerger certaines problématiques générales liées à la formation en entreprise, aux besoins des différent-e-s acteurs et actrices, et d'identifier des thématiques pour de futures offres de formation continue. Dans un deuxième temps, des entretiens ont été réalisés en Suisse latine (Tessin et Suisse romande) auprès uniquement de formateurs et formatrices en entreprise (FEE), dans des entreprises de taille moyenne de divers secteurs d'activité. Ces entretiens ont été retranscrits partiellement et de manière thématique. Les analyses ont visé à comprendre si les réalités, défis et besoins des FEE étaient les mêmes dans toutes les régions linguistiques. Les analyses ont également permis de préciser les envies et besoins en formation continue (FOCO).

2 CONTEXTES DES ENTRETIENS ET DÉMARCHES ANALYTIQUES

2.1 Données alémaniques

Afin de pouvoir fournir une analyse rigoureuse des données recueillies en Suisse alémanique, nous avons procédé en plusieurs étapes : tout d'abord, nous avons pris connaissance de l'ensemble des données et des procédures mises en place pour la collecte des données (notamment les canevas d'entretien). Nous avons ensuite organisé une séance avec l'une des étudiant-e-s du volet alémanique ainsi que le porte-parole du projet TAB dans le but de clarifier certains aspects liés à l'étude (par exemple la prise de contact avec les entreprises ou le codage des données). Une fois ces aspects précisés, nous avons procédé à une analyse des données issues des interviews avec les patron-ne-s[1] d'entreprises, les personnes formatrices en entreprise (y compris celles ayant la double casquette de patron-ne-s et formateur-trice) et les apprenti-e-s[2]. Les données ont été analysées de manière concomitante, soit en les décrivant et en les interprétant. Les résultats ont par ailleurs été imbriqués dans certaines conclusions issues de deux projets de recherche, l'un portant sur les personnes formatrices en entreprise (Baumeler et al., 2014 ; Lamamra et al., 2019), l'autre sur la qualité de la formation professionnelle initiale duale (Berger, 2018 ; Berger et al., 2020). Précisons que pour des questions de facilitation du travail, une partie des données a été traduite en français, avec vérification au sein de l'équipe de recherche de l'exactitude des traductions.

[1] Dans ce rapport, nous allons parler indistinctement de *patron-ne* et d'*employeur-e*.

[2] Précisons que les données issues des entretiens avec les associations professionnelles n'ont pas été analysées. D'une part parce que ces données n'ont pas été traitées de manière systématique, ni transmises et d'autre part du fait que les associations professionnelles ont généralement leur siège en Suisse alémanique et que le pendant latin ne pourrait pas être fait.

Le restant des données a été gardé en allemand e a permis d'appuyer nos analyses. Par ailleurs, étant donné la quantité importante de données, nous avons fait le choix d'analyser en priorité les données déjà codées et n'avons pas considéré les parties des réponses qui n'avaient pas été codées (à savoir les questions dites *ouvertes* et les commentaires).

Chiffres

Le volet alémanique du projet a comporté 186 interviews dans plusieurs secteurs d'activité, avec des associations professionnelles, des patron-ne-s d'entreprises, des personnes formatrices et des apprenti-e-s (cf. tableau 1). A préciser que dans certains cas, les patron-ne-s de l'entreprise assumaient également le rôle de personne formatrice d'apprenti-e-s.

Secteur d'activité	Associations profession-nelles	Patron-ne-s	Personnes formatrices	Apprenti-e-s
Agriculture, sylviculture et élevage	4	5	3	6
Production, industrie et artisanat (hors construction)	14	18	15	18
Professions techniques et informatique	5	1	2	2
Construction et second œuvre, y compris l'industrie minière	5	4	1	4
Commerce et transports	5	5	3	5
Hôtellerie-restauration et services personnels	3	4	7	8
Gestion, administration, banque, assurance et droit	3	0	0	0
Professions de la santé	3	3	3	3
Enseignement et professions culturelles	7	6	4	7
	49	**46**	**38**	**53**

Tableau 1 : Résumé des personnes interviewées dans le volet alémanique

Parmi les 54 entreprises où les interviews ont eu lieu, 27.8% étaient des microentreprises (soit moins de 10 employé-e-s), 44.4% des petites entreprises (entre 10 et 49 employé-e-s), 9.3% moyennes entreprises (entre 50 et 249 employé-e-s) et 18.5% grandes entreprises (soit plus de 250 employé-e-s ; cf. tableau 2). Comparativement, au niveau helvétique, 33.21% des entreprises formatrices[3] en 2018 étaient des microentreprises, 33.14% des petites entreprises, 30.61% des moyennes entreprises et 3.04% des grandes entreprises (Office fédéral de la statistique [OFS], 2021a)[4].

[3] En unités locales, soit en nb d'entreprises (et pas en nb d'emplois). Les entreprises considérées dans ces statistiques sont à comprendre au sens d' « unité juridiquement indépendante » (OFS, 2021b).

[4] Sachant qu'en termes de nb d'emplois, les microentreprises correspondent à 25.6% des emplois, les petites à 21.4%, les moyennes à 20.1% et les grandes à 32.9% des emplois (OFS, 2021a).

	#	Part du total
Micro-entreprise (< 10employé-e-s)	15	27.8%
Petite entreprise (10-49 employé-e-s)	24	44.4%
Moyenne entreprise (50-249 employé-e-s)	5	9.3%
Grande entreprise (> 250 employé-e-s)	10	18.5%
Total	**54**	**100%**

Tableau 2 : Résumé des tailles des entreprises interviewées dans le volet alémanique

Par rapport aux répartitions des entreprises formatrices suisses, l'échantillon retenu est représentatif en ce qui concerne les micro- et petites entreprises, il ne l'est pas pour les moyennes et les grandes, qui sont respectivement sous et sur- représentées. La représentativité des entreprises en fonction de leur taille pourrait être liée au mode d'accès, soit une entrée par les associations professionnelles, qui ont donné des noms d'entreprise.

Pour conclure, les deux tableaux mettent en évidence que les diverses acteurs et actrices de la formation professionnelle duale en entreprise étaient représenté-e-s dans cette étude, que ce soit au niveau des secteurs d'activité ou la taille de l'entreprise.

2.2 Données latines

Afin de compléter les informations recueillies dans le cadre du projet TAB en Suisse alémanique, des entretiens supplémentaires avec des personnes formatrices d'apprenti-e-s ont été effectués en Suisse romande et au Tessin. La décision d'interviewer uniquement des FEE avait pour but de concentrer davantage la démarche de recherche sur la suite du projet, soit la mise en place d'offres de formation continue pour les personnes formatrices en entreprise.

Les entreprises sollicitées étaient toutes de taille moyenne et plus précisément entre 50 et 100 employé-e-s. Cette décision relève d'une volonté de « compenser » la faible représentativité de telles entreprises tant dans le volet alémanique du projet que dans les précédents travaux de recherche (Baumeler et al., 2014 ; Berger, 2018 ; Berger et al., 2020 ; Lamamra et al., 2019).

A ce propos, nous avons pu observer que les entreprises de taille moyenne révèlent des enjeux similaires tant à ceux des grandes entreprises que des petites. A ce titre, elles peuvent être qualifiées d'hybrides. Cette taille d'entreprise met en effet en évidence des enjeux typiques tantôt aux petites, tantôt aux grandes entreprises. La proximité avec les petites entreprises ressort notamment à travers un fort discours sur l'entreprise de type « familial », à taille humaine. D'autre part, la structure de ce type d'entreprise avoisine – ou cherche à ressembler – ce dont les grandes entreprises se dotent, comme une hiérarchie plus marquée ou des services RH.

Chiffres

Le tableau 3 donne une vue d'ensemble des entreprises romandes et tessinoises qui ont été sollicitées pour les entretiens. En bleu sont indiquées les personnes qui ont officiellement la responsabilité des apprenti-e-s mais qui, pour des raisons multiples (casquette de responsable de la formation des apprenti-e-s, tournus entre les secteurs de l'entreprise etc.), n'assurent pas la formation au quotidien. Dans la plupart de ces cas, les apprenti-e-s voient les personnes formatrices avant d'entamer la journée de travail et en fin de journée ; le restant

du temps, elles et ils sont sous la responsabilité d'autres personnes, ces dernières n'ayant pas nécessairement effectué la formation pour devenir formateur-trice-s d'apprenti-e-s.

Pseudos	Canton	Secteur professionnel	Employé-e-s (env.)	Ancrage marché	Ancrage local
Michele	TI	Production, industrie et artisanat (hors construction)	90	Privé	Rural
Jessika	TI	Commerce et transports	100	Privé	Urbain
Lucrezia	TI	Construction et second œuvre, y compris l'industrie minière	120	Privé	Rural
Enzo	TI	Agriculture, sylviculture et élevage	100	Public	Urbain
Carmen	TI	Hôtellerie-restauration et services personnels	100	Public	Urbain
Lorenzo	TI	Commerce et transports	110	Privé	Urbain
Mehdi	VS	Construction et second œuvre, y compris l'industrie minière	60	Privé	Rural
Aurélie	NE	Hôtellerie- restauration et services personnels	50-100	Privé	Urbain
Lidia	FR	Agriculture, sylviculture et élevage	200	Privé	Rural
Valérie	FR	Agriculture, sylviculture et élevage	200	Privé	Rural
Helena	VD	Agriculture, sylviculture et élevage	60	Privé	Rural
Inès	VD	Professions de la santé	150	Privé	Urbain
Ivana	FR	Commerce et transports	70	Privé	Urbain
Carole	VD	Professions de la santé	50	Public	Urbain

Tableau 3: Résumé des entreprises romandes et tessinoises

La quasi-totalité des entretiens ont eu lieu en présentiel (seules deux interviews se sont faites en visioconférence) et ont été menés par un-e membre de l'équipe. Les entretiens ont été enregistrés (après avoir garanti l'anonymat et la confidentialité) et transcrits partiellement, soit en utilisant une grille préconçue, reprenant les thématiques saillantes identifiées dans les analyses des données alémaniques.

2.3 Limites méthodologiques

2.3.1 Suisse alémanique[5]

Certains biais liés à l'organisation des entretiens, à la collecte des données ainsi qu'au co-dage de ces dernières peuvent être mis en avant.

[5] Les questions méthodologiques détaillées concernant les biais alémaniques se trouvent dans le rapport d'analyse des données alémaniques de décembre 2021.

Concernant l'organisation des entretiens, un premier biais est lié à la sélection des personnes à interviewer. En effet, les listes données par les associations professionnelles pourraient ne contenir principalement que des entreprises ou des personnes « idéales », soit ayant un fort engagement dans le système dual. Par ailleurs, un certain nombre d'entretiens ont été effectués avec deux apprenti-e-s, deux personnes formatrices ou même une personne formatrice et son patron ou sa patronne en simultané, ce qui pourrait aussi représenter un biais. En effet, de telles configurations d'interviews auraient pu induire soit une pression à ne pas exprimer d'éventuelles critiques, soit un biais de désirabilité sociale faisant amoindrir les aspects problématiques en faveur d'un récit où « tout va bien ».

Lors des entretiens, le canevas constitué présentait des questions induisant facilement les réponses. Il s'agissait notamment de questions suggérant déjà en partie la réponse attendue (par exemple « dans quelle mesure êtes-vous satisfait-e ? » présuppose que la personne s'estime satisfaite de sa situation, alors qu'elle pourrait ne pas l'être).

Finalement, le codage des réponses ne semble pas répondre à un modèle précis, soit purement déductif, soit inductif. Il semble que certaines réponses aient été codées dans des catégories prédéterminées, alors que de nombreuses autres réponses n'ont pas été retenues et analysées.

Ces différents biais ont rendu difficile la comparaison du matériel récolté en Suisse alémanique et en Suisse latine, où une approche qualitative plus précise a été privilégiée.

2.3.2 Suisse latine

Plusieurs défis et enjeux particuliers ont surgi lors de la prise de contact avec les entreprises : notre demande d'entretien avec une personne formatrice a systématiquement été transmise au service RH, qui s'est chargé d'accepter ou de décliner l'interview ainsi que de « sélectionner » la personne formatrice. Même lorsque nous avions un contact direct avec la personne formatrice, cette dernière a transféré notre demande au service RH. Dans plusieurs entreprises, l'éventualité de participer à un entretien a aussi été discutée au sein de la direction de l'entreprise.

Ainsi, plusieurs relances – téléphoniques et par courriel – ont été nécessaires afin de pouvoir rencontrer les personnes formatrices et, dans certains cas, il s'est avéré que la personne interviewée n'était pas la formatrice des apprenti-e-s au quotidien, mais la responsable de la formation professionnelle dans l'entreprise. Cet aspect aussi semble refléter la complexité structurelle des entreprises d'une telle taille (50-100 employé-e-s), étant d'une part assez grandes pour se composer d'une certaine hiérarchie, et d'autre part étant encore trop petites pour être organisées comme les grandes entreprises.

De manière analogue à la sélection des entreprises suisses-alémaniques, en Suisse romande certaines entreprises ont été sollicitées par le biais de la fondation TAB, ces dernières ayant tout juste obtenu la certification TEF. De ce fait, nous avons pu observer une forte désirabilité sociale lors des réponses des FEE ayant participé aux interviews. Par ailleurs, nous avons eu écho que les entreprises contactées avaient sélectionné des personnes

formatrices étant particulièrement impliquées dans la formation des apprenti-e-s[6], ce qui a pu représenter un potentiel biais dans la récolte des données.

Finalement, et comme indiqué auparavant, les ¾ des FEE interviewé-e-s étaient des responsables de la formation des apprenti-e-s qui ne s'occupent donc pas de leur formation au quotidien. Ainsi, nous avons obtenu des informations « partielles », du fait que nous n'avons pas toujours pu interviewer les personnes qui suivent les apprenti-e-s dans leurs tâches quotidiennes. Dernier élément : un entretien qui devait avoir lieu avec une personne formatrice a finalement dû être conduit avec la nouvelle et l'ancienne personne formatrice, cette dernière étant également le patron de l'entreprise. Cela a créé une situation analogue à celles évoquées ci-dessus pour la Suisse alémanique, avec un entretien fortement perturbé.

3 THÉMATIQUES SAILLANTES

Dans cette section, une partie des résultats identifiés au travers des analyses effectuées autant sur le corpus alémanique que latin sera présenté. En ce qui concerne les données issues des entretiens suisses-alémaniques, nous nous concentrerons principalement sur les thématiques les plus abordées par les participant-e-s de chaque groupe (cf. tableau 4)[7]. Certains sujets ont en effet été mentionnés de manière plus importante par les participant-e-s. A ce propos, les pourcentages présentés par la suite dépassent pour la plupart le 100% : ceci est dû au fait que les mêmes réponses ont pu être données par plusieurs participant-e-s, au même titre que les participant-e-s ont souvent indiqué plusieurs réponses. Ainsi, les proportions indiquées ont été calculées en considérant le nombre de personnes de chacun des groupes analysés.

Patron-ne-s (n = 27)	**Patron-ne-s FEE (n = 22)**	**FEE (n = 34)**		**Apprenti-e-s (n =53)**
Motivations				Transition
Les motivations à former les apprenti-e-s	Les motivations à former les apprenti-e-s	Les motivations de l'entreprise à former des apprenti-e-s		Le choix du métier et de l'entreprise
	Les motivations à être FEE	Les motivations à être FEE		Le vécu lié à la transition école-FP
Qualité				Expérience de formation
L'importance de la qualité en FP	L'importance de la qualité en FP	L'importance de la qualité en FP		La première semaine en entreprise
	Les éléments caractérisant une bonne formation	Les éléments caractérisant une bonne formation		Les aspects positifs et négatifs du travail

[6] Un extrait d'interview permet d'étayer nos propos : *« Probablement que si on nous a demandé à moi et ma collègue (que tu verras après) de faire cette interview, c'est parce qu'on est ceux qui tiennent le plus à la formation. » (005)*

[7] Ces thématiques correspondent à celles dont les effectifs codés correspondent à plus que 150% des réponses. En guise d'exemple, dans le groupe des 34 personnes formatrices en entreprise interviewées, nous avons retenu les thématiques où il y avait plus de 51 réponses (soit 1.5 fois le nombre de personnes).

Les apprenti-e-s				Aspects relationnels
Les jeunes dans l'entreprise	Les jeunes dans l'entreprise	Les compétences attendues des apprenti-e-s		Les personnes impliquées dans la formation en entreprise
L'accompagnement des apprenti-e-s	L'accompagnement des apprenti-e-s			La disponibilité de la personne formatrice
	Les opportunités pour les jeunes dans le métier			
		L'évaluation des apprenti-e-s		
Les personnes formatrices (FEE)				
Les défis des FEE	Les situations et rôles difficiles pour les FEE	Les rôles des FEE		
		Les stratégies pour faire face aux problèmes		
Les besoins des FEE	Les ressources et besoins des FEE	Les ressources disponibles et utilisées		
Les compétences requises des FEE	Les compétences requises des FEE			
	Les contributions des FEE à une bonne formation	Les contributions des FEE à une bonne formation		
Qui devient FEE dans l'entreprise		Les personnes impliquées dans la formation		
Aspects organisationnels				
Les mesures de soutien et la FOCO	Les mesures de soutien et la FOCO + les formes de ces mesures	Les mesures de soutien et la FOCO + les formes de ces mesures		
Le concept de la formation	Le concept de la formation			
Les trends de la FP				
Les projets internes pour la FP				
La coopération avec d'autres entreprises				

Tableau 4: Résumé des thématiques les plus abordées par les participant-e-s

Globalement, les groupes de patron-ne-s, formateurs et formatrices en entreprise et des personnes ayant la double casquette (soit les deux fonctions précitées) ont abordé un nombre plus important de thématiques que les apprenti-e-s. Un autre constat concerne les sujets traités, ces derniers étant en bonne partie similaires pour les trois groupes d'adultes. Il s'agit d'une part de thématiques reflétant des aspects macro tels que la qualité de la formation professionnelle ou l'organisation de la formation des apprenti-e-s. D'autre part, les thématiques renvoient à la figure de la personne formatrice, à ces compétences et à ses besoins.

Dans les sections suivantes, nous exposerons les éléments ayant émergé de manière plus importante dans les diverses interviews : les motivations ou raisons à former des apprenti-e-s qui vont avec les enjeux de la formation professionnelle ; la qualité de la formation professionnelle ; la fonction des FEE ; les questions organisationnelles. Certaines de ces thématiques seront détaillées en analysant des enjeux spécifiques tels que l'accès à la fonction de FEE, les compétences requises ou encore la problématique du temps et enfin les questions relatives à la formation et à la formation continue (FOCO). La thématique des apprenti-e-s, quant à elle, ne sera pas reprise dans les détails, même si elle apparaît dans nombre de réponses. En effet, elle n'est pas directement pertinente dans l'analyse des enjeux des FEE. D'autres aspects non représentés dans le tableau car pas citées par plus que 150% des répondant-e-s seront tout de même abordés, s'agissant de thématiques transversales. Il nous semblait qu'elles étaient indispensables à la compréhension du contexte et du quotidien des FEE. Dès lors, les sections suivantes illustreront quelques éléments analytiques pour chacune des thématiques saillantes, d'abord concernant les données suisses-alémaniques, puis celles suisses-latines.

3.1 Motivations ou raisons à former

3.1.1 Données suisses-alémaniques

La question des motivations à former apparaît dans deux questions, tout d'abord celle portant sur les motivations des entreprises à former des apprenti-e-s, ensuite celle portant sur les motivations des FEE. Les réponses se recoupent en grande partie et font émerger des enjeux de la formation professionnelle transversaux. Elles mettent également en lumière les différents niveaux auxquels se jouent les raisons de former des apprenti-e-s.

Les raisons invoquées pour expliquer la motivation des entreprises à former se retrouvent entre les différent-e-s acteurs et actrices. Il s'agit ainsi d'assurer la pérennité, que ce soit celle du métier (88% chez les FEE), celle de la main d'œuvre qualifiée (85% des patron-ne-s, 73% des patron-ne-s/FEE) ou encore celle de l'entreprise (41% des patron-ne-s). Pour certain-e-s patron-ne-s/FEE l'avenir de la branche, du métier ou de l'entreprise passe par la formation des futur-e-s dirigeant-e-s (36%).

L'enjeu de transmission ressort de manière nette, mais son importance diffère selon les acteurs et actrices, près de la moitié des personnes ayant une charge de formation mettent l'accent sur cet aspect (47% pour les FEE, 50% des patron-ne-s/FEE), contre seulement un tiers pour les patron-ne-s. Cet aspect apparaît de manière indirecte autour de la réponse sur l'importance de former les jeunes (35% chez les FEE, 33% chez les patron-ne-s qui présentent plutôt un discours socialement acceptable « les jeunes sont l'avenir »).

Un discours ou des motivations plus politiques sont à relever du côté des deux catégories de patron-ne-s, notamment l'engagement ou la responsabilité sociale de l'entreprise, ou encore la formation comme une tradition de l'entreprise. S'ajoute à cela toujours du côté de ces deux catégories, des éléments relevant d'un discours économique, autour de la main d'œuvre (qui peut donner un coup de main) ou le retour sur investissement (temps consacré à former, participation à la production).

Transparaissent ainsi au travers de ces réponses sur les raisons qu'ont les entreprises à former, les principaux enjeux ou finalités de la formation professionnelle :

- *Enjeux économiques* : disposer de main d'œuvre, produire une main d'œuvre qualifiée, former la relève, voire les futur-e-s dirigeant-e-s, assurer la pérennité du métier ou de l'entreprise ;
- *Enjeux éducatifs* : transmettre les savoir-faire de métier, mais aussi l'amour du métier ;
- *Enjeux sociaux* : investir sur les jeunes, faire sa part dans le système éducatif (responsabilité sociale)

Ces différents enjeux laissent apparaître des FEE et des patron-ne-s ayant des postures distinctes face à la formation, face au travail, mais également ayant des représentations différentes des jeunes en formation. On retrouve dans ces différentes postures, les raisons évoquées à un niveau plus individuel sur la motivation à former indiquée par les FEE. Cela recoupe très largement la typologie obtenue par Besozzi (thèse non publiée), qui distingue quatre idéaux-types chez les FEE :

- *Les entrepreneur-e-s de soi*, principalement porté-e-s par un discours économique, autour de l'avenir du secteur, de la production d'une main-d'œuvre qualifiée, voire de futur-e-s dirigeant-e-s et adoptant une vision des apprenti-e-s comme des travailleurs ou travailleuses. Ici apparaissent notamment les réponses présentant les raisons individuelles telles que « prévoir l'avenir et former les travailleurs de demain », éventuellement aussi les enjeux de « sauts de carrière » ;
- *Les garant-e-s du métier*, orienté-e-s vers la perpétuation du métier, la transmission des savoir-faire, de l'amour du métier, et partageant une vision des apprenti-e-s comme des apprenant-e-s au sens corporatiste (dans la relation maîtresse – apprenti-e). Dans cette catégorie, on retrouve des réponses individuelles telles que « la fierté du métier », le goût de la « transmission » ;
- *Les reconverti-e-s*, où les enjeux de transmission sont primordiaux, la pédagogie et la didactique professionnelle au centre et où les apprenti-e-s sont des élèves au sens scolaire du terme. Ici sont réunies les réponses de type « transmission » et éventuellement « plaisir avec les jeunes » ;
- *Les résigné-e-s*, ayant démissionné de leur rôle de FEE et ayant un rapport distant au travail, mais partageant une vision économique autour de la formation d'une main-d'œuvre. Dans leur discours on retrouve les éléments des réponses individuelles sur les « travailleurs de demain » ou le « saut de carrière », même si celui-ci ne s'est pas concrétisé par la suite.

Les réponses concernant les raisons de former des apprenti-e-s recoupent des analyses quant aux différents niveaux (micro, méso, macro) auxquels se jouent ces enjeux (Baumeler & Lamamra, soumis) : un niveau individuel (plaisir de transmettre, contact avec les jeunes), organisationnel (rapport coût-bénéfice ou retour sur investissement, production de la future main-d'œuvre qualifiée pour l'entreprise, pérennité de l'entreprise) et enfin un niveau plus sociétal (responsabilité de l'avenir du secteur, obligation à former, responsabilité sociale de l'entreprise, croyance et soutien au système dual). Les seul-e-s FEE sont principalement dans des réponses alliant le niveau individuel et organisationnel, quant aux patron-ne-s et patron-ne-s/FEE, elles et ils articulent les différents niveaux, mettant davantage l'accent sur les niveaux méso et macro.

3.1.2 Données suisses-latines

Dans les données alémaniques analysées, les motivations ou raisons à former relèvent de trois enjeux : économique (main d'œuvre qualifiée, formation de la relève, formation des futur-e-s cadres, pérennité du métier ou de l'entreprise), éducatif (transmission des savoir-faire de métier et de l'amour du métier) et sociaux (investissement sur les jeunes, responsabilité sociale dans le dual). Derrière les motivations apparaissent différentes postures face à la formation des apprenti-e-s.

Ces mêmes enjeux font également surface dans les données latines analysées, avec une composante politique en plus des enjeux économique, éducatif et social. Il s'agit de relever ici que les raisons à former peuvent être multiples, une même personne ou une entreprise pouvant convoquer différents aspects (6 interviewé-e-s en mobilisent 3 différentes, 6 en convoquent 2). Relevons également que dans les données latines, les motivations individuelles et les raisons organisationnelles de former des apprenti-e-s se détachent plus nettement que dans les données alémaniques.

- *Former, un projet éducatif*

> *« J'adore former, j'adore le contact avec les jeunes » (Valérie)*

> *« J'aime bien… ouais, accompagner les jeunes là-dedans » (Carole)*

La principale raison invoquée pour expliquer le choix de former des apprenti-e-s est éducative. Les personnes interviewées expliquent ainsi à la fois le choix de leur entreprise, et leur engagement dans la fonction, principalement au travers d'un discours vocationnel sur la transmission, la perpétuation du métier, des savoirs et savoir-faire.

L'argument le plus fréquent est celui de la transmission des savoir et savoir-faire propres au métier ou à l'entreprise. Il s'agit ainsi de former de futur-e-s professionnel-le-s, de les conduire au CFC, et ainsi de participer à la production de la relève. La dimension vocationnelle de l'engagement est parfois très présente, et certaines personnes soulignent leur intérêt pour la transmission, en inscrivant cette activité dans projet plus large de bifurcation vers l'enseignement. Ces motivations relèvent d'une posture de « reconverti-e-s » (Besozzi, 2022). D'autres personnes mettent un accent plus fort sur les conditions de cette transmission, outre un discours vocationnel sur la transmission, elles recourent au registre émotionnel, en soulignant qu'elles transmettent le cœur du métier, la passion du métier. Certaines personnes se rapprochent dans leurs propos de la posture des « garant-e-s du métier » (Besozzi, 2022), pour qui l'enjeu n'est pas seulement de perpétuer des savoirs et savoir-faire, mais de transmettre une certaine idée du métier, ou des valeurs qu'on souhaiterait voir perdurer, telles le « travail bien fait » ou la façon d'appréhender la patientèle. Ce dernier aspect révèle des enjeux de secteurs (dans les métiers de soins, où les nouvelles normes de travail peuvent participer d'un certain éloignement avec le ou la patient-e) ou plus globalement des enjeux liés aux transformations du marché du travail (travail bien fait comme résistance aux nouvelles formes de production, aux rythmes et à la pression à la productivité, par exemple).

Derrière la dimension éducative, on trouve parfois des enjeux tels que les relations intergénérationnelles, qui semblent être un facteur important d'engagement individuel. Former des apprenti-e-s, c'est rester au contact de la jeunesse et peut être vécu comme un véritable

« challenge », en restant à jour tant dans les savoirs professionnels, que dans les sujets d'intérêts d'une autre génération.

Un autre aspect mérite d'être souligné, c'est la dimension de rôle-modèle qui peut apparaître derrière cet enjeu éducatif. Ainsi, dans une entreprise, les FEE perpétuent une tradition de formation et de transmission, après avoir été elles-mêmes ou eux-mêmes apprenti-e-s dans cette entreprise.

Enfin, un dernier aspect de motivation individuelle est à souligner, il s'agit d'un engagement dans la fonction qui suit une logique de « réparation ». Certaines personnes choisissent cette fonction pour ne pas reproduire ce qu'elles ont vécu, cherchant à « faire mieux », à donner plus de temps à leurs apprenti-e-s, à être à l'écoute ou encore à ne pas simplement les utiliser comme de la « main d'œuvre ». Elles cherchent également à être des rôles-modèles, mais en rupture avec ce dont elles ont fait l'expérience en tant qu'apprenti-e-s.

- *Former pour des raisons économiques*

> *« J'ai toujours dit, les apprenti-e-s qui terminent avec moi, c'est des ambassadeurs pour mon établissement et pour ma carrière à moi […] [la clientèle voit que] l'hôtel fait bien et prend le temps de former » (Aurélie)*

La deuxième raison la plus fréquemment invoquées par les personnes interviewées est économique. L'argument récurrent est l'importance de former la relève, que ce soit pour l'entreprise en qualité d'employé-e ou même de futur-e cadre ou plus largement pour le secteur. Former est donc un engagement économique qui s'insère dans des enjeux plus larges. Certains enjeux sectoriels sont à souligner, ainsi des secteurs qui peinent à recruter ou qui connaissent un taux élevé de résiliations de contrats d'apprentissage voient aussi dans l'accompagnement d'apprenti-e-s une façon de palier à la pénurie de personnel (c'est le cas du secteur de l'hôtellerie dans notre corpus). Il s'agit alors non seulement de former, mais également de réfléchir à comment « donner envie aux jeunes » de choisir ce secteur.

L'argument économique est également sous-tendu par un enjeu de réputation de l'entreprise, les apprenti-e-s ou plus exactement le fait de former des apprenti-e-s pouvant accroître la renommée, voire offrir une forme de « plus-value » et servir de « carte de visite ». Une personne allie même les enjeux de réputation de l'entreprise à la sienne, former peut donc être considéré comme une étape dans une carrière professionnelle et rendre compte de compétences professionnelles, pédagogiques et sociales, utiles pour la poursuite du parcours.

Outre la question de l'image de l'entreprise, l'autre argument important renvoie à la question des coûts/bénéfices qu'une entreprise peut trouver à former des apprenti-e-s. La raison de prendre des apprenti-e-s est donc qu'elles et ils *« aident sur le terrain » (Inès)* au quotidien, soit déjà durant leur formation, mais également sitôt celle-ci achevée (Gehret et al., 2019). Une fois diplômé-e-s, elles et ils deviennent des employé-e-s « opérationnel-les tout de suite », car déjà acculturé-e-s aux normes, exigences, attendus de l'entreprise, dont elles et ils connaissent les processus de production, mais aussi la culture.

- *Former des apprenti-e-s : un enjeu social*

> *« Parce que ça fait quand même partie du maillon de la chaîne » (Aurélie)*

Une dimension importante liée à la formation des apprenti-e-s est la dimension sociale, fréquemment présentée en termes d'engagement social des entreprises. Celle-ci se décline de manière relativement classique sous l'angle de la responsabilité sociale de l'entreprise, qui doit « donner sa contribution », jouer son rôle, voire « donner l'exemple ». Cet engagement est justifié à un niveau organisationnel par le fait d'être une entreprise familiale ou une entreprise qui a une longue tradition de formation, et plus globalement faire partie d'un système dont on est l'un des rouages. A un niveau individuel, il s'agit de « faire sa part ». L'argument développé étant dans ce dernier cas de figure de penser à un système de don/contre-don, son propre enfant ayant peut-être à son tour besoin d'une place d'apprentissage un jour.

L'autre aspect de cette dimension « sociale » est l'accompagnement des jeunes dans les processus de transition que ce soit vers l'âge adulte ou vers l'entrée dans le monde du travail. Derrières ces motivations, on retrouve la pluralité de tâches et de rôles des FEE, entre professionnel-le-s et adultes de référence, qui intègrent dans le monde du travail, dans un collectif, mais qui accompagnent aussi sur le chemin de l'âge adulte. Voir « grandir les jeunes », assister à leur transformation de « brindilles à tank » est à la fois une motivation à former des apprenti-e-s et une satisfaction quant à la fonction de FEE.

- *Des raisons politiques de former des apprenti-e-s*

> *« Plus on forme de monde, plus on aura du monde pour travailler […], mieux c'est. On doit pas aller…, c'est pas que je suis contre les gens qui viennent de l'extérieur, mais… » (Carmen)*

> *« Le fait d'être une femme aussi, dans un monde d'hommes, c'est encore plus motivant [rires], je veux dire, montrer qu'on y arrive aussi et pouvoir en plus former les apprenti-e-s. […] Souvent ça surprend […] les parents qui voyaient une femme formatrice, ils se posaient des questions… » (Helena)*

Un dernier argument invoqué pour expliquer la raison de former des apprenti-e-s est d'ordre plus politique. Il apparaît dans deux entretiens. En premier lieu, former c'est reconnaître la valeur du système suisse de formation professionnelle : « *Pour moi, ce pays offre une opportunité dont les jeunes ne se rendent pas compte. Ils se rendent pas compte des chances qu'ils ont ici de devenir qui ils veulent […] Moi je sais ce que ça veut dire d'être en difficulté, au début je n'avais pas de formation ici [elle est immigrée et vient des Caraïbes], et ce pays te donne l'opportunité de faire ce que tu veux.* » *(Carmen)*.

Un autre argument politique est lié au contexte d'un marché du travail tendu, où la question des frontaliers est relativement aiguë. Ainsi, à trois reprises, l'argument de la « préférence nationale » est invoqué. Il s'agit de bien former les jeunes « du territoire » pour avoir une main-d'œuvre locale qualifiée qui permet de ne pas avoir recours à la main d'œuvre étrangère ou frontalière. Les arguments économiques classiques « formation de la relève » se doublent ici d'un aspect politique propre au contexte tessinois.

Enfin, un dernier enjeu d'ordre politique est lié aux situations pionnières, soit ici la présence d'une femme dans un métier largement masculinisé (horticulture). Outre l'envie de transmettre le métier, sa présence dans la fonction de formatrice est une façon de montrer que cela est possible pour des jeunes femmes d'entrer dans ce secteur d'activité, de s'y développer ou d'y faire carrière, notamment en devenant FEE et en formant à leur tour.

3.2 Qualité de la formation

3.2.1 Données suisses-alémaniques

Plusieurs questions en lien avec la qualité de la formation professionnelle ont été posées aux FEE, patron-ne-s et patron-ne-s/FEE, mais pas directement aux apprenti-e-s. Dans ce dernier cas, d'autres éléments renvoient à la notion de qualité de la formation telle qu'elle est abordée dans la littérature, comme le temps consacré à la formation des apprenti-e-s, le feedback ou encore la disponibilité de la personne formatrice. Remarquons également que dans la première question, on présuppose qu'une formation de bonne qualité est importante pour l'entreprise.

Les éléments de réponse les plus souvent cités à la question « pourquoi une formation de bonne qualité est-elle importante pour l'entreprise » sont pour 53% des FEE le fait de former pour sa propre entreprise, alors que 50% disent que de bon-ne-s collaborateurs et collaboratrices sont un aspect central. 50% également citent le fait d'assurer la relève, 35% de conserver le savoir-faire. L'image est un autre élément mentionné, au même titre que les exigences en termes de clientèle. Les patron-ne-s FEE citent quant à elles et eux le maintien d'une certaine qualité dans la profession (77%), 55% parlent de pouvoir garder les professionnel-le-s dans le secteur, 41% de pouvoir transmettre la fierté du métier. Le fait de rester compétitif-ve et d'avoir une certaine autonomie dans le travail sont d'autres facteurs mentionnés.

Ainsi, il est intéressant de voir que les réponses sur la qualité de la formation sont relativement similaires à celles portant sur les raisons (ou motivations) à former des apprenti-e-s, soit la préparation d'une main-d'œuvre qualifiée, l'enjeu de la relève dans l'entreprise ou du développement du métier. Il s'agit également de relever qu'il n'y a pas de réponses faisant directement référence au rôle des personnes formatrices, à leur part de responsabilité dans la qualité de la formation en entreprise. Cet aspect avait pourtant fait surface dans les différentes études effectuées dans le cadre d'un projet visant à décrire la qualité de la formation professionnelle (Berger et al., 2019, 2020). En effet, les rôles et compétences des personnes formatrices étaient apparus comme étant fondamentaux pour décrire la qualité ressentie en formation professionnelle, notamment par les apprenti-e-s.

Concernant les facteurs contribuant à une bonne formation, 47% des FEE citent le fait de prendre du temps pour discuter avec l'apprenti-e, 47% parlent d'offrir du soutien là où c'est nécessaire, 35% disent qu'il faut avoir de bonnes compétences professionnelles pour pouvoir répondre aux questions, 32% citent les conditions-cadre et l'autonomie. D'autres facteurs invoqués sont l'empathie, le fait d'être un modèle, ou encore d'adapter les tâches au niveau d'apprentissage. Seul ¼ des FEE parlent des liens avec l'école, ce qui reprend l'une des grandes problématiques de la formation duale : le manque de liens entre les deux lieux de formation (Sauli, 2021). Les patron-ne-s/FEE parlent des connaissances étendues (55%) comme facteur contribuant à une bonne formation, du fait de pouvoir travailler de manière

autonome (45%) de l'équipe (45%), mais aussi de prendre ses responsabilités (41%) et de l'engagement – au sens d'investissement – des apprenti-e-s (36%). D'autres raisons citées en moindre mesure sont l'interaction école-entreprise, les feedbacks ou encore le soutien individuel. En ce sens, les réponses des FEE varient de celles des personnes ayant la double casquette en ce que les FEE mettent surtout en avant les interactions avec les apprenti-e-s ainsi que la formation de ces dernier-ère-s, alors que les personnes ayant également le statut de patron-ne réfléchissent davantage en lien avec leur statut.

Une question associée à celle des facteurs participant à une bonne formation interrogeait la contribution de la personne formatrice à une bonne formation. Selon les FEE, leur contribution se reflète dans le niveau d'expertise (50%), le fait de répondre aux apprenti-e-s (50%), de devenir autonomes (47%), d'avoir du plaisir au travail (41%) ou encore de prendre le temps (41%). Ici aussi, seul-e-s 15% des FEE mentionnent les liens avec les écoles professionnelles en lien avec leur contribution à une bonne formation. Quant aux patron-ne-s/FEE, les contributions sont pour 68% le fait d'être toujours là en cas de questions, de prendre le temps (50%) ou encore la bienveillance (41%). D'autres raisons citées sont la transmission des savoirs, la patience, le fait d'impliquer les parents.

Les réponses à cette question reprennent partiellement les facteurs contribuant à une bonne formation, mais dans ce cas spécifique des apports des FEE, l'accent est mis davantage sur les compétences des FEE telles que la disponibilité ou la bienveillance.

En reprenant les trois questions directement en lien avec la qualité de la formation, remarquons que les réponses à la première question rentrent principalement dans un niveau macro (le système, le fonctionnement de l'entreprise etc.), alors que les réponses aux deux autres questions reflètent davantage des aspects plus micro, soit liés à la personne et à son environnement immédiat. Ainsi, l'importance de la qualité dans sa conception plus globale serait rattachée au système, alors qu'en parlant en termes de « bonne formation » le registre aborde des thématiques plus proches du terrain et du vécu de formation. Il est intéressant de noter que très peu d'éléments renvoient au niveau méso, soit l'entreprise et sa politique de formation.

Précisons également qu'une question – implicitement liée à la problématique de la qualité – a été posée aux apprenti-e-s concernant d'éventuels aspects problématiques dans leur formation : 74% d'entre elles et eux ont répondu qu'aucun aspect problématique n'était à signaler, 8% ont mentionné la patience et une personne a cité le fait qu'il faudrait plus de temps pour être formé-e. Ainsi, il est intéressant de remarquer que très peu d'apprenti-e-s se sont exprimé-e-s au sujet des aspects pouvant améliorer la qualité de leur formation. Des éléments tels que les compétences pédagogiques de la personne formatrice, la gestion du temps ou encore l'organisation et la répartition des tâches au sein de l'entreprise, cités par un nombre important d'apprenti-e-s comme étant à améliorer dans leur formation (Berger et al., 2020 ; Sauli et al., 2021b), n'ont pas été mentionnés dans le cadre de ces interviews.

3.2.2 Données suisses-latines

> *« En réalité, l'entreprise ne veut pas la qualité, c'est nous en tant que FEE qui devons la vouloir car si on prend cette responsabilité c'est pour l'apprenti-e et pas pour l'entreprise » (Enzo)*

La qualité de la formation professionnelle est jugée importante pour les acteurs et actrices alémaniques pour des raisons similaires aux motivations à former. Elle renvoie à la qualification de la main d'œuvre, ainsi qu'à la satisfaction de la clientèle et au développement du métier. Paradoxalement, la question est peu abordée sous l'angle des compétences des FEE, alors que ce dernier aspect reflète une caractéristique non négligeable de la qualité (Berger et al., 2020 ; Stalder & Carigiet Reinhard, 2014). Autre résultat surprenant, la qualité est peu renvoyée à l'articulation entre les différents lieux de formation du dual, élément qui s'est avéré central dans la définition de la qualité dans d'autres contextes helvétiques (Sauli et al., 2021b).

Dans les données latines, la qualité de la formation professionnelle est davantage associée aux compétences pédagogiques, sociales et humaines des FEE. Des qualités telles que l'écoute, le suivi et la bienveillance sont citées en tant qu'éléments reflétant une bonne formation pour les apprenti-e-s. Pratiquement tou-te-s les FEE interviewé-e-s (12/14) citent explicitement de telles compétences pour définir une formation de bonne qualité. Les aspects les plus cités sont le suivi, le fait de prendre du temps pour les apprenti-e-s, la communication (autant en termes d'explications que de feedbacks) et l'écoute. En ce sens, les FEE semblent représenter une figure-clé dans la définition d'une formation de qualité, ce qui fait écho à des résultats d'études au sujet de la qualité dans la formation professionnelle en Suisse (Berger et al., 2020 ; Stalder & Carigiet Reinhard, 2014). Ces travaux soulignent en effet la centralité des rôles tant professionnels que pédagogiques des FEE dans une définition de la « bonne qualité » de la formation.

Un autre aspect mentionné en lien avec la qualité de la formation est le fait pour les apprenti-e-s de réussir leur diplôme, voire de terminer leur formation avec un « bon bagage ». Cette facette plus pragmatique de la qualité renvoie à des arguments tant éducatifs (accompagner l'apprenti-e jusqu'à l'obtention du CFC, voire à l'excellence), qu'économiques ou réputationnels (être une entreprise formatrice) ou encore politiques (promouvoir le système dual). L'enjeu étant pour les entreprises de permettre aux jeunes d'accéder « outillé-e-s » au mieux dans le monde professionnel, voire d'être déjà de bon-ne-s professionnel-le-s.

Une autre question portait sur les raisons pour lesquelles une formation de bonne qualité est importante pour l'entreprise. A ce sujet, la moitié des FEE ont mentionné l'« image » de l'entreprise, les apprenti-e-s représentant une véritable « carte de visite » : *« les apprenti-e-s que l'on forme, c'est un peu aussi la carte de visite de l'entreprise qui nous emploie donc c'est important de faire bien les choses » (Valérie).* Il est particulièrement intéressant de souligner le contraste entre les aspects liés à la qualité du point de vue des FEE et ceux cités au nom de l'entreprise formatrice. Lorsque les FEE évoquent leur travail de première ligne et la qualité au quotidien qu'elles et ils souhaitent garantir, ce sont surtout des compétences humaines, relationnelles et pédagogiques qui sont évoquées. En revanche, lorsque les personnes répondent au nom de l'entreprise, proposer une formation de bonne qualité aux

apprenti-e-s semble être tout d'abord une question de réputation. Les personnes en formation sont alors « utilisées » comme atout promotionnel pour l'entreprise formatrice.

Plusieurs FEE parlent ouvertement de l'importance d'une formation de qualité pour pouvoir garder les apprenti-e-s dans l'entreprise. Cet aspect est également cité dans les motivations à former des FEE et, dans cette approche, la qualité de la formation reflèterait des raisons économiques. Il est intéressant de remarquer que cet élément est principalement cité en réponse à la question « pourquoi une formation de qualité est-elle importante pour l'entreprise ? », ce qui semble signifier que la relève est une préoccupation appartenant avant tout à l'entreprise et moins aux FEE. Par ailleurs, la thématique de la relève ressort à maintes reprises et en réponse à plusieurs questions dans les cas de personnes formatrices ayant la vision de l'apprenti-e comme « investissement » devant idéalement pouvoir porter ses fruits une fois la formation achevée.

Le recours à deux questions distinctes portant sur la qualité s'est révélé heuristique. En effet, cela a permis d'appréhender différentes dimensions liées à la qualité selon qu'elle soit associée à la fonction de FEE ou aux objectifs de l'entreprise.

3.3 Les personnes formatrices (FEE)

Plusieurs éléments présentent les enjeux liés aux personnes formatrices en entreprise. Il s'agit avant tout de l'accès à la fonction, des compétences requises ou encore des défis des FEE.

3.3.1 Accès à la fonction

3.3.1.1 Données suisses-alémaniques

Les divers modes d'accès à la fonction de FEE apparaissent dans les réponses sur la manière de devenir FEE auxquelles ont répondu les patron-ne-s et les patron-ne-s/FEE, et plus indirectement dans les questions sur la motivation à endosser la fonction de FEE.

Deux modalités d'accès principales apparaissent dans les réponses : l'accès par choix de l'employé-e (70% des patron-ne-s et 23% des patron-ne-s/FEE évoquent l'intérêt de l'employé-e pour la fonction) et l'accès par sollicitation de l'employeur (33% des patron-ne-s et 14% des patron-ne-s/FEE disent solliciter des employé-e-s transmettant aisément des connaissances, 22% des patron-ne-s sollicitent des employé-e-s lorsqu'un un poste est vacant). Un élément important à souligner concerne la taille de l'entreprise, qui est déterminante dans ce processus, puisque selon les patron-ne-s FEE (45%), la question du mode d'accès à la fonction ne se pose pas. En effet, dans les micro- et petites entreprises, il est fréquent que la ou le patron-ne soit aussi FEE.

Certaines réponses des FEE autour de leurs motivations à former renseignent davantage sur le mode d'accès par volontariat ou intérêt personnel. Il s'agit alors du plaisir à travailler avec les jeunes (68%), du plaisir du travail (métier, 62%), de l'envie de transmettre leur expertise (59%). Une seule réponse renvoie à la nécessité (« il faut le faire ») et à l'accès par désignation pour poste vacant.

On retrouve dans ces réponses, les modes d'accès identifiés pour les FEE en Suisse romande (Besozzi & Lamamra, 2017), soit la modalité par volontariat et par désignation de

l'employeur-e. Dans les réponses plus détaillées obtenues en Suisse romande (Lamamra et al., 2019), une analyse plus fine avait permis de souligner d'une part que pour certain-e-s, la désignation renvoyait davantage à une assignation. Cela crée des profils de personnes formant des apprenti-e-s sans goût particulier pour la transmission ou le travail avec des jeunes (voir éventuellement profil des « résigné-e-s », Besozzi, thèse non publiée). Il est probable qu'en raison des biais d'accès, ces personnes n'aient pas été présentes dans la population interviewée ici. D'autre part, il était apparu une troisième modalité, soit l'accès par « opportunité » ou la transformation d'une désignation de l'employeur-e en opportunité de « carrière » par des personnes initialement pas nécessairement intéressées à former des apprenti-e-s. La réponse « il faut le faire » peut être lue comme renvoyant à ce mode d'accès, saisir une opportunité à partir d'une obligation. Les discours motivationnels convoqués par les FEE pour expliquer leur entrée en fonction renvoient d'une part à un fort discours vocationnel, celui de la vocation enseignante, de l'envie de transmettre des savoirs et d'autre part un discours passionnel, autour du métier des savoir-faire et de la transmission de ceux-ci et de l'amour du métier. On retrouve alors deux des figures-type des FEE, les « reconverti-e-s » et les « garant-e-s du métiers » (Besozzi, thèse non publiée). D'autres motivations sont davantage liées à des parcours possibles (lorsque la fonction permet de changer de statut ou lorsqu'elle atteste d'un changement de statut) ou encore attestent d'un engagement dans le système dual (« entrepreneur-e-s de soi »). Ces éléments apparaissent peu ici, sans doute car une véritable analyse de contenu n'a pas pu être faite.

3.3.1.2 Données suisses-latines

L'accès à la fonction des personnes formatrices en Suisse alémanique est dû soit à une volonté de la personne, soit à une désignation par l'entreprise. Les motivations renvoient principalement à des aspects vocationnels (transmettre des savoirs, un métier) et au plaisir de l'interaction avec les jeunes. Les raisons plus pragmatiques (nécessité d'occuper la fonction) sont guère abordées.

Dans les données latines, on retrouve les modalités d'accès, mais de façon plus différenciée : trois modes d'accès à la fonction sont ainsi à relever : le choix, l'opportunité et la désignation. En ce qui concerne les motivations associées à cette entrée dans la fonction, on retrouve la dimension vocationnelle et la question de l'interaction avec les jeunes. Ces points sont développés plus avant dans la section 2.1. Le choix est la modalité qui apparaît le plus fréquemment soit dans plus de la moitié des entretiens (8)[8], l'opportunité apparaît dans un peu plus d'un quart des entretiens (4) et la désignation dans 20% des situations (3). Le mode d'accès peut avoir un impact déterminant sur la façon d'endosser la fonction, de s'y investir et donc sur les modalités d'accompagnement privilégiées. Cela peut également influencer la posture adoptée (Besozzi, 2022) et le rapport aux formations continues liées à la fonction.

[8] Une personne a répondu pour ses deux postes, son précédent où elle est entrée suite à une désignation, et l'actuel où elle a accédé par choix. Cela fait un nombre total de réponses de 15.

- *Choisir de devenir FEE*

> *« C'est naturel, si on aime ce qu'on fait de réussir à donner une forme de continuité à cette passion, et je pense que ça passe par la formation » (Aurélie)*

Les personnes qui disent avoir accédé à la fonction par choix peuvent le faire pour différentes raisons, parce qu'elles viennent de se former et sont encore « *fraîche[s] de formation » (Jessika)* et que de ce fait, elles peuvent se sentir au plus près des besoins des apprenti-e-s ; parce qu'elles constatent un manque en matière d'encadrement, ou parce qu'elles souhaitent que l'entreprise forme des apprenti-e-s. D'autres inscrivent cela dans un parcours professionnel, pour renouveler leur activité après plusieurs années ou parce que cela semble s'inscrire dans une logique de carrière, comme un passage « obligé » d'un parcours ascendant. Ces accès volontaires sont portés par un discours vocationnel autour de la transmission (reconverti-e-s), de l'amélioration de la politique d'entreprise en matière de formation des apprenti-e-s, mais aussi autour de la perpétuation d'un métier (garant-e-s du métier) ou d'une tradition familiale *« une famille d'instituteurs » (Aurélie)* (reconverti-e-s). La dimension vocationnelle peut également renvoyer au système dual, auquel on souhaite apporter sa contribution. Enfin, pour certaines personnes la fonction de FEE est un allant de soi, qui fait partie intégrante du métier, c'est « naturel » de former dans ce domaine (voir notre recherche).

- *FEE, une opportunité à saisir*

> *« Au début c'était un peu un poids, ce n'était pas évident, mais au fur et à mesure, j'ai appris à apprécier et maintenant j'aime bien » (Michele)*

La deuxième modalité d'accès est une hybridation entre une proposition faite par le patron ou la patronne, parfois même sous forme de désignation, et le fait que les personnes concernées se saisissent de cette demande, y voyant une opportunité de réaliser un « rêve », de modifier son activité, voire de faire une étape dans une carrière. La manière dont se déroule la demande peut être formelle, aussi bien qu'informelle, à l'instar d'un formateur à qui il a été proposé de devenir FEE durant un repas d'entreprise. Le patron a sondé son intérêt pour les apprenti-e-s, avant de lui proposer de mettre en place le suivi d'apprenti-e-s dans son secteur, l'entreprise n'en ayant jamais eu jusque-là. Ces opportunités sont sous-tendues par un discours pragmatique : « *la proposition a été faite, j'ai fait part de mon intérêt* », mais elle peut également être portée par un discours vocationnel : « *déjà apprenti, j'aurais souhaité donner des cours » (Mehdi).*

- *Désigné-e FEE*

> *« A l'époque, les gens devenaient un peu par hasard formateur/formatrice en entreprise chez nous… » (Lidia)*

Enfin, la troisième modalité est la désignation, voire l'assignation. Elle est plus rare et pose la question du type d'investissement dans la fonction, celle-ci étant endossé bon gré, mal gré.

La désignation relève dans notre corpus de différentes logiques, celle de mettre sur pied ou d'améliorer une politique de formation des apprenti-e-s, par exemple la nécessité d'avoir un FEE dans chaque entité, celle de rentabiliser les investissements faits en matière de formation des collaborateurs-trices, par exemple la prise en charge par le patron ou la patronne

des frais liés au brevet fédéral. Parfois, aucune logique ne semble sous-tendre la désignation, mais les arguments peuvent être de diverses natures, comme par exemple, la sortie récente de formation, qui semble être un argument courant : « *t'est fraichement sortie de l'apprentissage, tu connais, tu t'en occuperas » (Lidia)*.

De manière générale, dans les situations de désignation, mais parfois également lors de situations où l'accès est vécu comme une opportunité, le rapport de dépendance à l'entreprise (position de salarié-e, formation financée par l'employeur-e ou premier emploi) fait qu'il est difficile pour les personnes de refuser. Cela a bien sûr un impact sur l'investissement, la manière d'endosser la fonction, les postures adoptées, et le rapport aux formations continues. Il est dès lors indispensable d'intégrer cette dimension dans l'offre de formation.

3.3.2 Compétences requises

3.3.2.1 Données suisses-alémaniques

La problématique des compétences nécessaires aux personnes formatrices pour exercer cette fonction ressort à plusieurs reprises : pour 1/3 des FEE, il s'agit d'un facteur contribuant à une bonne formation et elles et ils soulignent avant tout leurs compétences professionnelles (35%). Quant aux patron-ne-s d'entreprises, les compétences citées chez les FEE sont le fait d'aimer travailler avec des jeunes (48%), l'empathie (48%), mais également l'expertise pratique (48%). Pour 30%, il s'agit d'avoir des compétences personnelles élevées, pour 30% le plaisir et la motivation, alors que 26% parlent du fait d'être un-e bon-ne communicateur ou communicatrice. Les compétences sociales, la tolérance à la frustration et la fierté professionnelle sont parmi les autres compétences citées par les patron-ne-s.

Les patron-ne-s/FEE mentionnent à peu près les mêmes compétences requises des FEE : avoir la volonté de travailler avec les jeunes (50%), l'empathie (45%), les compétences sociales (41%), être un modèle (41%), la fierté personnelle (36%), les connaissances pratiques à jour (36%). Les autres compétences mentionnées sont les suivantes : avoir du bon sens, rester objectif-ve, avoir de la patience, comprendre ou encore faire et donner confiance.

Il est ainsi intéressant de remarquer que les personnes occupant le double rôle de patron-ne/FEE ainsi que les patron-ne-s mettent l'accent sur les compétences « humaines » et socio-émotionnelles liées au statut de formateur et de formatrice – soit d'une personne transmettant des savoirs. Les FEE surtout, mais également les patron-ne-s mettent en avant les compétences liées au métier (Wenger et al., 2019).

La thématique des compétences requises des FEE est par ailleurs celle présentant le plus de réponses de la part des patron-ne-s et des patron-ne-s FEE, alors que dans les réponses des FEE, leurs compétences ressortent de manière moins importante.

3.3.2.2 Données suisses-latines

Les compétences requises par les FEE dans les données alémaniques diffèrent selon les répondant-e-s. Les patron-ne-s et patron-ne-s/FEE insistent davantage sur les compétences sociales, alors que les FEE et dans une moindre mesure les patron-ne-s soulignent avant tout les compétences professionnelles.

Comparativement aux données alémaniques, les FEE romand-e-s et tessinois-e-s mettent davantage l'accent sur les compétences humaines, sociales et pédagogiques, telles que la patience, la transmission de la passion du métier ou l'empathie. Trois types de compétences apparaissent chez les personnes interviewées, les compétences pédagogiques, sociales et professionnelles. Dix FEE insistent sur la présence des trois, quelques personnes articulent compétences pédagogiques et sociales, et plus rares des personnes soulignent l'importance des compétences pédagogiques et professionnelles ou encore ne relèvent que les compétences pédagogiques. Cela met en évidence que la figure de la ou du « bon-ne FEE » est au croisement d'éléments liés aux enjeux de transmission, mais aussi d'aspects relationnels et de savoirs professionnels. Il s'agit de relever que certaines compétences telles que l'empathie, la patience sont, selon les personnes, considérées comme étant des compétences pédagogiques et/ou sociales, nous avons dû opérer un choix (voir Annexe 1).

- *Les compétences pédagogiques avant tout*

> *« …les notions, quelqu'un peut [les] acquérir, tandis que si t'as pas un peu d'enthousiasme, tu peux avoir tout un bagage de notions, mais si tu ne les transmets pas avec enthousiasme, elles ne vont jamais arriver à destination » (Jessika)*

A la question des compétences requises pour être FEE, les personnes interviewées répondent à l'unanimité qu'il faut avoir des compétences pédagogiques : savoir transmettre les savoirs, les savoir-faire ou encore l'amour du métier, savoir les expliquer, prendre du temps pour le faire, être disponible. Ceci doit particulièrement être relevé, d'autres travaux ayant mis davantage l'accent sur les compétences professionnelles et ne voyant les compétences pédagogiques qu'en articulation avec celles-ci (Berger & al., 2019). Ces résultats étaient issus de données collectées auprès d'apprenti-e-s, qui semblent sous-estimer la dimension pédagogique de l'accompagnement en entreprise. A contrario, lorsque ce sont les FEE qui sont interrogé-e-s, cette dimension devient la plus importante.

Les compétences décrites sont celles d'un suivi accompagné, avec des feed-back tant positifs que négatifs. Il s'agit ainsi de préparer les futur-e-s professionnel-le-s et de leur permettre de devenir autonomes et de *« voler de leurs propres ailes » (Carmen)*. Les compétences pédagogiques consistent également à trouver la *« bonne posture pédagogique : ni trop sévère, ni trop cool » (Lorenzo),* à trouver la *« bonne distance » (Inès)* avec l'apprenti-e comme avec les collègues impliqué-e-s dans la formation. Enfin, les compétences pédagogiques portent aussi sur la capacité à motiver les jeunes et à les accompagner dans ce premier contact avec le marché du travail, mais aussi dans le processus de transition école-travail, il s'agit en effet de ne *« pas les lancer et les laisser se débrouiller » (Helena).* Il est intéressant de relever un lien dans les propos des personnes interviewées entre compétences relevées et motivations évoquées. Les compétences pédagogiques renvoient à tous les types de motivations à former, mais entrent particulièrement en résonnance avec la motivation éducative et sociale.

- *Des compétences sociales indispensables pour former*

> *« Sept apprenti-e-s, c'est sept caractères différents, sept manières d'agir différentes » (Lidia)*

Les deuxièmes compétences à être relevées comme étant indispensables pour les FEE renvoient aux compétences sociales, citées par 12 FEE. Elles font ainsi écho au discours actuel dominant sur le marché du travail, mais aussi à celui fait au sujet des compétences attendues chez les apprenti-e-s, les savoir-être étant sans cesse évoqués par les FEE. Les compétences sociales se mêlent ainsi étroitement aux compétences pédagogiques et sont fréquemment présentées comme indispensables pour qui veut accompagner des jeunes dans le processus d'entrée dans le monde du travail et la transition vers l'âge adulte. Il s'agit donc d'avoir de la patience, de l'empathie, d'être disponible, à l'écoute, de faire preuve d'enthousiasme, de savoir créer du lien. La question de la disponibilité fait apparaître une question délicate, à savoir la confrontation entre idéal de formation et contraintes quotidiennes, où la disponibilité est souvent remise en question par le manque de temps à disposition (voir section 3.3.4). Dans les métiers de la santé et du social, l'accent est encore davantage mis sur la communication et les compétences émotionnelles, l'empathie prend en effet une dimension plus importante dans des métiers où il faut faire face à une patientèle qui souffre, à des personnes âgées ou vulnérables. Enfin, une personne insiste sur les compétences à traiter les jeunes de manière égalitaire, d'avoir le sens de la justice sociale. Un autre aspect à relever est la capacité d'adaptation que doivent avoir les FEE, elles et ils doivent en effet trouver la bonne manière de faire pour chaque apprenti-e. Les compétences sociales apparaissent fréquemment dans les propos des personnes ayant répondu que leur motivation à former était sociale, notamment l'accompagnement dans la transition école-travail et la transition vers l'âge adulte.

- *Être FEE, c'est avant tout être un-e « pro ».*

> *« Tout d'abord, tu dois être conscient de ta profession et de qui tu dois former […] Et surtout leur donner l'envie […] et savoir que t'es en train de leur donner les outils pour ensuite voler de leurs propres ailes. […] D'abord tu dois savoir faire le métier, après tu peux apprendre aux autres. » (Carmen)*

Les compétences professionnelles apparaissent en troisième position (11), et si elles semblent aller de soi, elles sont relativement peu détaillées. Il s'agit pour certaines personnes d'assurer des compétences manuelles et théoriques en lien avec leur métier, d'assurer la pratique. Cela laisse supposer que les FEE doivent appuyer le rôle de formation à la pratique dédié à l'entreprise formatrice, même si les aspects plus théoriques sont également bienvenus. A côté de cela la professionnalité semble également se mesurer à l'aune de l'expérience. Celle-ci permet le cumul des connaissances professionnelles, d'un certain nombre d'heures de pratique, mais permet également de prendre du recul, de trouver la juste distance avec les apprenti-e-s. Pour une personne, l'expérience et l'âge sont liés : *« Si on est trop jeune, ben ça peut être compliqué à gérer. Pour prendre la bonne distance, pour montrer différents points de la profession » (Valérie)*. Il s'agit de trouver un équilibre entre personnes ayant un certain nombre d'années dans le métier, une expérience, tout en n'étant pas encore *« usé[-e-]s par le métier » (Aurélie)*, pour avoir l'envie de transmettre. Être professionnel-le, c'est aussi faire preuve de sérieux et avoir le sens des responsabilités. Enfin certaines

personnes associent professionnalité et « amour du métier », on retrouve ici la figure des « garant-e-s du métier » (Besozzi, 2022) fortement ancré-e-s dans une posture de professionnel-le, visant la transmission du métier, de ses savoir-faire et de ses « trucs », mais aussi la transmission de l'amour ou de la passion du métier.

- *Au-delà des compétences pédagogiques, sociales et professionnelles, des personnes polyvalentes*

Certaines réponses laissent entrevoir d'autres compétences nécessaires à endosser la fonction de FEE. Il s'agit de compétences spécifiques, telles que les connaissances particulières des problématiques adolescentes. Cela ressort également dans les demandes de formation continue, où les questions d'enjeux sociaux et psychosociaux relatifs aux jeunes ou au public adolescent sont fréquemment évoquées.

Une personne ajoute des compétences managériales aux compétences professionnelles de métier. Cela permet de souligner que les tâches des FEE sont également des tâches de coordination entre l'apprenti-e et les divers services et collègues, mais également d'organisation et de division du travail (de l'apprenti-e). Cet aspect met également en évidence le fait que le travail de FEE consiste à savoir identifier les ressources et les mobiliser le cas échéant. Cela renvoie à l'inscription dans un réseau, élément qui ressort également à d'autres moments dans les entretiens (voir section 3.9).

Enfin, un dernier aspect apparaît dans les réponses, et bien qu'il ne s'agisse pas d'une compétence, mais plutôt d'une caractéristique ou d'un trait individuel, il semble pertinent de mentionner cette réponse. Il s'agit de la nécessité pour les FEE d'être en bonne santé, notamment en bonne santé mentale : *« être bien dans ses baskets, ne pas être usée par le métier » (Aurélie).* Cet aspect rarement évoqué renvoie à la difficulté de la fonction, aux aspects liés aux conditions d'exercice (Lamamra et al., 2019), au manque de temps, à l'absence de reconnaissance, ainsi qu'aux difficultés qui peuvent survenir avec les apprenti-e-s et qui peuvent aller jusqu'à la résiliation anticipée du contrat d'apprentissage.

3.3.3 Défis (rôles, tâches, double casquette etc.)

3.3.3.1 Données suisses-alémaniques

Les défis liés à la fonction formatrice apparaissent dans diverses réponses autour des tâches, des rôles, mais aussi des difficultés rencontrées. S'ajoute à cela l'enjeu de la reconnaissance de la fonction.

Les tâches ne sont pas directement abordées comme telles, dans le sens où aucune question n'invitait à lister les tâches des FEE. De manière implicite, la transmission des savoirs et savoir-faire professionnels apparaît dans les réponses, ainsi que le travail de planification et de coordination de la formation (que ce soit le travail de l'apprenti-e, ou l'articulation avec les collègues), s'ajoutent à cela deux aspects relevés par les apprenti-e-s, soit la participation au recrutement et le travail d'introduction dans le monde du travail et d'intégration dans l'équipe.

Pour effectuer ces tâches, un certain nombre de connaissances sont nécessaires : hormis l'expertise professionnelle (présente dans les questions sur les modes d'accès à la fonction), qu'il s'agit de maintenir, il est attendu des FEE d'avoir des connaissances psychologiques

pour « traiter avec les gens » (30% des patron-ne-s l'évoque), on peut alors parler de compétences relationnelles ou sociales. Il est également attendu, toujours dans ce registre, qu'elles et ils soient en mesure « d'aller chercher les jeunes là où elles et ils sont », soit d'avoir une certaine empathie et compréhension du fonctionnement adolescent (22% des patron-ne-s).

Des tâches découlent différents rôles, davantage évoqués dans les entretiens, notamment en termes de conflits de rôles (entre employé-e et FEE) : les patron-ne-s en parlent de manière non significative, mais les patron-ne-s/FEE l'évoquent dans 23% de leurs réponses. Les différents rôles sont évoqués également comme source de difficultés par les FEE. Les rôles éducatif et formatif apparaissent de manière principalement implicite dans les réponses, mais les FEE envisagent leur rôle pédagogique avant tout sous l'angle d'un accompagnement vers l'autonomie (38%), et parlent d'encouragement et de soutien (32%). Le rôle les FEE est aussi celui d'avoir un devoir d'exemplarité, étant des modèles (de professionnel-le-s, d'adultes).

Lorsqu'on aborde les difficultés des FEE, de nombreux éléments apparaissent. Tout d'abord, les patron-ne-s et patron-ne-s/FEE posent la question du temps à disposition. Les patron-ne-s parlent du temps et de la performance (60%), soit du temps insuffisant pour garantir les performances de formation et de production, les patron-ne-s/FEE abordent plus directement la question sous l'angle de la tension produire/former (32%). La question du temps insuffisant ou de la surcharge liée aux différents rôles se matérialise dans une réponse à propos du stress : « quand tout arrive en même temps » (48% des patron-ne-s et 50% des patron-ne-s/FEE).

Les principales difficultés évoquées sont liées à la relation avec les apprenti-e-s, lorsqu'elles et ils ne veulent pas (26% des patron-ne-s et 23% des patron-ne-s/FEE), lors de maladies (22% des patron-ne-s et 18% des patron-ne-s/FEE). Globalement les FEE parlent des questions de motivation et/ou de fatigue des apprenti-e-s, auxquelles elles et ils ajoutent des difficultés organisationnelles (gestion du temps, travail administratif). Les patron-ne-s/FEE évoquent également les performances insuffisantes des apprenti-e-s, l'absence de soutien des parents et des éléments plus structurels, tels que la possibilité de garder une vue d'ensemble sur les enseignements. Certains éléments contextuels, comme les différences culturelles sont également abordées sous l'angle des difficultés par les patron-ne-s/FEE. Si la question des difficultés a permis de cerner divers enjeux auxquels sont confronté-e-s les FEE, la question du stress offre moins de réponses utilisables : en effet, de nombreuses réponses soulignent une absence de stress, ce qui est contradictoire avec celles sur les difficultés rencontrées, la tension produire/former. Probablement la question trop directe (biais) a mis les personnes en situation de montrer qu'elles arrivaient très bien à faire leur travail.

L'un des principaux défis de la fonction formatrice est l'enjeu de la reconnaissance. A cette question, posée uniquement aux FEE, les réponses sont globalement positives. 62% estiment que la reconnaissance et la valorisation du statut est élevée, alors que 12% estiment que les FEE n'ont pas de reconnaissance du fait de leur statut. D'autres éléments mentionnent la réputation positive auprès des employé-e-s, et enfin lient reconnaissance avec la réussite des apprenti-e-s ou encore la gratitude des parents.

Les tâches et rôles des FEE ne sont pas exhaustifs dans ces réponses, probablement car aucune question ne demandait à avoir une vision globale des activités des FEE, et qu'aucune analyse de contenu n'a permis de lister les tâches et d'en tirer les rôles correspondants. La recherche menée en Suisse romande (Lamamra et al., 2019) permet de compléter cette liste (voir annexe 2) en identifiant les activités suivantes, soit des tâches de transmission , d'organisation et de coordination, d'intégration, de soutien, de contrôle, de gestion administrative, de travail de prévention en matière de santé et de sécurité, de mise en réseau, de recrutement. Comme dans d'autres travaux, on retrouve ici les différentes casquettes, les rôles multiples à endosser, qui peuvent créer des situations de conflits de rôles (Bahl, 2008 ; Barras, 2011 ; Capdevielle-Mougnibas et al., 2013 ; Lamamra et al., 2019).

En ce qui concerne les difficultés, elles sont de différents ordres : structurel, organisationnel, interpersonnel. Il est intéressant de relever que les difficultés évoquées dans les relations avec les apprenti-e-s présentent principalement des questions d'attitudes des jeunes en termes de motivation, d'intérêt, voire d'honnêteté, des enjeux de santé, mais qu'elles ne mentionnent quasi jamais des aspects conflictuels, tabou que l'on a également pu entrevoir en Suisse romande (Perret-Ducommun & Lamamra, 2019). Il n'est également pas fait mention des situations d'arrêts d'apprentissage, qui pourtant affectent les FEE.

En ce qui concerne l'enjeu de la reconnaissance, il ressort très différemment de ce qui a pu être vu en Suisse romande (Perrenoud et al., 2017). En effet, l'étude romande arrivait au constat d'une faible reconnaissance de la fonction, alors qu'ici la reconnaissance semble bonne. Il est difficile de savoir si la reconnaissance et l'implantation du système dual en Suisse alémanique peut expliquer cet écart. Il peut également être dû à des biais dans le canevas d'entretien (questions trop frontales, directes), et les réactions de défense que cela engendre, ou encore de biais dans la conduite des entretiens (très rapide, pas de temps de vrais entretiens qualitatifs, ou encore dans le traitement des données).

3.3.3.2 Données suisses-latines

Les défis de la fonction formatrice cités dans les entretiens alémaniques sont liés aux très nombreuses tâches effectuées, de nature très diverses (encadrement, travail administratif, coordination, etc.). L'un des défis majeurs y relatif est la gestion des différents rôles, et des conflits de rôles qui peuvent parfois survenir (employé-e de production, personne formatrice, collègue, etc.). Autre défi, la question de la reconnaissance de la fonction, qui semble ici plutôt positive, contrairement aux travaux romands.

Dans les données latines, on retrouve la grande variété de tâches et les rôles y relatifs, ainsi que les tensions de rôles. Apparaissent également des questions de reconnaissance des métiers et de l'enjeu de recruter et de garder des apprenti-e-s dans des secteurs peu valorisés. Contrairement aux données alémaniques, on retrouve un des enjeux majeurs du système dual, soit la tension produire/former qui contraint les FEE au quotidien. S'ajoutent à cela des enjeux spécifiques liés à des secteurs d'activité ou à des régions.

- *Des tâches et des rôles multiples*

On retrouve dans les entretiens latins la question des nombreuses tâches et rôles et des tensions que cela peut créer : *« On a beaucoup de chapeaux, on n'a pas que le chapeau de formateur-trice » (Valérie).* Ces tâches vont de la transmission de savoirs théoriques à

l'accompagnement social tout au long du processus de transition, en passant par le travail de socialisation professionnelle, notamment au travers de l'acculturation aux règles du travail et à celles de l'entreprise. Les tâches formatives sont nombreuses : organisation de la formation, suivi, évaluation, contrôle, articulation savoirs théoriques – savoirs pratiques, articulation école - entreprise, coordination avec les collègues, avec les parents. S'ajoutent à cela les tâches administratives : cahier des charges de l'apprenti-e, rapports de formation, etc.

En ce qui concerne les rôles endossés, les personnes interviewées mettent l'accent sur leur variété, leurs *« nombreuses casquettes » (Valérie)* et leur extrême étendue : rôle-modèle (de professionnel-le, mais aussi d'adulte), soit *« être un phare » (Lorenzo)* pour l'apprenti-e, rôle de motivateur/trice, de *« locomotive » (Inès),* rôle de pédagogue ou encore d'intégrateur/trice. A côté de ces registres professionnels, les FEE évoquent la multiplicité de leurs rôles en puisant dans le registre privé : rôle parental, fraternel, amical. Cela montre à quel point le spectre de leur action est large et la tâche complexe.

Intéressant à relever ici, plusieurs personnes ont souligné les rôles qu'elles ne veulent pas endosser : le rôle de contrôle, vécu comme une fonction de surveillance et de répression, le rôle parental, car il met en évidence la difficile tâche des limites ou encore parfois le rôle de pédagogue, lorsque celui-ci est perçu comme le rôle de *« la méchante » (Lidia)*, celle qui contrôle et qui sanctionne.

Enfin, outre les rôles relatifs au suivi des apprenti-e-s, plusieurs personnes insistent sur les nombreux rôles qu'elles endossent dans l'entreprise : professionnel-le-s, collègues, FEE, mais aussi en dehors : expert-e-s aux examens, formateurs ou formatrices aux cours interentreprises.

- *La tension produire/former*

Une des différences majeures par rapport aux données alémaniques est la présence de façon marquée de la tension produire/former. Si elle n'est rarement évoquée comme telle, elle apparaît dans de nombreux propos sur la charge de travail, le trop grand nombre de tâches ou encore le manque de temps (voir section 3.3.4). Elle apparaît également de manière très marquée dans les stratégies mises en œuvre pour former, stratégies qui apparaissent ici de façon très sectorielle, la formation étant réalisée dans les périodes de la semaine ou de l'année où la production est ralentie. Enfin, la tension produire/former apparaît aussi dans les conditions dans lesquelles se sont déroulés certains entretiens, dans le magasin pour que malgré l'interview puisse se faire tout en continuant à surveiller l'activité et répondre si nécessaire aux besoins des collègues ou de la clientèle. Cette pression à la productivité et l'impression que les conditions ne permettent pas de former dans de bonnes conditions ont ainsi conduit une personne à quitter momentanément la formation.

- *Les enjeux relationnels*

La question relationnelle est centrale dans la fonction de FEE, qu'il s'agisse de la relation apprenti-e – FEE ou FEE – collègues. Cette dimension apparaît de manière centrale dans les recherches sur les résiliations de contrats d'apprentissage (Lamamra & Masdonati, 2009 ; Stalder & Carigiet Reinhard, 2014), sur les conditions de la transmission en formation duale (Masdonati & Lamamra, 2009) ou encore dans les travaux sur la qualité en formation professionnelle (Berger et al., 2019). La question relationnelle apparaît tout d'abord dans la relation

pédagogique, où il s'agit de trouver la bonne distance, le bon équilibre entre empathie et distance, entre « sévérité à l'ancienne » et attitude plus décontractée. S'ajoutent à cela les relations entre apprenti-e-s et collègues, qui parfois ne se passent pas bien, soit parce qu'il faut recadrer les collègues *« qui se moquent de l'apprenti-e » (Michele)*, soit parce que la personne est *« prise en tenailles entre les apprenti-e et les collègues » (Carole)*. La crainte évoquée par les FEE est celle de situations dégradées, où une situation de conflit pourrait être difficile à gérer, soit en raison du fort caractère d'un-e apprenti-e, soit si celle-ci ou celui-ci est majeur-e, et que la différence d'âge avec la personne formatrice rend difficile le travail de FEE.

- *Les difficultés avec des apprenti-e-s adolescent-e-s*

Relativement peu de difficultés avec les apprenti-e-s ont été relatées. Il s'agit principalement des enjeux relationnels et des risques de conflits, ou de la crainte d'avoir des situations conduisant à des ruptures de contrat, notamment des questions d'absences injustifiées ou de difficultés d'apprentissage, lorsque les apprenti-e-s ne comprennent pas ou difficilement et que les FEE n'arrivent pas à leur transmettre leurs savoirs et savoir-faire.

Des éléments plus globaux portant sur des difficultés externes à la relation de formation sont par contre évoquées. Il s'agit des situations familiales, jugées comme étant de plus en plus difficiles. Sont également évoquées des problématiques psychosociales telles que les addictions, notamment la drogue, la dépendance au jeu et les impacts y relatifs, tels que l'endettement. Ces éléments, que l'on retrouve indirectement dans les demandes de formations continues portant sur les problématiques sociales et psychologiques liées aux adolescent-e-s, mettent en évidence l'étendue des problématiques auxquelles les FEE ont affaire, que cela soit ou non dans leur « cahier des charges ».

La question du public adolescent est également évoquée en lien avec des enjeux sectoriels d'organisation et de division du travail. Une personne formatrice se demande en effet comment socialiser aux règles des métiers de l'hôtellerie-restauration, connus pour leur caractère très hiérarchique, des jeunes de la génération « z ». Cela lui semble en effet quasi impossible, compte tenu de l'écart entre les aspirations à des modèles de travail plus horizontaux et moins prégnants dans l'équilibre de vie, et les réalités de ce secteur d'activité non seulement extrêmement hiérarchisé, mais également très chronophage.

- *Des enjeux de secteurs*

Outre les difficultés transversales liées à la situation de formation en entreprise, certains secteurs ont des enjeux spécifiques. Ainsi, certaines branches (construction, hôtellerie-restauration) peinent à trouver des apprenti-e-s ou doivent faire face à un taux de résiliation de contrats importants (industrie automobile), et les FEE doivent motiver des apprenti-e-s malgré une image peu valorisée du métier (boulangerie-pâtisserie-confiserie, construction, métiers verts). Cela revient parfois à devoir motiver des personnes ayant effectué des « choix par défaut », soit parce que le secteur est peu valorisé chez les jeunes (construction, hôtellerie-restauration, horticulture), soit parce que les parents ont fait pression (industrie automobile). Dans la construction par exemple, les FEE doivent également gérer une coordination supplémentaire, soit celle entre apprenti-e-s et personnes non qualifiées qui travaillent dans la profession. Les enjeux de difficultés de recrutement et de représentation sociale négative du métier ont été abordés de manière assez inédite en comparaison avec les travaux

antérieurs ou les données alémaniques. Certaines personnes évoquent à ce propos la responsabilité de l'orientation professionnelle, qui ne connaîtrait pas suffisamment la réalité des métiers. A ce propos, un FEE s'exprime en ces termes *« il faut qu'ils [les conseiller-ères en orientation] arrêtent de démolir notre profession » (Mehdi).* La responsabilité des salons des métiers est aussi relevée, ces derniers visant à donner une image trop « fun » du travail.

Un aspect à souligner est la « gestion sectorielle » de la tension produire/former que l'on trouve ici de manière inédite. Cela a probablement à voir avec la taille des entreprises retenues. En effet, dans la recherche de Lamamra & al. (2019), une majorité des entreprises étaient des grandes entreprises, le reste étant plutôt composé de micro- et petites entreprises. Rares étaient les entreprises de taille moyenne de 50 à 100 employé-e-s (voir intro ou considérations générales sur les spécificités des moyennes entreprises). Les entreprises de cette taille n'ont pas de centres de formation détachés de la production, elles doivent donc faire face à la pression à la rentabilité au mieux. Elles adoptent donc une stratégie qui peut être assimilée à la stratégie « Time filler », qui consiste à former dans les interstices (Baumeler & Lamamra, 2019). Cependant, elle diffère en ce que l'organisation de la formation est décalée dans le temps, on ne profite pas seulement des temps morts (entre deux client-e-s, après le coup de feu), mais de l'organisation hebdomadaire (vente) ou saisonnière de l'activité (hôtellerie-restauration, horticulture) ou encore des variations climatiques. Ainsi, on assiste à une sorte d'annualisation de la formation, celle-ci étant réalisée lorsque l'activité productive le permet : en cas de mauvais temps dans les métiers verts, dans les saisons creuses (vente et hôtellerie-restauration). La particularité est également que la formation est explicitement suspendue lorsque la production prime : haute saison touristique, périodes de vente (Noël, soldes, Pâques, samedi), saisons de culture (semis et récolte).

- *Des enjeux régionaux*

Les données tessinoises ont permis de faire ressortir des enjeux régionaux liés à la forte pression économique qui s'exerce sur le marché local et qui accroît encore les contraintes sur les FEE (tension produire/former, manque de temps). La question du recrutement des apprenti-e-s devient alors centrale, l'enjeu étant non seulement de trouver la « bonne personne », mais également de favoriser le recrutement local au détriment du marché transfrontalier. Dans certains secteurs, la question de la main d'œuvre frontalière non qualifiée se pose en effet, et former des apprenti-e-s est une réponse à la fois économique et politique (voir section 3.1). Le bassin de recrutement extrêmement réduit et localisé, on assiste à un recrutement où le capital d'autochtonie joue un rôle déterminant (Duc & Lamamra, 2021). Le fait « d'être du coin » importe dans le processus de sélection, ce notamment pour privilégier une future main-d'œuvre qualifiée locale. Les jeunes Tessinois-es (suisses-ses ou immigré-e-s mais installé-e-s au Tessin) sont donc favorisé-e-s. Mais dans les entretiens, cette dimension apparaît également comme un élément contraignant, les parents profitant du réseau localisé d'interconnaissances pour faire pression sur les entreprises avec lesquelles ils sont en affaires afin de trouver une place d'apprentissage pour leurs enfants. Les FEE doivent donc chercher la « bonne personne », tout en essayant de gérer ces pressions.

- *Des défis liés aux changements en formation professionnelle duale*

Des enjeux liés aux changements qui s'opèrent dans le domaine de la formation professionnelle sont à relever. En effet, certain-e-s FEE ont évoqué la réforme des plans de formation

dans le commerce. Cela est vécu avec difficulté, car les documents sont jugés incompréhensibles, notamment car ils sont traduits de l'allemand (critique que l'on entend fréquemment pour les aspects administratifs de la formation duale). Les changements de fonds (orientation compétences) sont également vécus difficilement par certain-e-s, car cela modifie leur identité professionnelle, mais aussi les contenus à transmettre. Ces-derniers ne correspondent plus à ce qu'elles et ils ont appris, certaines personnes ont ainsi l'impression que les réformes font perdre ce qui constituait le « cœur du métier ».

Plusieurs personnes ont évoqué le nouveau système de formation informatisé permettant de suivre le travail de leurs apprenti-e-s, avec lequel elles connaissent des difficultés et vivent ce changement de support comme une pression supplémentaire. Certaines d'entre elles ont ainsi proposé qu'une formation continue sur cette plateforme leur soit donnée.

3.3.4 Temps

3.3.4.1 Données suisses-alémaniques

Les enjeux liés au temps ressortent de manière transversale dans les entretiens, mais la plupart du temps indirectement. Lorsque la question est posée de façon directe, les réponses semblent aller dans le sens d'un temps suffisant ou qui ne poserait pas problème, alors que la pression temporelle apparaît à d'autres endroits (difficultés en lien avec la charge, stress lié à « tout qui arrive en même temps » ou encore défi des FEE).

La question du temps est fréquemment liée à celle de la qualité de la formation (voir précédemment) pour laquelle il faut avoir suffisamment de disponibilités pour échanger avec l'apprenti-e (47% des FEE, 50% des patron-ne-s/FEE). Elle apparaît d'ailleurs également dans les réponses des FEE au sujet de leur contribution à une bonne formation (41%). Le lien entre qualité de la formation et temps à disposition (ou le temps dédié par l'équipe) se retrouve dans les réponses des apprenti-e-s, lorsqu'elles et ils disent avoir assez de temps (21%) ou évoquent avoir la possibilité de poser des questions à tout moment (64%). Cependant, 13% des apprenti-e-s estiment ne pas avoir de moments réguliers avec leur FEE et 4% conseilleraient à leur FEE de leur dédier plus de temps. Pour certain-e-s, le manque de temps pour leur encadrement est un problème.

Dès lors que la question du temps est posée directement, les réponses des FEE sont à prendre avec précaution, car il semble y avoir un important biais de « désirabilité sociale ». Ainsi, il apparaît que 59% d'entre elles et eux estiment avoir suffisamment de temps pour leurs tâches, 41% pour les patron-ne-s/FEE. Cependant, 26% des FEE estiment qu'il pourrait y avoir plus de temps et 9% répondent ne pas avoir suffisamment de temps. Ce chiffre monte à 32% chez les patron-ne-s/FEE. Ces personnes précisent à 23% que le temps pour les approfondissements est trop court, et à la même hauteur qu'elles et ils ont trop peu de temps pour gérer les problèmes des apprenti-e-s.

Du côté des patron-ne-s, et des patron-ne-s/FEE, le temps semble davantage être posé comme un enjeu, 60% des patron-ne-s y voient un des défis principaux des FEE, qu'elles et ils posent en termes de difficultés potentielles (2 personnes) ou en termes de besoins (22%) ou encore qu'elles et ils relient à la question du stress (50% des patron-ne-s/FEE).

La question du temps est centrale, mais apparaît de manière très contrastée selon les personnes interviewées, et selon la façon dont la question est posée. Ainsi, lorsqu'on demande aux personnes sur le terrain (FEE, patron-ne-s/FEE ou apprenti-e-s), si elles disposent de suffisamment de temps, la réponse est globalement positive. Il s'agit alors de cumuler les réponses plus nuancées et les réponses négatives pour constater que le tableau n'est de loin pas toujours idéal. Il faut également relever ici l'écart entre les réponses des FEE ou des apprenti-e-s avec celles des patron-ne-s et des patron-ne-s/FEE, qui soulignent davantage les enjeux temporels, liés aux contraintes de productivité et à la tension produire/former. Il serait intéressant d'analyser cet écart.

Les résultats apparaissent de prime abord contradictoires avec les travaux existants sur les FEE (Bahl, 2008 ; Barras, 2011 ; Besozzi & al, 2017 ; Lamamra & al, 2019) qui présentent la question du temps comme un enjeu crucial. L'entier des répondant-e-s (Lamamra et al., 2019) a évoqué cette question, pour dire que dans l'idéal elles et ils souhaiteraient davantage de temps pour exercer leur fonction. Par ailleurs, si la question a été fréquemment abordée sous l'angle du manque de temps, elle l'a également été sous l'angle du temps fractionné. Cet élément n'apparaît pas ici, car l'analyse des entretiens n'est pas entrée dans une dimension thématique fine. La littérature montre ainsi un temps fréquemment morcelé, fractionné par les différentes tâches à effectuer : tâches productives, tâches de service (clientèle, patientèle), formation des apprenti-e-s. Derrière la question du temps, se trouve donc également la question de la fonction de FEE, de ses très nombreuses tâches et des rôles qui en découlent. En arrière-fond, un enjeu central pour l'analyse de la formation en entreprise, la tension produire/former et la prégnance d'une logique sur l'autre, relevée par les patron-ne-s comme un défi à relever et par les patron-ne-s/FEE comme une source de stress potentiel lorsque tout arrive en même temps.

3.3.4.2 Données suisses-latines

> *« Pour être une bonne FEE, il faut avoir du temps à disposition » (Inès)*

> *« Les FEE sont tout le temps à la bourre, et font le plus qu'elles peuvent pour prendre le temps pour leurs apprenti-e-s » (Helena)*

Enfin, et comme illustré plus haut, l'enjeu du temps est également abordé dans les interviews alémaniques, même si de manière indirecte. Lorsqu'il est abordé directement, il semble ne poser aucun problème, mais dès lors qu'il apparaît dans les questions sur les difficultés, le stress, voire les défis, il apparaît comme élément majeur.

Dans les données latines, la question du temps apparaît à nouveau de manière récurrente. La pression temporelle est telle que deux des personnes interviewées ont momentanément suspendu le suivi des apprenti-e-s. L'un des deux est d'ailleurs particulièrement gêné de dire qu'il aurait besoin de plus de temps, car il ne voudrait pas donner « l'impression de pleurnicher ». Cet élément permet sans doute d'expliquer en partie les réponses alémaniques ne semblant pas faire du temps un enjeu central de l'activité de FEE. La plupart des FEE interviewé-e-s citent le temps comme élément central dans la formation des apprenti-e-s ; arriver à dégager du temps est indispensable et beaucoup des FEE mettent en place des « stratégies » pour trouver du temps, comme profiter des pauses, forcer les apprenti-e-s à arrêter la/e FEE lorsqu'elles ou ils ont une question, « annualiser la formation » etc. (voir sections

3.3.4 ou 3.4.1). La question du temps apparaît également en lien étroit avec la pandémie et les bouleversements que cela a entraîné pour les apprenti-e-s et pour les FEE qui devaient les accompagner.

Seules deux personnes estiment avoir assez de temps pour former ou répondent qu'elles ont une bonne gestion du temps. Elles ont en effet un suivi plus distant (un point de situation tous les quinze jours) ou un métier moins chronophage que leurs collègues (diagnosticien pour véhicules par rapport aux mécaniciens). Pour le reste, les autres personnes interviewées évoquent toutes de manière directe ou indirecte que le manque de temps est un enjeu important.

La moitié des FEE interviewé-e-s disent explicitement qu'elles et ils n'ont pas assez de temps, ce qui les met en situation de tension entre leurs aspirations à bien former et la réalité de leur activité quotidienne. Une personne dit même *« demander pardon à ses apprenti-e-s » (Jessika)* pour le manque de temps à leur consacrer. Certain-e-s évoquent la charge de travail qui a augmenté, ce qui a encore réduit le temps consacré aux apprenti-e-s et conduit certain-e-s à quitter momentanément la fonction de FEE. Hormis une personne disant qu'elle a une décharge de 5% pour suivre l'apprenti-e, les autres n'ont pas de temps alloué. Mais malgré cela, le temps alloué est insuffisant, puisque calculé pour un-e apprenti-e, alors qu'elle en a deux.

Mais la question du temps apparaît le plus souvent de manière indirecte, au travers de l'évocation par les FEE des stratégies mises en place pour former. On retrouve les stratégies identifiées par Baumeler et Lamamra (2019), l'assignation des apprenti-e-s à des tâches simples ou répétitives qu'elle ou ils peuvent faire seul-e-s, la délégation à des collègues, former dans les interstices ou encore former en dehors de son temps de travail. Deux stratégies proches viennent s'ajouter, la périodisation de la formation (extension de former dans les interstices) et l'extension des heures de travail (autre modalité de former en dehors de son temps de travail).

« L'auto-formation » des apprenti-e-s n'est évoquée qu'une seule fois, et semble être envisagée comme dernière solution, après avoir essayé d'autres stratégies, notamment former dans les interstices et la délégation à des collègues.

La « délégation » à des collègues apparaît à deux reprises, parfois il s'agit d'une simple délégation, les tâches formatives étant transmises à une personne, d'autres fois la délégation se fait en cascade, ce qui peut aller jusqu'à la délégation à des apprenti-e-s plus avancé-e-s.

La stratégie de « former dans les interstices » apparaît plus fréquemment, elle consiste à former lorsqu'il y a un peu de temps, entre deux client-e-s ou deux patient-e-s, durant la pause-café ou la pause de midi. Cette stratégie connaît une variante qui consiste à considérer la formation dans un temps long, hebdomadaire, saisonnier ou annuel. Ainsi, dans la vente, la formation ne se fait pas certains jours ou à certaines périodes où l'activité est intense, dans les métiers verts, le rythme saisonnier ou encore les intempéries offrent des plages plus propices à la formation, dans l'hôtellerie-restauration, les saisons creuses ou les moments hors des coups de feu laissent des espace-temps pour former les apprenti-e-s.

L'« extension du temps de travail » est une autre stratégie qui consiste à adapter ses horaires aux besoins de la formation. Cela signifie qu'on rogne sur les pauses repas ou qu'on étend sa journée pour être sûr-e-s de pouvoir faire le point avec les apprenti-e-s. Ainsi dans l'horticulture, une FEE vient à 6h00 du matin pour être présente lors du café du matin (6h30) où les apprenti-e-s sont présent-e-s avant d'aller sur le chantier, et reste jusqu'à 17h00 pour revoir les apprenti-e-s à leur retour. Selon les besoins, elle reste jusqu'à 17h30, voire au-delà. Sa journée de travail avoisine les 10 heures.

Enfin, une dernière stratégie est de former en dehors du temps de travail, dans son temps libre. Cela peut ainsi être de proposer des cours de soutien le samedi, dans les entreprises qui n'ouvrent pas à la clientèle, permettant d'offrir un encadrement de qualité sans pression, ni interruption. Cela peut également être le soir, lorsqu'il s'agit par exemple de rencontrer les parents.

La question du temps est particulièrement centrale dans le quotidien des FEE, et elle met en évidence les contraintes qui sont les leurs entre production et formation. Cela permet également de questionner les modalités d'offres de formation continue pertinentes pour ce public. Selon les branches, il semble pertinent de réfléchir à des modules proposés à des moments spécifiques de l'année, en basse saison pour l'hôtellerie-restauration, en hiver pour les métiers verts, loin des périodes de forte affluence dans la vente, etc.

3.4 Aspects organisationnels

3.4.1 Organisation de la formation

3.4.1.1 Données suisses-alémaniques

Les questions liées à l'organisation de la formation apparaissent indirectement dans diverses questions autour des personnes impliquées dans la formation, des concepts de formation et des liens avec les ordonnances et les plans de formation ou encore des modalités formelles d'engagement (écrit) entre entreprise formatrice, FEE et apprenti-e. De manière globale, peu d'éléments permettent d'avoir une idée précise sur les différentes formes que peut prendre l'organisation de la formation.

L'organisation de la formation touche différents aspects. En premier lieu, un niveau que l'on pourrait qualifier d'ingénierie, qui renvoie au concept de formation élaboré par les entreprises sur la base des cadres prescriptifs. Celui-ci est généralement associé aux ordonnances et plans de formation (selon 63% des patron-ne-s et 73% des patron-ne-s/FEE) ou aux cahiers des charges des associations professionnelles (33% des patron-ne-s et 27% des patron-ne-s FEE). Certain-e-s affirment avoir leur propre concept (41% des patron-ne-s et 36% des patron-ne-s FEE) et seules des personnes ayant la double casquette de FEE et de patron-ne-s estiment qu'il n'y a aucun concept de formation (18%) . Le concept de formation est jugé globalement satisfaisant par les patron-ne-s (48% très satisfait-e-s, 37% satisfait-e-s), les autres acteurs et actrices n'ont pas donné leur point de vue sur ce niveau.

Un second niveau renvoie à l'organisation formelle de la formation dans l'entreprise, soit la mise en œuvre des éléments prescrits et du concept élaboré à partir de ces derniers. Sur ce plan, il n'y a que peu d'éléments, hormis la question de la formalisation de la relation d'apprentissage et l'immersion principalement évoquée par les apprenti-e-s. La formalisation de

la relation de formation apparaît dans la question portant sur l'existence d'un engagement écrit qui lie l'entreprise et les apprenti-e-s. Il semble s'agir d'autre chose que le contrat d'apprentissage, et serait plus de l'ordre d'une déclaration d'engagement (au sens de *commitment*). 41% des FEE (18% chez les patron-ne-s/FEE) affirment qu'un tel engagement existe sous forme écrite, 15% sous forme orale (14% chez les patron-ne-s/FEE), et 35% répondent que rien de tel n'existe (46% chez les patron-ne-s/FEE). L'immersion dans l'entreprise formatrice n'apparaît que dans les propos des apprenti-e-s, qui évoquent la première ou les premières semaines permettant une introduction, une rencontre avec plein de nouveautés (collègues, pairs, contenus, savoirs). Pour elles et eux, l'intégration dans l'entreprise est une activité principalement faite par les FEE (66%) et/ou la patronne ou le patron (30%).

Un troisième niveau, plus opérationnel, est aussi celui qui ressort le plus des entretiens concerne les personnes impliquées dans la formation. On constate des différences selon les tailles d'entreprises, certaines disposant de personnes qui coordonnent (les responsables de formation) un nombre important de FEE (22% des patron-ne-s), d'autres où personnes qui coordonnent et FEE ne sont qu'une seule et même personne (micro- et petites entreprises ; 19% des patron-ne-s, 59% des patron-ne-s/FEE). Un écart dans les réponses est à constater avec d'un côté les patron-ne-s qui mettent l'accent sur l'engagement de l'ensemble de l'entreprise (22% des patron-ne-s et 59% des patron-ne-s/FEE estiment que les FEE coordonnent avec le soutien de toute l'entreprise, ou que toute l'entreprise est impliquée). Et de l'autre, les FEE ou les apprenti-e-s qui soulignent également le rôle de l'entier du collectif de travail (47% des FEE, 40% des apprenti-e-s), mais soulignent davantage le rôle des FEE (68% des FEE et 89% des apprenti-e-s insistent sur le rôle des FEE dans l'encadrement des apprenti-e-s). Seul-e-s les FEE (29%) évoquent la participation de « FEE pratiques », soit probablement de collègues qui encadrent et forment les apprenti-e-s sans avoir de qualification. Ceci cumulé avec les réponses portant sur la participation de l'ensemble de l'entreprise, fait apparaître une des réalités de la formation en entreprise, soit l'encadrement par des personnes n'ayant pas de qualifications pédagogiques, mais des compétences professionnelles et/ou pédagogiques.

Une même hétérogénéité de situations est à constater autour de la question des personnes participant à l'encadrement des apprenti-e-s, qui n'apparaît que chez les patron-ne-s/FEE, et où 82% des réponses associent l'encadrement aux FEE, pendant que 59% évoquent l'implication de l'ensemble de l'équipe.

Ce niveau opérationnel n'est guère détaillé, si des informations existent quant aux personnes impliquées, le type de tâches effectuées, l'organisation quotidienne (journée-type) ou l'organisation à moyen terme (tournus ou présence de longue durée) ne sont pas évoquées. Les répondant-e-s disent ne pas pouvoir parler d'une journée-type, ce que d'autres travaux avaient déjà soulignés (Lamamra et al., 2019).

Un dernier niveau concerne les modalités pédagogiques ou d'encadrement retenues. Là encore, une variété de situations semble coexister. Peu d'éléments permettent d'aborder ces dimensions, si ce n'est certaines réponses des apprenti-e-s disant pouvoir aller poser des questions à tout moment (64%), ce qui montre une disponibilité affichée de la part des FEE. Pour certain-e-s, une modalité plus formalisée d'entretiens semestriels réguliers existe (25%), enfin 13% estiment ne pas avoir de moments réguliers.

Comme évoqué dans d'autres travaux (Lamamra et al., 2019), l'organisation de la formation apparaît particulièrement hétérogène. Les secteurs d'activité et la taille des entreprises ayant un rôle à jouer dans cette variété de situations. Les réponses font apparaître des enjeux divers selon les répondant-e-s, les patron-ne-s mettant beaucoup l'accent sur la dimension structurelle, une personne qui coordonne des FEE ou des collègues, mais l'enjeu politique apparaît également de manière marquée dans leurs discours. Ainsi, et c'est peut-être un biais de désirabilité sociale, l'accent mis sur la participation de l'entier de l'entreprise, est aussi une façon de montrer leur engagement dans le système dual, leur personnel étant impliqué, motivé et participant durablement au projet de formation. Du côté des FEE, l'enjeu est avant tout un enjeu de reconnaissance, elles et ils mettent donc en avant l'importance de leur rôle, sans pour autant négliger le soutien et l'importance de la participation du collectif de travail.

L'organisation concrète de la formation est peu visible, car l'un des défis des FEE est de construire la relation pédagogique dans un contexte où la formation n'a pas nécessairement la priorité, difficile donc de parler d'une journée-type ou de ce qu'elles et ils mettent en place, puisqu'elles et ils développent des stratégies pour former malgré le manque de temps et la pression à la productivité (Baumeler & Lamamra, 2019). En matière d'encadrement des apprenti-e-s, peu d'éléments abordent les modalités pédagogiques et didactiques, probablement car elles sont moins déterminées par un postulat pédagogique que par les possibilités du moment (en termes de temps, de carnet de commande, etc. ; Lamamra & Duc, 2021). Enfin, le peu d'éléments laissant apparaître des modalités pédagogiques mettent surtout en avant la dimension de responsabilisation accrue et de forte autonomie des apprenti-e-s, dont il est attendu qu'elles et ils aillent poser des questions (Duc et al. 2018). La formation semble donc être moins de l'ordre du suivi de guidage et d'étayage serré que de celui d'une forte autonomie de l'apprenti-e, censé-e gérer sa formation rapidement dès le début de la formation (Lamamra & Besozzi, 2019). On retrouve ici encore des réponses assez typiques des personnes formatrices ayant adopté une posture proche des « entrepreneur-e-s de soi » (Besozzi, thèse non publiée) et il serait intéressant de questionner une forme de délégation de la responsabilité de former de la part des FEE et plus largement des entreprises. On assiste à une inversion de la responsabilité de former vers une responsabilité à se former (voir travaux sur l'obligation des travailleurs et travailleuses à se rendre employables).

3.4.1.2 Données suisses-latines

> *« On est là le matin quand ils arrivent, et on est là le soir quand ils repartent » (Helena)*

L'organisation de la formation est abordée dans les données alémaniques principalement en termes de personnes impliquées, plus que d'organisation concrète de la formation. Peu d'éléments également sur les modalités pédagogiques privilégies par les personnes formatrices, si ce n'est des éléments récurrents sur l'autonomie.

Dans les données latines, on retrouve fréquemment une organisation de la formation qui découle de l'organisation du travail, c'est-à-dire que la formation est tributaire des priorités, urgences de la production. Cela se manifeste principalement dans l'organisation quotidienne de la formation et dans l'attribution des apprenti-e-s à telle ou telle équipe, selon les besoins du chantier, de la ligne de production, etc. (Lamamra & Duc, 2021). Dans certains secteurs, cela a un impact sur une forme d'annualisation de la formation (périodes creuses permettent

de mieux accompagner les apprenti-e-s) ou sur le temps alloué aux apprenti-e-s pour leur dossier de formation (en cas de mauvais temps, les apprenti-e-s peuvent avancer…). Si cette modalité semble apparaître fréquemment, certaines se distinguent par un primat de la formation. Par ailleurs, en fonction du domaine professionnel concerné, un tournus dans les différents secteurs de l'entreprise – voire même une collaboration entre diverses entreprises – peut être mis en place.

Les interviews avec les FEE latin-e-s mettent en avant deux tendances concernant l'organisation de la formation des apprenti-e-s : l'une fondée sur l'organisation du travail, caractéristique du marché du travail, l'autre liée au niveau d'apprentissage des apprenti-e-s et répondant davantage à une logique éducative. Neuf FEE mentionnent une organisation de la formation principalement basée sur les besoins du travail productif, soit notamment en fonction de la clientèle, des commandes de marchandise, etc. Dans certains cas, celle-ci, dépendante des aléas de la production, renvoie à des périodes spécifiques dans l'année : dans la vente, il est difficile de former durant les périodes avant et pendant les fêtes, à la période des soldes ou le samedi. La formation est alors reléguée à d'autres moments plus creux. Dans l'hôtellerie, un secteur où la logique saisonnière est importante, les contraintes liées à la clientèle et donc au calendrier dictent aussi l'organisation de la formation des apprenti-e-s. Les métiers de l'agriculture, sylviculture et élevage, où les saisons conditionnent l'organisation du travail, voient eux-aussi la formation dépendre des périodes creuses ou des conditions météorologiques hostiles au travail productif. Ces différents éléments contextuels laissent apparaître le secteur professionnel comme variable décisive pour déterminer le type d'organisation de la formation des apprenti-e-s. Ainsi, si dans les domaines de production de biens, la formation s'adapte à l'organisation du travail, les domaines de la santé et du sociale (production de services) semblent différer. Semblent se dégager dans ces secteurs d'activité la prédominance d'une organisation davantage formative et moins productive.

Si de prime abord les logiques sectorielles et le primat de la production semblent déterminer l'organisation de la formation, l'hétérogénéité des discours des FEE semble indiquer une réalité quotidienne plus complexe. En effet, dans le discours des FEE, l'organisation de la formation est également tributaire du degré d'avancement des apprenti-e-s (année d'apprentissage), de la période de l'année et des besoins liés au plan de formation et des contenus enseignés en classe à la même période.

Dans les deux logiques organisationnelles, un élément intéressant à relever est le fonctionnement par tournus. En effet, plus de la moitié des FEE font référence à cette caractéristique qui semble faire partie intégrante de la formation en entreprise. Le tournus se fait autant à l'intérieur de l'entreprise, entre secteurs, unités ou services, qu'à l'extérieur, soit dans d'autres entreprises. Il s'agit de relever ici que la pratique du tournus se retrouve également dans ces entreprises de taille moyenne (entre 50 et 100 employé-e-s).En effet, si dans les grandes structures, possédant de nombreuses unités permettant d'offrir un panorama complet de la formation, ce tournus semble aller de soi, dans les entreprises de taille moyenne, il semble que cela réponde à deux logiques distinctes. D'une part, comme les grandes entreprises, elles disposent d'une masse critique suffisante pour permettre de faire circuler les apprenti-e-s entre différents secteurs. D'autre part, comme certaines micro- et petites entreprises, elles ne couvrent pas nécessairement l'ensemble des aspects requis dans le plan de formation et doivent alors faire appel à des structures externes pour compléter la formation.

3.4.2 Besoins des personnes formatrices, défis de formation et formation continue

3.4.2.1 Données suisses-alémaniques

Plusieurs questions ont été posées concernant les besoins des FEE, les défis de formation et la formation continue (FOCO).

A la question des mesures de soutien, de formation et de FOCO, 35% des FEE parlent du bagage pédagogique, 29% citent les échanges d'expériences, alors que 24% parlent d'une remise à niveau obligatoire pour le suivi des apprenti-e-s. Les formes de ces mesures de soutien, de formation et de formation continue seraient selon 50% des personnes formatrices des échanges entre FEE, des « rafraichissements » (mise à niveau) à hauteur d'un à deux jours par an pour 44% des FEE, plutôt en face-à-face qu'online pour 29% des FEE, mais encore « aussi pratiques que possibles », obligatoires une à deux fois par an ou encore adaptées en fonction du contenu.

Les personnes ayant la double casquette patron-ne-s/FEE répondent à la première question en citant le fait de traiter avec les jeunes (41%), l'échange d'expériences (32%), mais encore pouvoir emporter ses propres thèmes (23%). Par ailleurs, 18% disent que ces mesures doivent être proportionnées et qu'il ne doit pas y en avoir trop. Les formes de ces mesures seraient pour 50% « la dose possible », pour 27% peu de théorie, beaucoup d'application, 18% disent qu'elles ne devraient pas être bureaucratiques, qu'il ne devrait pas y avoir d'éléments à écrire.

Quant aux patron-ne-s, les réponses à la première question concernent pour 44% la pratique, 33% parlent d'un jour par an, 30% de traiter avec les jeunes, 26% précisent que cela doit être proportionné (pas trop). Les formes de ces mesures seraient, pour 48% des patron-ne-s, des cours de « rafraichissement » un à deux jours par ans ; pour 48%, une mise en réseau et des échanges ; pour 15% des cours d'une journée orientés vers la pratique.

A la question des besoins des FEE, les patron-ne-s répondent : plus de connaissances en matière de compétences générales et de communication (41%), plus de temps (22%), des points de contact clairs en cas de problèmes (19%) ou encore une meilleure communication avec les écoles professionnelles et les CIE (19%). Ce dernier élément est par ailleurs repris dans d'autres éléments de réponse similaires, tels que le fait de soutenir les apprenti-e-s à l'école professionnelle ou avoir une meilleure coopération avec les enseignant-e-s. L'implication des parents, les connaissances sur la santé mentale ou un meilleur contrôle de la formation reflètent d'autres éléments cités par les patron-ne-s en termes de besoins des FEE.

Précisons également que la thématique des formations pour les FEE ressort également parmi les réponses à la question (adressée uniquement aux FEE) « que feriez-vous autrement dans la FP ? ». Plus précisément, 21% proposent des formations continues pour FEE et 21% estiment nécessaire d'avoir plus que les 40h de formation. Par ailleurs, à la question concernant la reconnaissance et la valorisation des FEE, il est intéressant de souligner qu'une personne répond que la reconnaissance s'exprime sous forme de possibilité d'effectuer des FOCO.

Quelles que soient les personnes interviewées, les besoins d'une formation de base de qualité et la nécessité d'offrir des FOCO tant dans le perfectionnement professionnel que les dimensions relatives au suivi des apprenti-e-s fait consensus. Cela va dans le même sens

que les pistes d'action envisagées dans l'étude sur les FEE en Suisse romande (Lamamra et al., 2019). Les formes que pourraient prendre ces FOCO, notamment les échanges entre FEE, ou la FOCO comme élément de reconnaissance de la fonction de FEE, s'accordent également avec les conclusions de l'étude précitée.

On remarque dans ces différentes réponses une certaine contradiction entre la volonté explicite des patron-ne-s de garantir un certain niveau de FOCO aux personnes formatrices et le refus de laisser du temps pour ces mêmes formations. D'une part, les FEE mentionnent plusieurs formes de mesures de soutien et de formation (autant informelles telles que des échanges entre FEE que formelles comme des cours annuels obligatoires) et, d'autre part, les patron-ne-s précisent les limites de ces formations. Tout en admettant la nécessité de garantir des FOCO aux personnes formatrices, les patron-ne-s insistent davantage sur la durée de ces formations, qui ne devraient pas être trop longues (pas plus que deux jours par année).

3.4.2.2 Données suisses-latines

> *« Si je devais m'absenter du travail pour un cours qui ne m'apporte pas grand-chose, je ne le ferais pas » (Jessika)*

Les besoins de formation et formation continue dans les données alémaniques laissent apparaître une contradiction entre une volonté, partagée par tous les acteurs et toutes les actrices, d'avoir des offres de FOCO variées et pertinentes, et la difficulté, en particulier pour les patron-ne-s et patron-ne-s/FEE, à envisager de débloquer le temps nécessaire à cet effet. Les modalités proposées, ainsi que les contenus diffèrent également selon les répondant-e-s.

Dans les données latines, les FEE reportent avoir régulièrement accès à des FOCO techniques, soit liées au métier. En revanche, les FOCO pédagogiques sont plus rares, même si globalement les personnes disent avoir facilement accès aux FOCO.

Plus de la moitié des FEE expriment pouvoir prendre part à des FOCO techniques. Ce type de formation prend donc clairement le dessus sur les formations pédagogiques, ces dernières étant explicitement citées seulement par deux FEE. Ainsi, il est intéressant de remarquer que les FEE semblent disposer de temps pour des formations visant la mise à jour ou l'amélioration des compétences liées au métier, mais moins – voire pas du tout – pour des formations liées à leur fonction de personne formatrice. Un tel constat fait écho à la tension produire-former caractéristique du système dual et vécue de manière particulièrement aiguë par les FEE, où la logique productive prime sur celle pédagogique et didactique. Autrement dit, lorsqu'il s'agit de faire un choix entre libérer du temps pour le développement des FEE au sein de l'entreprise, les patron-ne-s semblent privilégier le rôle d'employé-e-s des formateurs et formatrices (soit un investissement financièrement profitable à l'entreprise) plutôt que le rôle éducatif de ces dernier-ère-s.

Dans plusieurs interviews, les FEE disent avoir accès aux FOCO, mais ne précisent pas la nature de ces formations, ni si la proposition d'y participer vient de la part des employeur-e-s ou de leur part. Par ailleurs, une FEE des professions de la santé admet avoir accès aux formations continues, mais *« pas autant qu'on a envie » (Carole).* Ce témoignage est

cohérent avec les déclarations d'une autre FEE du même domaine professionnel qui dit avoir accès aux FOCO, mais *« il faut juste demander » (Inès)*. Dès lors, la logique derrière certaines entreprises concernant l'accès aux formations continues semble renvoyer à une certaine ambivalence : certes, les FEE peuvent prendre part à des FOCO, mais cela se fait sur une initiative personnelle et de manière limitée. L'exemple inverse existe également : une FEE explique en effet que sa/son supérieur-e hiérarchique lui demande à chaque entretien de fin d'année si et quelles formations continues elle aimerait suivre. Cela dit, la FEE ne précise pas si les FOCO lui sont effectivement accordées, ou si cette pratique ne reflète pas plutôt une formalité.

Deux FEE mentionnent des FOCO internes, soit organisées par leur entreprise. Cela mérite d'être souligné notamment du fait de la taille des entreprises. En effet, les FOCO internes sont généralement élaborées par de grandes entreprises, ces dernières ayant les ressources nécessaires afin de proposer ce type d'offre à l'interne. Ainsi, le fait de pouvoir prendre part à de telles FOCO semble illustrer la volonté et l'ambition de ces entreprises de taille moyenne de s'organiser comme les grandes entreprises, de se donner les moyens de former leur personnel, en réduisant les coûts et le « temps perdu ».

Globalement, il est intéressant de remarquer un intérêt marqué des FEE pour les formations continues, ce qui est confirmé par les réponses fournies par rapport aux offres de formations proposées (voir section 3.4.2).

L'apparente facilité à accéder à des formations continues, en tout cas de métier, laisse penser que la formation tout au long de la vie semble s'être démocratisée dans la politique des entreprises. Le flou demeure toutefois concernant l'origine des propositions continues, sont-elles le reflet d'une volonté des employé-e-s ou celui d'un style de conduite des personnes qui dirigent les entreprises. L'insistance de certain-e-s FEE sur le fait que les formations continues sont possibles dès lors qu'elles sont demandées, renvoie au contexte actuel d'une responsabilisation accrue des travailleurs et travailleuses à l'égard de leur formation continue. Il est en effet attendu que les personnes se tiennent à jour et restent « employables » par une formation tout au long de la vie.

3.5 Autonomie et responsabilisation

3.5.1 Données suisses-alémaniques

Il s'agit de souligner l'omniprésence dans les discours des personnes interviewées de la question de la responsabilisation individuelle (celle des FEE, comme celle des apprenti-e-s) et surtout celle de l'autonomie. L'autonomie est surtout adressée aux apprenti-e-s, dont il est attendu qu'elles et ils deviennent autonomes le plus rapidement possible. Cela apparaît également comme un gage de la qualité de la formation, ou de la compétence des FEE. Ce discours, dominant dans le monde du travail depuis plusieurs années (Dejours, 1998) se reproduit donc dans le monde de la formation professionnelle. Dans les réponses collectées ici, il est difficile de savoir si une distinction est faite entre autonomie de pensée et autonomie de pratique (Duc et al., 2018). Il semblerait que l'importance donnée à une autonomie nécessairement rapide tende à indiquer qu'il s'agit principalement d'une autonomie d'exécution permettant aux apprenti-e-s de rapidement participer à la production. Ce discours renvoie également à l'une des postures de FEE, celle des « entrepreneur-e-s de soi » mettant en avant l'autonomie des apprenti-e-s tant comme objectif à atteindre que comme modalité de

formation (Lamamra & Besozzi, 2019). Cet élément ressort notamment très fortement dans les réponses portant sur les modalités de formation, où il est attendu que les apprenti-e-s cherchent de l'aide, posent des questions et font savoir ce dont elles et ils ont besoin. Ce discours est en outre repris par les apprenti-e-s, qui valorisent cette autonomie au même titre qu'elles et ils la regrettent.

3.5.2 Données suisses-latines

> *« En troisième année ça doit être un mini chef de chantier » (Helena)*

> *« L'apprenti qui est plus autonome, je lui confie des tâches les plus chouettes » (Michele)*

Une omniprésence de la question de la responsabilisation individuelle (celle des FEE, comme celle des apprenti-e-s) et de l'autonomie est à relever dans les discours des personnes interviewées en Suisse alémanique. Cela apparaît également comme un gage de la qualité de la formation, ou de la compétence des FEE. Il semblerait qu'il s'agisse principalement d'une autonomie de formation, les apprenti-e-s devant demander de l'aide, poser des questions et signaler leurs besoins, ainsi qu'une autonomie d'exécution permettant aux apprenti-e-s de rapidement participer à la production.

Comme dans les données alémaniques, le discours des FEE latin-e-s sur l'autonomie reste tout aussi central. Plus précisément, la problématique de l'autonomie et de la responsabilisation des apprenti-e-s ressort de manière transversale et présente deux facettes : celle d'une véritable autonomie, que l'apprenti-e acquiert au fur et à mesure que sa formation avance et que l'accompagnement s'allège, et celle de l'indépendance, soit le fait de laisser l'apprenti-e effectuer certaines tâches seul-e. Dans ce dernier cas de figure, il s'agirait donc davantage d'autonomie d'exécution. Dans certaines situations, on pourrait même parler de « négligence » vis-à-vis de l'apprenti-e (notamment par manque de temps ou de ressources du côté des FEE). Dès lors, les apprenti-e-s sont confronté-e-s au fait d'effectuer des tâches de manière indépendante, sans pour autant être en situation d'autonomie (Wenger, 2022).

Ainsi, deux tendances se dessinent dans les discours des FEE : d'une part le développement de l'autonomie de l'apprenti-e en le/la responsabilisant petit à petit, tout en assurant un certain suivi. Il s'agit dans ce cas d'une approche pédagogique évolutive (Kunégel, 2011). De l'autre, les FEE ont un discours plus ambigu concernant l'autonomie des apprenti-e-s, où il est difficile de deviner si leur vision de l'autonomie reflète uniquement une forme d' « autonomie d'exécution » (soit par exemple le fait d'exploiter les apprenti-e-s pour des tâches simples, répétitives, voire ingrates ou inintéressantes), ou si l'autonomie se traduit en des tâches pourvues de sens, exécutées lorsque cela est opportun.

Dans certains cas, les FEE disent prévoir des tâches que les apprenti-e-s peuvent effectuer de manière autonome – ou plutôt, indépendante – pour pallier leur manque de temps, notamment dans les tâches d'accompagnement et de supervision.

Un autre aspect lié à l'autonomie et la responsabilisation des apprenti-e-s est la question de la motivation : selon certain-e-s FEE, accorder une certaine marge de manœuvre aux personnes en formation contribuerait à les motiver davantage dans leur apprentissage, ces dernières étant valorisées dans leur travail. Il est donc intéressant de faire le parallèle entre

motivation et autonomie, ces deux concepts étant souvent étudiés de manière concomitante dans la littérature (Deci & Ryan, 1985 ; Dickinson, 1995 ; Ryan & Deci, 2017). On pourrait donc faire l'hypothèse d'un renforcement de la motivation lors de tâches exécutées en autonomie « véritable » et une baisse de celle-ci, lorsque les tâches sont réalisées de manière indépendante (autonomie d'exécution) :

Il s'agit également de relever que dans les dires des FEE latin-e-s, les apprenti-e-s ne seraient en aucun cas sur-responsabilisé-e-s, ce qui contraste avec certains ressentis des personnes en formation (Lamamra & Masdonati, 2009 ; Wenger 2022). En effet, à cause du manque de temps et de ressources, les apprenti-e-s se retrouvent dans certaines circonstances à devoir assumer des responsabilités ou effectuer des tâches allant au-delà de leurs compétences. Cela ne semble cependant pas correspondre aux expériences mentionnées par les FEE romand-e-s et tessinois-e-s, ces dernier-ère-s s'estimant sensibles à la problématique des responsabilités des apprenti-e-s.

De ce fait, l'autonomie est construite graduellement et des termes tels que « pas à pas », « construire », « accompagner », « préparer » ou encore « au fur et à mesure » illustrent ce processus didactique qui se fait dans le temps, tout au long de la formation des apprenti-e-s.

3.6 Représentations et attendus vis-à-vis des apprenti-e-s

3.6.1 Données suisses-alémaniques

Il s'agit de relever ici que les considérations des différent-e-s acteurs et actrices sur les apprenti-e-s et plus globalement sur les jeunes font montre d'une forte désirabilité sociale, en ce qu'elles restent très globales et positivement stéréotypées. Les jeunes sont ainsi présenté-e-s comme motivé-e-s et intéressé-e-s. Cela permet sans doute de justifier de manière sociale l'engagement à former des apprenti-e-s, en mettant en avant l'intérêt de travailler avec des jeunes, de les accompagner et d'en faire les « professionnel-le-s » de demain, puisqu'elles et ils sont « l'avenir ».

Si une petite réserve est émise quant à leurs compétences en début de formation (temps pour comprendre et effectuer les tâches), celle-ci semble s'atténuer en cours de formation.

Contre toute attente, peu de stéréotypes sur le manque de motivation, les difficultés et les comportements problématiques des jeunes. De même que très peu d'aspects soulignant les questions de compétences sociales, relationnelles souvent présentées comme défaillantes par les adultes lorsqu'il est question d'adolescent-e-s (Duc et al., 2018). Peu d'éléments également sur les situations conduisant à des arrêts prématurés (Lamamra & Masdonati, 2009).

3.6.2 Données suisses-latines

> *« [Les apprenti-e-s] sont le futur ! » (Jessika)*

Dans les données alémaniques, les jeunes sont présenté-e-s comme motivé-e-s et intéressé-e-s. Cela permet sans doute de justifier de manière sociale l'engagement à former des apprenti-e-s, en mettant en avant l'intérêt de travailler avec des jeunes, de les accompagner et d'en faire les « professionnel-le-s » de demain, puisqu'elles et ils sont « l'avenir ». Contre toute attente, peu de stéréotypes sur le manque de motivation, les difficultés et les comportements problématiques des jeunes.

En revanche, les FEE interviewé-e-s dans les cantons latins font davantage ressortir les problématiques liées au manque de motivation, mais également quelques représentations stéréotypées des jeunes, et en particulier de la « génération Z ». Celle-ci est en effet présentée comme ayant un rapport distancié avec le travail, refusant les rapports hiérarchiques et voulant s'épanouir au et en dehors du travail. Par ailleurs, les apprenti-e-s sont vu-e-s comme des « diamants bruts » que les FEE doivent façonner et qui de ce fait, nécessitent beaucoup de suivi et de temps. Les discours vis-à-vis des apprenti-e-s s'avèrent refléter le paradoxe relationnel entre d'une part le lien hiérarchique personne qui forme *vs* personne formée et, d'autre part, le lien humain, où les apprenti-e-s sont présenté-e-s comme des membres de la famille, des enfants par les FEE.

Globalement, les représentations que les FEE ont des apprenti-e-s sont positives : ces dernier-ère-s sont perçus comme des « professionnel-le-s en devenir », elles et ils « sont le futur ». Ce qui est donc attendu d'elles et d'eux du point de vue des FEE, c'est un certain développement professionnel tout en s'épanouissant. Le but pour les FEE serait donc de faire gagner en confiance les apprenti-e-s, de les accompagner et de les former au mieux pour qu'elles et ils pérennisent le métier. La tendance générale exprimée par les FEE latin-e-s est une représentation bienveillante de l'apprenti-e, bien que la moitié des FEE parlent ouvertement aussi des soucis qui peuvent exister avec les personnes en formation. Cela semble ainsi faire écho aux attendus vis-à-vis des apprenti-e-s, attendus qui ne seraient pas satisfaits du fait notamment du manque de motivation ou des problèmes et difficultés présentes dans certains cas. Dans ce cas de figure, il est intéressant de souligner que ces problématiques seraient, selon les FEE, liées en partie à un aspect générationnel, mais aussi à la nature adolescente des apprenti-e-s. Plus généralement, autant la vision positive que celle plus critique que les FEE ont formulée concernant les apprenti-e-s reflètent un lien qui pourrait presque être défini de parental : en effet, ce genre de « jugement de valeurs » de la part des FEE semble trahir une relation allant au-delà du « simple » rôle de personne formatrice et pourrait indiquer un certain attachement entre cette dernière et l'apprenti-e.

A ce propos, une autre distinction intéressante à relever concerne une vision davantage humaine de l'apprenti-e vs une vision professionnelle. Dans la moitié des entretiens, les FEE laissent transparaître une approche d'humain à humain, où les représentations de l'apprenti-e correspondent à celles d'une personne en plein développement. A l'opposé, l'autre moitié des FEE interviewé-e-s expriment une représentation de l'apprenti-e davantage liée au métier et au fait que cette dernière ou ce dernier est avant tout un-e professionnel-le en devenir. Ces visions vont de pair avec les motivations à former des FEE qui peuvent autant être sociales et humaines que davantage économiques et professionnelles.

Remarquons encore qu'en considérant la thématique transversale des représentations et des attendus vis-à-vis des apprenti-e-s, la notion de *motivation* ressort de manière prononcée (plus de la moitié des FEE en parle). La motivation et son manque semblent en effet faire partie intégrante des représentations des apprenti-e-s e plusieurs enjeux sont liés à cette problématique, comme savoir motiver les apprenti-e-s ou gérer celles et ceux qui ont perdu leur motivation.

Finalement, certain-e-s FEE ont une tendance à généraliser leurs expériences et à tenir le même discours pour tout-e apprenti-e, tandis que d'autres FEE distinguent et « individualisent » les apprenti-e-s en fonction de leurs expériences personnelles. En guise d'exemple,

une FEE distingue les « bon-ne-s » apprenti-e-s (qui pour elle seraient celles et ceux motivé-e-s) des autres, qui nécessiteraient davantage d'énergies, de temps etc. A l'inverse, un autre FEE parle d'une sorte de tendance de ces dernières années à avoir des apprenti-e-s de moins en moins motivé-e-s et étant toujours plus problématiques, sans faire de distinction entre les différents cas de figure.

3.7 Articulation entre lieux de formation

3.7.1 Données suisses-alémaniques

Un des enjeux fondamentaux de la formation duale est l'articulation entre l'école et l'entreprise. Très peu d'éléments abordent cet aspect. Les écoles professionnelles sont rarement citées dans les réponses des personnes interviewées, elles apparaissent un peu plus chez les FEE, qui mentionnent l'importance de collaborer avec les autres lieux de formation, en particulier l'école professionnelle dans les pistes de soutien ou les mesures de FOCO escomptées.

Les CIE apparaissent encore moins dans les propos des interviewé-e-s, donnant l'impression que les enjeux restent dans l'articulation entre école et entreprise, plus qu'entre les trois acteurs et actrices du système. Les patron-ne-s l'évoquent cependant comme un des défis pour les FEE (Sauli, 2021).

3.7.2 Données suisses-latines

> *« [Il n'est] pas nécessaire heureusement d'avoir des contacts avec les enseignant-e-s ». (Lucrezia)*

Un des enjeux fondamentaux de la formation duale est l'articulation entre l'école et l'entreprise. Très peu d'éléments abordent cet aspect dans les données alémaniques. Les écoles professionnelles apparaissent un peu plus chez les FEE, qui mentionnent l'importance de collaborer avec les autres lieux de formation, en particulier l'école professionnelle dans les pistes de soutien ou les mesures de FOCO escomptées. Les CIE apparaissent encore moins dans les propos des interviewé-e-s. Les patron-ne-s l'évoquent cependant comme un des défis pour les FEE (Sauli, 2021).

Concernant les données latines, l'école est rarement citée par les FEE, sauf dans un entretien tessinois où la FEE explique se rendre une fois par année dans l'école professionnelle pour une rencontre entre les apprenti-e-s, les parents, les FEE et le corps enseignant. Cette particularité tessinoise d'une relation suivie entre école et entreprise a été mise à mal par la pandémie et n'a pas été rééditée pour l'instant. Généralement, l'école apparait en filigrane dans le discours des FEE, notamment lorsqu'elles et ils expliquent aider les apprenti-e-s avec les cours scolaires.

La plupart des FEE disent en effet assurer le suivi scolaire au-delà du contrôle des notes. Les apprenti-e-s semblent avoir parfois la possibilité de réviser leurs cours scolaires pendant les heures de formation dans l'entreprise formatrice. Dans certains cas, les FEE donnent du temps, voire aident leurs apprenti-e-s à réviser un test ou un examen et ce, même en dehors des horaires et jours de travail. Par exemple, un FEE de la construction se met à disposition tous les samedis matin au bureau de l'entreprise pour aider ses apprenti-e-s avec les devoirs,

tandis qu'une autre FEE dans l'agriculture explique rester souvent au bureau après les horaires de travail.

En ce qui concerne les cours interentreprises (CIE), seul-e-s deux FEE les mentionnent explicitement : l'un s'y rend au moins une fois par année afin de discuter de ses apprenti-e-s avec les formateur-trice-s sur place ; l'autre car les apprenti-e-s apprennent à utiliser une plateforme en ligne aux CIE, cette dernière permettant une vue d'ensemble pour l'école et l'entreprise des devoirs, tests et autres échéances des apprenti-e-s. Dans les autres cas, ces cours – pourtant censés représenter le « pont » entre la théorie scolaire et la pratique professionnelle – ne sont guère évoqués.

Globalement, l'articulation entre les deux lieux d'apprentissage pourrait être résumée comme suit : chaque lieu fonctionne de manière indépendante et des contacts se créent seulement en cas de problèmes avec l'apprenti-e. L'entreprise assure tout de même un soutien et un suivi au niveau scolaire, ce qui permet d'une part aux apprenti-e-s de faire les liens entre les deux lieux et, d'autre part, aux FEE d'être au courant de ce qui se passe à l'école et des contenus enseignés au niveau théorique.

Autre aspect intéressant à remarquer : le dossier d'apprentissage semble être un élément couramment utilisé par les FEE. Cet outil, considéré comme « objet-frontière » entre la théorie scolaire et la pratique professionnelle (Sauli, 2021 ; Sauli et al., 2021a) permet ainsi aux FEE de garantir une certaine articulation entre l'école et l'entreprise, bien que de manière indirecte. Un FEE considère même le dossier comme un « outil-clé » pour lui, tandis qu'un autre FEE demande à ses apprenti-e-s de laisser le dossier de formation au travail, de manière à ce qu'elles et ils puissent le compléter à tout moment. En revanche, un autre FEE avoue prendre le temps de vérifier cet outil seulement avant la visite du ou de la commissaire d'apprentissage, pour éviter que ses apprenti-e-s ne fassent mauvaise figure.

Dans certains cas, des travaux pratiques permettent également de faire le lien entre les deux lieux de formation, ceci étant évalué évalués par les enseignant-e-s d'une part et les FEE de l'autre.

Enfin, une FEE cite la figure de commissaire d'apprentissage comme *« l'organisme de communication entre l'école la formation les lois et les FEE » (Jessika).*

Globalement, malgré de rares pratiques de mise en relation des lieux de formation, l'articulation entre école professionnelle et entreprise semble inexistante, ceci hormis les situations de crise.

3.8 Satisfaction

3.8.1 Données suisses-alémaniques

La thématique de la satisfaction est particulièrement délicate, car la question posée était directe. Il en ressort que l'ensemble des répondant-e-s semblent satisfait-e-s. Il est probable que cette question fasse ressortir l'ensemble des biais évoqués en introduction, soit le mode de sélection des entreprises, la succession des entretiens des différent-e-s acteurs et actrices dans une même journée (impact sur les FEE et surtout sur les apprenti-e-s), et enfin la manière dont les questions à ce sujet ont été posées. Nous ne nions pas la possibilité que les répondant-e-s aient pu faire preuve de grande satisfaction, en dehors des questions de

désirabilité sociale, mais cela reste surprenant en comparaison avec d'autres travaux (Lamamra & Masdonati, 2009 ; Sauli et al., 2019 ; Lamamra et al., 2019).

Globalement, on constate que la satisfaction est particulièrement marquée chez les FEE, qui répondent positivement à 82%. Ce résultat surprenant contraste avec les travaux réalisés en Suisse romande où les réponses sont plus nuancées.

3.8.2 Données suisses-latines

> *« [Former] c'est aussi un engagement qui ne donne pas toujours les bonnes satisfactions. » (Enzo)*

La thématique de la satisfaction est particulièrement délicate, car la question était posée de façon directe dans les interviews alémaniques. Il en ressort que l'ensemble des répondant-e-s semblent satisfait-e-s. Globalement, on constate que la satisfaction est particulièrement marquée chez les FEE, qui répondent positivement à 82%. Ce résultat surprenant contraste avec les travaux réalisés en Suisse romande où les réponses sont plus nuancées (Lamamra et al., 2019).

Du fait qu'aucune question directe n'avait pas été posée, la problématique de la satisfaction a été exprimée de manière moins frontale par les FEE latin-e-s. Le mot « satisfaction » n'est explicitement cité que dans cinq entretiens, en termes de motivation, de transmission du savoir-faire, de satisfaction des client-e-s, d'évolution des apprenti-e-s ou encore par la négative. Dans ce dernier cas, la personne précise que *« le rôle de FEE ne donne pas toujours les bonnes satisfactions » (Enzo)*. En revanche, la satisfaction des FEE ressort de manière transversale et au travers d'autres thématiques, notamment en lien avec les motivations à former les apprenti-e-s. Autrement dit, ce qui semble motiver les FEE correspond à ce qui les satisfait, lien qui est cohérent avec la littérature (Berger & D'Ascoli, 2012 ; Nesje et al., 2018).

Une première source de satisfaction pour les FEE semble résider dans le lien humain avec les apprenti-e-s et dans l'impact et l'utilité sociale de leur rôle vis-à-vis des apprenti-e-s. Plus de la moitié des FEE interviewé-e-s mentionnent ce type de satisfaction, ce qui semble indiquer la centralité des rapports entre les personnes formatrices et leurs apprenti-e-s (voir section 3.3.2). Dans ce cas de figure, il est intéressant de remarquer que le mot « jeunes » fait souvent surface. En effet, les FEE semblent afficher leur satisfaction dans le fait de « voir grandir les jeunes », de « guider un-e jeune », d'être « en contact avec la jeunesse » ou encore d' « accompagner les jeunes vers l'âge adulte ». Ce rôle pourrait ainsi se lire comme une sorte de lien parental, où les FEE seraient satisfait-e-s par le fait de contribuer à faire de ces « jeunes » apprenti-e-s des personnes adultes et à les accompagner dans les processus de transition.

La satisfaction des FEE est également liée à la réussite professionnelle des apprenti-e-s. Dans ce type de satisfaction, ce serait davantage le lien de mentorat et la relation au métier qui prime : le FEE représente en effet la figure de référence en tant que professionnel-le et, dans une telle perspective, l'apprenti-e passerait d'un statut initial d'apprenant-e à celui final de professionnel-le, de novice à expert-e (Billett, 2009). La transmission de la passion du métier reflète pareillement la satisfaction professionnelle des FEE. Remarquons que la

satisfaction exprimée en lien avec la transmission du métier et de réussite professionnelle des apprenti-e-s est mentionnée par tou-te-s les FEE interviewé-e-s, sauf un. Cela pourrait indiquer la « primauté » de leur rôle professionnel, tant dans les motivations que dans la satisfaction des FEE.

Finalement, la satisfaction a été formulée par cinq FEE par rapport à l'image et à la fierté pour l'entreprise de former des apprenti-e-s. Ce résultat renvoie à nouveau aux motivations à former, en particulier la motivation économique, où la « bonne réputation » et l' « image » de l'entreprise semblent être directement liées à la réussite des apprenti-e-s. Un tel type de satisfaction peut être relié à la satisfaction professionnelle des FEE, du fait notamment que former des apprenti-e-s permettrait à l'entreprise de renvoyer une image positive et de se faire de la promotion. Même dans cette configuration, la satisfaction correspondrait à une catégorie de motivations poussant les entreprises à former des apprenti-e-s, tout comme à des raisons pour lesquelles une formation de bonne qualité serait importante pour l'entreprise.

Nous pourrions faire un parallèle entre motifs de satisfaction, motivations à former et postures. Les premier-ère-s mettent au centre leur lien avec les apprenti-e-s, leur rôle social d'accompagnateur-trice dans la transition vers l'âge adulte, ce qui dénote une posture de « reconverti-e-s ». Les deuxièmes mettent au centre le métier, la transmission du métier et la production de futur-e-s professionnel-le-s à l'instar des « garant-e-s du métier ». Enfin, les troisièmes sont porté-e-s par des motivations d'ordre économique, et liées à la réputation de l'entreprise. Elles et ils s'approchent de la figure de « l'entrepreneur-e de soi ». On le voit : motivations à former, postures adoptées et sources de satisfaction sont intimement liées.

3.9 Réseau et soutien

3.9.1 Données suisses-alémaniques

La thématique du réseau des FEE transparait de manière transversale dans plusieurs réponses, en termes de ressources existantes et/ou manquantes, ainsi que comme soutien. Ces questions ont été posées uniquement aux FEE. Contre toute attente, le réseau n'apparaît pas de manière importante dans les réponses.

Le réseau à disposition des FEE apparaît ainsi au travers de la quinzaine de ressources disponibles et utilisées invoquées par les FEE. Ainsi, 53% d'entre elles et eux parlent du/de la chef-fe, 50% citent les employé-e-s, 26% parlent des responsables RH, 24% d'institution d'aide externe (sans préciser lesquelles). S'ajoutent également les responsables de la formation professionnelle à hauteur de 21%. Il est intéressant de remarquer aussi que les autres ressources citées sont de diverses natures : que ce soient les parents des apprenti-e-s, les écoles professionnelles ou encore le réseau professionnel. Le service cantonal de formation professionnel apparaît également dans ces autres ressources, mais très faiblement.

Il est intéressant de constater que le réseau dont les FEE se saisissent est principalement celui de l'entreprise dans laquelle elles et ils travaillent. Le système de formation professionnelle et ses acteurs et actrices (commissaires, services cantonaux, etc.) semblent peu mobilisés. Cela laisse une impression de relatif isolement des personnes occupant une fonction de FEE, à l'instar de ce qui avait été identifié en Suisse romande (Lamamra et al., 2019).

Dans la suite logique de ce constat, les stratégies pour faire face aux difficultés sont principalement des stratégies individuelles : pour 44% des FEE, il s'agit de trouver des solutions par la discussion, 41% parlent de demander l'aide du réseau, 32% invoquent le fait d'établir des priorités, comme on le ferait avec une liste de tâches. S'ajoutent à cela des stratégies telles que « respirer profondément » ou « prendre du temps pour soi afin de poser des limites ».

Les stratégies semblent principalement concerner la dimension relationnelle avec les apprenti-e-s et non l'organisation du travail et les contraintes liées à la situation de former dans une organisation productive. On ne retrouve donc guère les stratégies identifiées par Baumeler & Lamamra (2019), qui s'exercent principalement dans le but de rendre possible la formation malgré le contexte productif, de pression temporelle, etc.

3.9.2 Données suisses-latines

« A l'interne, il y a tout ce qu'il faut » (Mehdi)

Dans les données alémaniques, la thématique du réseau des FEE transparait de manière transversale dans plusieurs réponses, en termes de ressources existantes et/ou manquantes, ainsi que comme soutien. Ces questions ont été posées uniquement aux FEE. Contre toute attente, le réseau de la FP n'apparaît pas de manière importante dans les réponses.

Dans la suite logique de ce constat, les stratégies pour faire face aux difficultés sont principalement des stratégies individuelles. Les stratégies semblent principalement concerner la dimension relationnelle avec les apprenti-e-s et non l'organisation du travail et les contraintes liées à la situation de former dans une organisation productive.

Dans les données latines, on retrouve également ce faible recours au réseau du système de formation professionnelle. En revanche, la dimension est légèrement moins individuelle et une autre tendance se dégage : le réseau et le soutien cités sont prioritairement internes à l'entreprise. Il s'agit des collègues, mais principalement de la hiérarchie (responsables de formation, direction et parfois RH). Cela pourrait être dû à la taille des entreprises concernées, ces dernières ayant un nombre d'employé-e-s assez réduit pour envisager de gérer en interne les problèmes. Par ailleurs, l'accent mis à plusieurs reprises sur le caractère « familial » des entreprises de cette taille pourrait permettre de développer un climat de confiance. Autrement dit, ces entreprises qui comptent entre une cinquantaine et une centaine d'employé-e-s restent à échelle humaine et garantissent le soutien nécessaire à l'interne. Une autre explication pourrait résider dans la « réputation » de l'entreprise : en cas de soucis avec un-e apprenti-e, faire appel à l'extérieur de l'entreprise pourrait provoquer des « dégâts d'image » et porter préjudice à l'entreprise.

Une autre figure citée à quatre reprises en tant que ressource est la ou le commissaire d'apprentissage, même elle ou il n'est appelé-e qu'en cas de problèmes avec un-e apprenti-e. Globalement, il semble se dégager des discours des FEE l'adage suivant : « on se débrouille à l'interne tant que cela est possible ». De ce fait, il semblerait que, comme pour les FEE alémaniques, les FEE latin-e-s ne font que très peu recours au réseau institutionnel (si ce n'est par le biais des commissaires) et préfèrent faire appel aux ressources présentes au

travail. Quatre FEE citent également les associations professionnelles comme ressource en cas de besoin. Concernant les liens avec les écoles professionnelles, ces dernières ne sont que très peu mentionnées comme ressource pour les FEE, sauf dans des contextes géographiques spécifiques comme le Tessin ou le Valais, où le réseau lié à un certain domaine professionnel semble se mettre ne place presque naturellement et reflète des microcosmes avec un fort réseau localisé. Dans ces cas, les contacts avec les écoles professionnelles sont mentionnés en cas de soucis avec les apprenti-e-s.

Les parents des apprenti-e-s peuvent aussi devenir une ressource pour les FEE : certain-e-s organisent même des rencontres régulières avec l'apprenti-e et ses parents. A noter qu'une personne formatrice exprime le souhait d'avoir davantage de soutien de la part des parents, tandis qu'une autre cite les parents en tant que « difficulté » à gérer, ces derniers mettant la pression pour faire engager leurs enfants dans l'entreprise. La figure des parents semble de ce fait posséder un statut ambigu, étant d'une part une potentielle ressource pour les FEE et, d'autre part, pouvant être la source même des soucis des apprenti-e-s, en cas de conflits familiaux, de pression à la réussite etc.

Les constats au sujet du réseau et du soutien donnent l'impression que pour les FEE, exprimer avoir besoin de quelque chose signifierait ne pas être compétent-e. On retrouve la même logique, certaines personnes ayant des difficultés à exprimer leurs besoins en formation continue. Ainsi, le soutien offert par l'entreprise elle-même (tant au niveau des collègues qu'au niveau hiérarchique) ressort de manière prépondérante, tandis que les autres formes de soutien et ressources que le système de FP offre semblent être moins sollicitées. Remarquons enfin qu'une personne cite de potentielles rencontres avec d'autres FEE comme forme de soutien « idéal », ce qui fait écho avec la prédilection des FEE interviewé-e-s pour une modalité de formation continue en termes d'échanges d'expériences entre FEE.

4 ELÉMENTS TRANSVERSAUX

4.1 Enjeux sectoriels

Les données qualitatives ne permettent pas de saisir des tendances sectorielles transversales, mais elles laissent tout de même apparaître des enjeux spécifiques à certains secteurs représentés dans notre étude, et à partir de là pointer des problématiques plus globales.

Un des premiers éléments à souligner concerne les enjeux de recrutement et de maintien en formation d'apprenti-e-s dans des secteurs socialement peu valorisés. L'un des arguments récurrents pour les entreprises est de former des apprenti-e-s en vue de constituer une relève tant pour l'entreprise, que pour le secteur. Or, cela peut être difficile dans des métiers jugés peu attractifs par les jeunes. La pression à trouver des candidat-e-s de « bonne qualité » et à les garder dans le métier est alors particulièrement forte. Une fois les apprenti-e-s recruté-e-s, il faut également gérer des choix qui ont parfois été faits « par défaut » et tenter de rendre attrayant un métier choisi « faute de mieux ». Les FEE soulignent à ce propos le rôle prépondérant de l'école secondaire, de l'orientation professionnelle ou encore des salons des métiers dans la construction de ces représentations négatives.

Toujours en lien avec le recrutement, il est à souligner que certains contextes locaux et des spécificités sectorielles peuvent rendre cette étape particulièrement délicate. En effet, lorsque le bassin de recrutement est restreint (petits cantons) et que le secteur d'activité a l'habitude de recourir au travail non-qualifié, il peut être difficile de s'engager dans le recrutement et la formation d'apprenti-e-s. Décider de devenir entreprise formatrice est alors un positionnement socio-politique envers le système dual et un pari pour la préparation d'une relève qualifiée pour le secteur.

Outre les questions d'attractivité et de recrutement des apprenti-e-s, un des autres enjeux sectoriels majeur concerne l'organisation de la formation et la gestion des contraintes propres au métier. Il apparaît ainsi que dans certains secteurs, la formation, étroitement liée à l'organisation du travail, s'organise sur un temps long. On assiste alors à une gestion hebdomadaire, saisonnière, voire annuelle de l'articulation entre temps de production et temps alloué à la formation. Les stratégies permettant d'assurer la formation se déployant en fonction des temps morts « naturels » de l'activité. Ainsi, dans la vente, on évitera le samedi et les périodes de fêtes ou de soldes, dans les métiers verts, on profitera des saisons creuses et des jours d'intempérie, tandis que dans l'hôtellerie-restauration, on investira la basse saison.

Enfin, le secteur de la santé et du social se distingue tout particulièrement dans l'étude. Récemment arrivés dans le monde de la formation professionnelle duale, ces métiers diffèrent à divers niveaux. Ils amènent avec eux des pratiques sectorielles éprouvées telles que la supervision, l'intervision, le colloque, et donc des façons de travailler collectivement. Ces pratiques se retrouvent ainsi dans l'encadrement et le suivi des apprenti-e-s, plus étayés. La pratique du feed-back semble également beaucoup plus « normalisée » que dans d'autres secteurs professionnels. Ces éléments ressortent notamment dans la question de la tension produire/former ou de l'enjeu du temps, qui semblent moins marqués. Cela semble signifier que dans le fonctionnement de ces secteurs, des pratiques telles que la supervision ou le feedback font partie du travail, ce qui n'empêche pas une certaine pression.

Les spécificités de ces domaines - qui ont affaire à une patientèle plutôt qu'à une clientèle - se retrouvent dans les compétences attendues des FEE, soit d'importantes compétences sociales, relationnelles, mais aussi émotionnelles. Il en découle un enjeu de transmission de ces compétences en tant que savoirs professionnels. Il s'agit en effet d'être tout particulièrement capable d'empathie, ce afin que les patient-e-s soient reconnu-e-s dans leurs souffrances et ne soient pas « infantilisé-e-s ». Les enjeux sont ceux d'une tension où la pression à la productivité mettrait en péril le cœur du métier, la proximité et le temps avec la patientèle, en plus qu'elle empêcherait de former. Une dimension éthique très importante est par conséquent à souligner dans ces secteurs.

4.2 Spécificités liées aux entreprises de taille moyenne

Dans le volet latin de l'étude, les entreprises de taille moyenne ont été privilégiée. Cela pour compenser un biais des travaux antérieurs : l'étude alémanique avait une prépondérance de micro-, petites et grandes entreprises, tandis que l'étude de Lamamra et al. (2019) souffrait d'une surreprésentation des grandes entreprises. Le choix de privilégier des entreprises de 50 à 100 employé-e-s s'est révélé pertinent. En effet, sur divers aspects, on peut constater que les entreprises de taille moyenne ont des enjeux tantôt similaires à ceux des petites entreprises, tantôt à ceux des grandes, parfois des enjeux propres.

Le premier élément à relever est d'ordre méthodologique, la spécificité des entreprises de taille moyenne s'étant en effet révélée lors des prises de contact pour mener les entretiens. Ainsi, comme les grandes entreprises, ces structures se dotent de services RH, par lesquels les demandes doivent transiter, y compris lorsqu'un premier contact direct a déjà été établi. Cependant, contrairement aux petites entreprises où la ou le patron-ne peut décider rapidement, ou aux grandes entreprises où les rôles décisionnels sont clairement distribués, un certain flou régnait et il a fallu de nombreuses relances avant d'obtenir l'autorisation et l'accès aux personnes. Cette difficulté souligne bien la particularité de ces structures, à mi-chemin entre petites et grandes entreprises. D'une part elles s'identifient aux petites, notamment au travers d'un fort discours sur l'entreprise « familiale », la structure à taille humaine. D'autre part, à l'instar des grandes entreprises, elles tendent à s'approcher de leur organisation, structures et organigramme.

Un enjeu qui est fortement apparu dans les données latines et qui correspond aux travaux antérieurs est la tension produire/former (Lamamra et al., 2019). Les entreprises de taille moyenne sont particulièrement soumises à la pression à la rentabilité :comme les petites structures, elles ne possèdent pas de centres de formation détachés de la production leur permettant de gérer la formation en dehors de la production avec des personnes entièrement dédiées à l'encadrement des apprenti-e-s. Le fait qu'elles optent pour une articulation entre temps de production et temps de formation organisée sur le temps long (voir enjeux sectoriels) est certes lié aux spécificités des secteurs, mais probablement a aussi à voir avec la taille des entreprises étudiées.

Un autre aspect prototypique de la formation duale se retrouve dans ces entreprises : la pratique du tournus entre secteurs. Là encore, les moyennes entreprises peuvent, à l'instar des grandes, organiser des tournus entre leurs différents services, le nombre de personnes étant suffisant pour accompagner les apprenti-e-s dans divers secteurs de l'entreprise, mais elles souffrent parfois, comme les petites, d'une trop grande spécialisation. En effet, certaines entreprises ne couvrent pas tous les aspects requis dans les plans de formation et doivent donc organiser un tournus avec des structures partenaires, à l'extérieur.

Les particularités des entreprises de taille moyenne se donnent également à voir dans leur gestion des situations critiques. Elles semblent en effet recourir que rarement au réseau constitué par les autres acteurs et actrices du système de formation professionnelle. En effet, le fort discours autour de la dimension familiale de l'entreprise pousse à essayer de gérer en interne les situations délicates, ce d'autant plus que, contrairement aux micro- et petites entreprises, ces structures se sont dotées d'une hiérarchie complexe (responsables, responsables de formation, responsables RH, directions). Le faible recours au réseau institutionnel renvoie pour ces entreprises, comme pour les autres, à une difficulté à reconnaître ses difficultés et à la crainte du dégât d'image.

Enfin, un dernier élément intéressant est de trouver dans ces entreprises, des formations continues internes destinées au personnel en général ou aux FEE en particulier. Là encore, il semblerait que ces entreprises (peut-être les plus grandes d'entre elles) se calquent sur les pratiques des grandes entreprises, qui gèrent en interne une part importante des formations, permettant de garder le contrôle sur les contenus, de réduire les coûts et les heures allouées aux formations continues.

4.3 Enjeux régionaux

Malheureusement la qualité des données collectées en Suisse alémanique ne permet pas de faire une analyse comparative entre les régions. Impossible donc d'analyser si les importants écarts dans les réponses concernant la satisfaction, la reconnaissance de la fonction, le temps à disposition pour former ou encore la tension produire/former ont à voir avec le degré d'implantation et de valorisation de la formation duale dans les différentes régions de Suisse. Cependant, cette analyse devrait être poursuivie, car à partir du matériel qualitatif latin, certaines spécificités régionales et enjeux locaux se donnent effectivement à voir.

Les données tessinoises ont ainsi permis de faire apparaître des enjeux particuliers liés à un marché du travail et à une situation économique tendus, à un bassin de recrutement à la fois très localisé en ce qui concerne les apprenti-e-s et très ouvert (frontalières et frontaliers) en ce qui concerne les travailleurs/euses adultes. Cela a des répercussions sur divers aspects du travail, des pratiques et des représentations des FEE.

Ainsi, la situation économique et le marché du travail tessinois exercent une forte influence sur les motivations des entreprises à former des apprenti-e-s. On retrouve les habituelles raisons sociales, éducatives et économiques, mais la raison économique semble plus marquée, doublée d'une raison politique, celle de former une main d'œuvre qualifiée locale (suissesse ou immigrée stabilisée). Cela est plus ou moins prononcé selon les secteurs, mais aussi en fonction de l'importance de la population frontalière non-qualifiée. Il s'agit donc de trouver non seulement la relève pour le métier, mais encore une relève « indigène » pour « résister à la concurrence » de la main d'œuvre étrangère ou frontalière.

Ces raisons à former ont bien évidemment un impact sur les politiques de recrutement des entreprises, où l'enjeu est de trouver la ou le « bon-ne apprenti-e » préférentiellement local-e, et ce dans un bassin de recrutement et un territoire réduit. On assiste donc à un phénomène déjà identifié en Suisse romande (soit le capital d'autochtonie ; Duc & Lamamra, 2021), où le recrutement des apprenti-e-s se fait par réseau de connaissances étroit. Sont ainsi favorisé-e-s des jeunes « du coin », que l'on connaît directement ou indirectement au travers des réseaux communs. Ce mode de sélection a de nombreux avantages, mais il peut également devenir contraignant lorsque certains parents, en quête d'une place d'apprentissage pour leur enfant, font pression sur les entreprises avec lesquelles ils ont des liens d'affaire pour privilégier le recrutement de leur enfant. La pression qui s'exerce sur les FEE peut donc être particulièrement importante.

Comme déjà évoqué, la situation économique tendue que connaît le Tessin a également un impact sur le quotidien des FEE et sur la tension produire/former qui se fait davantage sentir, notamment au travers de la question du manque de temps pour former. Les personnes se retrouvent donc dans une situation paradoxale : elles doivent former une relève qualifiée locale, mais n'en ont pas les ressources.

Enfin, un dernier aspect à relever, que l'on retrouve sans doute dans d'autres petits cantons, concerne la force des réseaux locaux. S'ils apparaissent autour de la question du recrutement (autochtonie), on les retrouve également entre les acteurs et actrices de la formation professionnelle. Les personnes se connaissent et n'hésitent pas à collaborer, notamment entre lieux de formation. Le seul exemple de rencontres régulières entre écoles et entreprises se situe ainsi au Tessin.

5 BESOINS EN FORMATIONS CONTINUES

5.1 Réponses des FEE dans les données latines

Les tableaux 5 et 6 représentent les réponses données par les personnes interviewées au sujet des potentielles offres de formations continues. Une liste de formations a ainsi été proposée aux personnes formatrices, qui ont pu indiquer (cf. tableau 5) pour chaque formation si elles auraient de l'**intérêt** (1e colonne dans le tableau) à la suivre et si elles la perçoivent comme **utile** (2e colonne du tableau). Finalement, les personnes formatrices ont **classé** les diverses formations en indiquant les trois qu'elles trouvent les plus pertinentes (3e colonne du tableau, en orange)[9]. Précisons que les personnes pouvaient indiquer autant de l'intérêt que de l'utilité pour la même formation.

[9] Concernant le classement des trois formations les plus pertinentes, la première était comptabilisée avec 3 points, la deuxième avec 2 points et la troisième avec un point.

	Connaissances du public adolescent (psychologie, développement, etc.)			Problématiques sociales, culturelles et familiales			Rôles des formateurs-trices en entreprise, tâches et défis			Compétences relationnelles et de communication			Méthodes pédagogiques			Gestion du temps (produire-former)			Compétences digitales			Réseaux (personnes-ressources, associations prof., école prof,etc.)			Connaissances générales sur le système de la FP			Autre		
	Intérêt	Utilité	Classement	Intérêt	Utilité	Classement	Intérêt	Utilité	Classement	Intérêt	Utilité	Classement	Intérêt	Utilité	Classement	Intérêt	Utilité	Classement	Intérêt	Utilité	Classement	Intérêt	Utilité	Classement	Intérêt	Utilité	Classement	Intérêt	Utilité	Classement
Mehdi	1	1	0	1	0	0	1	1	3	0	1	2	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Michele	0	1	1	1	1	3	0	1	0	1	1	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Jessika	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	3	1	0	2	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
Lucrezia	1	0	3	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	2	0	1	0	1	0	1	0	0	0
Enzo	1	1	2	1	1	3	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Carmen	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	3	0	1	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aurélie	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Lidia	1	0	3	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Valérie	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0
Lorenzo	1	0	0	0	1	0	1	0	3	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Helena	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Inès	1	1	3	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
Ivana	0	1	0	1	1	3	0	1	0	1	1	2	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Carole	1	1	2	1	1	0	1	1	1	1	1	3	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
Totaux	11	8	15	9	7	11	6	11	8	7	10	14	5	8	7	6	9	5	4	7	6	4	9	4	3	10	2	1	0	1
Totaux cumulés			34			27			25			31			20			20			17			17			15			2

Tableau 5 : Fréquences des réponses – Propositions d'offres de formations continues

Le tableau 5 fait apparaître des **totaux** par type d'offre. Des **totaux cumulés**[10] ont ensuite été calculés et permettent les remarques suivantes :

- Les personnes formatrices ont indiqué plus souvent l'aspect utilitaire des formations (57 réponses au total) que celui de l'intérêt (46 réponses au total) ;
- La formation qui rencontre le plus grand succès concerne les connaissances du public adolescent, suivie de près par les compétences relationnelles et de communication. Certain-e-s FEE ont précisé que les formations sur les connaissances du public adolescent et sur les problématiques sociales, culturelles et familiales devraient aller de pair ;
- La formation la moins retenue est celle concernant les connaissances générales sur le système de FP, ce qui pourrait indiquer d'apparentes bonnes connaissances issues du cours des 40h et de leurs expériences professionnelles ;
- Contre toute attente, malgré l'importance de la thématique dans le paysage de la formation professionnelle, les compétences digitales ont été peu choisies. Dans certains cas, il s'agissait plutôt de maîtriser de nouveaux outils de suivi des apprenti-e-s que de compétences digitales au sens large ;
- Des tendances se sont dégagées : d'une part à exprimer ne pas avoir personnellement besoin de formations car se sentant déjà suffisamment « à la page » et d'autre part à voir de l'intérêt dans de nombreuses formations, tout en ne les considérant pas nécessairement utiles ;
- Les cours concernant le public adolescent, les problématiques sociales et culturelles sont davantage retenus que ceux concernant les connaissances générales du systèmes et concernant le réseau. Cela pourrait illustrer une plus grande facilité à admettre ses limites en matière de gestion du public adolescent ou de maîtrise des enjeux sociaux que de reconnaître des lacunes en termes de connaissances des acteurs et actrices du systèmes de la formation professionnelle.

Les réponses font apparaître quatre grandes catégories :

1) Les enjeux contextuels, soit les connaissances du public adolescent et les problématiques sociales, culturelles et familiales. Cette première catégorie met en évidence la complexité des rôles de FEE, devant former à un métier tout en ayant à gérer diverses problématiques générationnelles, sociales, familiales etc.

2) La fonction de FEE, soit ses rôles et ses compétences. Cela montre le flou lié à la fonction de FEE, le besoin de clarification et les multiples rôles qui nécessitent des compétences variées et multiples.

[10] Soit en sommant les scores de l'intérêt, de l'utilité et le classement.

3) Le quotidien de la formation en entreprise, soit à la fois la gestion du temps et la gestion pédagogique de l'accompagnement des apprenti-e-s. Cela illustre la double casquette si souvent évoquée former/produire.

4) Le système, soit les connaissances générales de la formation professionnelle et les réseaux à disposition. Cette dimension apparaît comme de moindre importance, pourtant dans les entretiens des lacunes sur les connaissances du système et un faible recours au réseau semblent signaler un besoin en la matière.

S'ajoutent à cela des compétences spécifiques comme les compétences digitales et des éléments rapportés sous *Autre*, soit le recrutement d'apprenti-e-s et la mise en cause de la formation des 40h, jugée « à revoir ».

	Format: Présentiel	Format: Distanciel	Format: Hybride	Modalité: Cours	Modalité: Workshop	Modalité: Echange d'expériences	Modalité: Autre	Durée (en journées)
Mehdi	1	0	0	1	0	1	0	1
Michele	1	0	0	1	0	1	0	2
Jessika	0	0	1	1	1	0	0	5
Lucrezia	0	0	1	1	0	1	0	2
Enzo	0	0	1	1	0	1	0	2
Carmen	1	0	0	0	1	1	0	2
Aurélie	1	0	0	1	1	1	0	2
Lidia	1	0	0	1	0	1	0	2
Valérie	1	0	0	0	0	1	0	3
Lorenzo	0	1	0	0	0	1	0	1
Helena	0	0	1	1	0	1	0	4
Inès	1	0	0	1	0	1	0	10
Ivana	1	0	0	1	0	1	0	3
Carole	1	0	0	1	0	1	0	1
Totaux	9	1	4	11	3	13	0	2.9

Tableau 6 : Fréquences des réponses – Formats et modalités des cours de formations continues

Concernant le tableau 6 :

- Le format des formation continues plébiscité est le présentiel, comme observé chez les FEE alémaniques. A l'inverse, les patron-ne-s et patron-ne-s FEE alémaniques privilégient le format en ligne.

- Les modalités sous forme de cours et d'échange d'expériences semblent être les plus fréquemment choisies, au détriment de la modalité *workshop*. L'échange d'expériences était également ressorti des analyses alémaniques des réponses des FEE, tandis que la modalité de cours n'apparaissait pas. Au contraire, chez les patron-ne-s et les patron-ne-s FEE, l'accent avait été mis sur une préférence sur les aspects pratiques plutôt que théoriques. Cela sous-entend que la modalité cours n'était pas plébiscitée.

- Concernant la durée idéale de telles formations, les FEE latin-e-s estiment qu'elle pourrait être de pratiquement trois jours par année, ce qui est légèrement supérieur aux aspirations des FEE alémaniques (1 à 2 jours). Quant aux patron-ne-s et patron-ne-s FEE en Suisse-alémanique, elles et ils précisent que les cours ne devraient pas être trop longs ou restent vagues en parlant de « la dose nécessaire ». Un FEE romand précise à ce sujet que *« si c'est utile, le temps on le trouve ! » (Enzo).*

- Dans certains cas, il est précisé que les formations pourraient être distribuées sur des demi-journées uniquement, ou encore mélanger les formats pour proposer des formats hybrides en fonction du contenu du cours.

5.2 Propositions de formations continues

5.2.1 Des besoins qui renvoient à d'autres acteurs et actrices de la formation professionnelle

Un certain nombre d'éléments sont ressortis de notre analyse et apparaissent comme centraux, mais ils dépendent d'autres acteurs et actrices institutionnel-le-s. Il nous a toutefois semblé intéressant de les faire figurer brièvement ici.

- Plusieurs réponses ont fait apparaître des attentes, voire des critiques quant à la formation CFFE (40 heures). Ces aspects devraient donc être adressés aux Cantons et aux associations professionnelles. Il s'agit notamment de la durée, jugée insuffisante, en particulier pour traiter d'aspects plus généraux concernant les adolescent-e-s, les enjeux sociaux, familiaux, etc., mais aussi de certains contenus proposés, considérés comme peu pertinents pour le quotidien des FEE ;

- Un certain nombre de défis liés à la fonction de FEE ont été identifiés (faible reconnaissance, charge de travail, tension produire/former, identité professionnelle, etc.). Ces éléments essentiels ne peuvent pas nécessairement figurer dans une offre de cours, pour autant ils doivent être pris en considération (voir à ce propos les pistes d'actions proposées par Lamamra et al., 2019). Un certain nombre de mesures spécifiques pourraient être mises en œuvre : reconnaissance et revalorisation de la fonction, identification des tâches et rédaction d'un cahier des charges, réflexion sur une organisation du travail permettant de disposer de temps et de dispositifs ad hoc pour la formation, décharge, etc. Ces pistes d'action devraient être soumises aux OrTra,

associations professionnelles et aux entreprises et mises en œuvre par ces différent-e-s acteurs et actrices ;

- Dans les entreprises de petites tailles (micro- et petites entreprises), les FEE sont souvent isolé-e-s. Dans ces contextes organisationnels en particulier, la demande est forte pour des rencontres et des échanges avec d'autres FEE. Cela se retrouve également dans des entreprises plus importantes (moyennes ou grandes). Si les échanges d'expérience intersecteurs ont été particulièrement plébiscités comme modalité de formation, certain-e-s FEE ont également souhaité des rencontres et échanges entre FEE d'un même domaine d'activité. Pour cela, et pour construire des pratiques communes, ces personnes souhaiteraient avoir le soutien des OrTra.

5.2.2 Mise en place et promotion des offres de formations continues pour les FEE : quelques enjeux

Les données recueillies tant en Suisse alémanique, qu'au Tessin et en Suisse romande ont permis de faire émerger certains enjeux centraux de la formation en entreprise. Comprendre ces éléments nous semble indispensable pour qui souhaite proposer des offres de formation pertinentes, adaptées aux besoins (des FEE comme des entreprises formatrices) et de surcroît des offres dont les acteurs et actrices pourront se saisir.

- Il semble important de prendre en considération lors de l'élaboration des offres de formations que le défi est double. D'une part, du côté des patron-ne-s (données alémaniques), il est difficile d'envisager de libérer les FEE « trop » de temps pour les former à des aspects considérés comme ne renvoyant pas au « professionnel » (pédagogie, connaissance du public adolescent, etc.). D'autre part, certain-e-s FEE semblent rencontrer une difficulté à demander des formations continues : soit parce qu'elles et ils partagent la croyance d'être suffisamment formé-e-s[11], soit parce qu'elles et ils craignent qu'une demande de formation donnerait une image négative de leurs compétences en matière de suivi des apprenti-e-s (voir tableau 5, écart entre utilité et intérêt). Dans la présentation des offres, il s'agit donc de tenir compte de ces aspects et d'insister sur le fait que les formations continues « pédagogiques » doivent être pensées comme des mises à jour, au même titre que les formations « métiers ». Cela deviendrait une évidence tant pour les entreprises que pour les FEE ;

- La question de la qualité de la formation dispensée en entreprise a fréquemment été présentée comme étant liée au rôle ou à la fonction des FEE. Il serait dès lors pertinent de présenter les offres de formations sous l'angle de la qualité de la formation, celle-ci étant identifiée par les entreprises comme allant de pair avec la formation de main d'œuvre qualifiée, d'une relève pour le secteur ou l'entreprise ou encore avec le développement du métier ;

- Cet argument peut également être mobilisé en fonction de certains enjeux locaux. En effet, au Tessin où la question de former une main d'œuvre et une relève qualifiée est particulièrement aiguë, ce notamment en lien avec la main d'œuvre non-qualifiée et/ou transfrontalière, l'argument de la qualité peut être utilisé. En effet, avoir des

[11] *« Je m'y [aux FOCO] suis pas intéressée, c'est pas pour me lancer des fleurs, mais je pense que je suis assez… formée » (Aurélie)*

FEE bénéficiant d'une meilleure formation permet de former une relève qualifiée et de participer à l'essor et au dynamisme du marché local.

- L'argument de la qualité peut également être utilisé pour répondre à certains enjeux sectoriels. En effet, pour les secteurs les moins attractifs, ayant une représentation sociale peu valorisée ou connaissant de forts taux de résiliation, améliorer l'accompagnement en entreprise et par là la qualité de la formation dispensée peut être un argument décisif.

- Un dernier aspect semble intéressant à retenir en vue de présenter les offres de formation, il s'agit du cadre organisationnel. Ainsi, si dans les micro- et petites entreprises, l'enjeu est d'avoir le temps ou la possibilité de libérer les FEE pour des formations, les enjeux sont tout autres dans d'autres types de structures. Les grandes entreprises et certaines entreprises de taille moyenne proposent des formations internes. Dans ce cas, des offres externes pourraient être considérées comme des offres concurrentes, ou tout simplement être négligées car plus coûteuses. Il s'agit alors de développer un argumentaire (échanges de pratiques avec d'autres FEE, cours intersecteurs, offres plus diversifiées, etc.) pour souligner l'intérêt de l'offre proposée. Un autre argument pourrait être l'obtention d'une certification (pour les FEE) et d'une labellisation (pour l'entreprise), éléments intéressants tant pour les parcours professionnels des FEE que pour l'image de l'entreprise.

5.2.3 Contenus, modalités et format des offres

5.2.3.1 Contenus

Au niveau des contenus, les données analysées tant en Suisse alémanique qu'en Suisse latine ont fait émerger des éléments pouvant être traduits dans des offres de formation continue spécifiques.

➢ *Être une personne formatrice en entreprise*

Les réponses à la question sur les raisons et motivations à former des apprenti-e-s seraient un premier aspect à envisager dans la mise en place de FOCO. Tout d'abord, il s'agirait d'articuler les différents niveaux et offrir des cours répondant aux motivations individuelles, organisationnelles et sociétales, en tenant compte des différent-e-s acteurs et actrices à qui ces cours seraient destinés. L'offre pourrait être diversifiée afin de pouvoir répondre aux FEE sur les motivations individuelles à former, tout en faisant apparaître les autres niveaux, et inversement rappeler aux patron-ne-s les enjeux organisationnels et sociétaux tout en insistant sur les motivations individuelles.

En ce sens, il serait également important de prendre en considération le mode d'accès à la fonction (assignation, désignation, opportunité ou choix) lors de la mise en place d'offres de formation, tout comme les postures des FEE (« entrepreneur-e-s de soi », « reconverti-e-s », « garant-e-s du métier » et « résigné-e-s »). Des réflexions concernant les offres de FOCO pourraient ainsi porter par exemple sur la manière d'adapter un accès par désignation, voire par assignation vers un développement d'un intérêt pour la fonction, ou encore sur la manière de réduire les attentes d'un fort discours vocationnel ou passionnel des FEE avec la réalité et les frustrations de la fonction.

Les nombreuses tâches assurées par les FEE ainsi que les différentes compétences requises et les multiples rôles qui vont avec pourraient à leur tour être au cœur d'une formation continue. Cela tout d'abord pour légitimer la multitude de statuts des personnes formatrices, mais également afin de gérer au mieux les diverses casquettes des FEE.

En combinant l'ensemble des aspects précités, une problématique reflétant un enjeu de taille dans l'expérience des FEE serait ainsi l'identité professionnelle. En effet, une offre de cours à ce sujet permettrait de réunir les thématiques des modes d'accès à la fonction et des postures y associées, des tâches et rôles des FEE tout comme des compétences requises. Approfondir la notion d'identité professionnelle – voire d'identités professionnelles – des FEE par le biais d'un cours de FOCO pourrait d'une part faire prendre un certain recul aux personnes formatrices vis-à-vis de leur rapport à la profession et d'autre part, permettre une réflexion à ce sujet.

- *Les autres acteurs et actrices de la formation en entreprise*

Un autre élément saillant étant ressorti dans les analyses alémaniques et latines concerne l'accès aux formations pour devenir FEE à l'ensemble des employé-e-s. En effet, la réalité du terrain illustre que les personnes ayant suivi le cours CFFE n'ont pas nécessairement toujours le temps de former les apprenti-e-s au quotidien, cette dernière tâche étant déléguée à d'autres collègues. C'est pourquoi, il serait fort pertinent de concevoir une offre de cours pour les personnes qui participent de fait à la formation des apprenti-e-s, mais qui n'ont pas suivi le cours des 40h et qui n'ont pas l'intention de les suivre. L'idée serait de prévoir au minimum une journée de cours permettant à ces personnes d'acquérir les bases de la formation d'apprenti-e-s. Une telle proposition pourrait dès lors être adressée aux Cantons.

Dans la suite de cette réflexion, un cours pourrait également être proposé aux FEE pour donner quelques éléments clefs de la formation des apprenti-e-s (soit par exemple le cadre légal, quelques aspects pédagogiques, le fonctionnement de la formation dans l'entreprise, etc.) à leurs collègues assurant de fait le suivi au quotidien des apprenti-e-s. Finalement, une autre option pourrait être une brève formation (p.ex. 1-2 soirées) adressée à l'ensemble des personnes de l'entreprise qui côtoient les apprenti-e-s au quotidien. Celle-ci pourrait représenter une forme « hybride » de cours entre la formation certifiante des 40h et la participation des FEE attesté-e-s pour expliquer d'autres aspects de l'encadrement des apprenti-e-s.

- *Les compétences attendues des apprenti-e-s*

Une autre thématique s'étant avérée particulièrement saillante dans les discours des FEE et pouvant de ce fait être intégrée aux offres de cours concerne l'autonomie des apprenti-e-s (voir section 3.5). Cette notion a en effet émergé en tant que compétence clé que les personnes formation devraient développer au cours de leur apprentissage mais, au vu du flou associé au terme *autonomie*, il serait pertinent de proposer une formation à ce sujet. Le cours pourrait tout d'abord illustrer l'omniprésence de cette notion dans le cadre de la formation d'apprenti-e-s et la mettre en discussion avec les pratiques de ces derniers et dernières, mais également des FEE. Par ailleurs, il s'agirait d'expliciter les différents types d'autonomie (d'exécution *vs* de pensée) et de les articuler avec la notion d'indépendance, trop souvent confondue avec celle d'autonomie.

➢ *Des formations à la carte*

Finalement, des offres de cours *ad hoc* (notamment liés à la génération Z, à la gestion intergénérationnelle des apprenti-e-s ou aux nouveautés liées à une certaine branche professionnelle) pourraient être développées. Ce type d'offre ferait notamment écho à une demande de FOCO d'une formatrice, suite à la réforme numérique mise en place dans la vente : *« Ce qui serait intéressant lorsqu'il y a des réformes scolaires, réformes du matériel, des systèmes, qu'on ait la possibilité de faire une formation continue, car au moment où cette plateforme digitale va sortir ça serait chouette d'avoir une journée où on te montre 'regarde, tu entres ici dans le portail, c'est structuré ainsi' ça serait intéressant. » (Jessika).*

A partir des résultats du tableau 5 ainsi que des analyses de contenu des entretiens, un certain nombre d'offres de cours peut être envisagé :

<u>Offres de cours</u>

- Connaissances du public adolescent (psychologie, développement, etc.)
- Compétences relationnelles et de communication
- Problématiques sociales, culturelles et familiales
- Rôles des formateurs-trices en entreprise, tâches et défis
- Méthodes pédagogiques
- Gestion du temps (produire-former)
- Compétences digitales
- Réseaux (personnes-ressources, associations professionnelles, école professionnelle, etc.)
- Connaissances générales sur le système de la FP
- Devenir FEE : modes d'accès, raisons et motivations à former
- Être FEE : tâches, rôles, compétences et postures
- Identités professionnelles des FEE : entre professionnel-le-s et personnes formatrices, concilier les deux casquettes
- Les formateurs et formatrices au quotidien : bases légales et pédagogiques pour les collègues en charge des apprenti-e-s
- Créer une communauté de pratique : cours pour FEE afin de former les collègues aux bases de l'accompagnement des apprenti-e-s
- Mobiliser la communauté de pratique : cours pour entreprises pour initier l'ensemble du personnel aux enjeux de la formation duale
- Quelle(s) autonomie(s) pour les apprenti-e-s ? L'autonomie est-elle un prérequis ou un acquis de la formation ? Entre autonomie de pensée et autonomie d'exécution

****

<u>Offres à la carte</u>

- Interagir et connaître les défis de la génération Z
- Rôles de FEE et relations intergénérationnelles
- Impact pédagogique des réformes sur le travail des FEE : comment rester à la page

5.2.3.2 Modalités

Concernant les modalités d'offres de cours de FOCO, au-delà du nombre de jours par année alloué aux FEE pour de telles formations, il s'agirait de tenir compte des secteurs où il existe des variations saisonnières (par exemple l'hôtellerie ou encore les métiers verts). En effet, et comme dans certains cas une gestion de la formation « annualisée » est privilégiée selon les rythmes propres à chaque secteur d'activité, les offres de FOCO devraient également considérer cet aspect. Proposer un calendrier unique semble dès lors vain, il faudrait plutôt présenter des offres ciblées aux différents secteurs pour augmenter la probabilité que des entreprises puissent libérer leurs FEE.

Par ailleurs, l'offre de cours devrait être modulable en fonction des différentes réalités des personnes formatrices (leurs statuts, mais aussi la taille de l'entreprise, etc.). Une personne formatrice dans une micro- ou petite entreprise pourrait par exemple plus facilement se libérer pendant des demi-journées ou des soirées afin de garantir sa présence dans l'entreprise pendant la journée, tandis qu'un-e FEE d'une grande entreprise serait plus enclin-e à s'absenter pendant deux jours d'affilé, son remplacement étant garanti par des collègues.

Les données analysées ont aussi mis en avant la nécessité pour les FEE de pouvoir avoir des échanges d'expériences avec d'autres personnes formatrices, mais également avec d'autres personnes au centre de la formation d'apprenti-e-s. A ce propos, il pourrait être pertinent de profiter des pratiques présentes dans certains petits cantons, où les liens entre acteurs et actrices de la formation sont plus étroits, pour réfléchir aux meilleures manières de transférer des pratiques de formation, tout comme à la gestion de l'articulation entre écoles professionnelles et entreprises formatrices.

Finalement, et à partir des pratiques des métiers de la santé et du social, les échanges d'expérience pourrait servir comme point de départ pour réfléchir à comment importer les pratiques de supervision et de feedback ainsi que les rencontres régulières avec les apprenti-e-s dans d'autres métiers. Cette modalité d'échanges d'expérience valoriserait ainsi les rôles et compétences des FEE de la santé et du social, tout en garantissant la faisabilité de telles pratiques de supervision aux FEE des autres secteurs professionnels.

<u>Modalités des offres de cours</u>

- Privilégier le présentiel, hybride possible
- Privilégier le format cours ou échange d'expériences
- Proposer un équilibre entre théorie et pratique
- Proposer des offres modulables permettant de s'adapter aux disponibilités des FEE et à la promptitude des entreprises à libérer leur personnel (1-3 jours par an)
- Moduler les offres : jours complets, demi-journées, soirées
- Adresser des offres saisonnières à certains secteurs

5.3 À suivre : une enquête à large échelle pour préciser les besoins en formations continues

Les analyses effectuées à partir des interviews alémaniques et latines ont permis de mettre en avant un certain nombre de besoins et d'intérêts des FEE en termes d'offres de formations continues. Cela dit, le nombre limité de personnes ayant fait part de leurs appréciations concernant les FOCO ne permet pour l'instant pas de généraliser les résultats.

C'est pourquoi, une prochaine étape par questionnaire aura lieu et sondera d'une part les personnes formatrices et, d'autre part, les patron-ne-s d'entreprises formatrices. Cette approche comportant un plus grand nombre de répondant-e-s, elle consentira de peaufiner davantage les propositions d'offres de formations continues et de les adapter aux différents publics cibles, notamment à la taille de l'entreprise ou au secteur.

Un bref questionnaire reprendra ainsi les questions illustrées à la section 5.1 et sera complété par des questions d'ordre sociodémographiques, ce qui permettra d'effectuer plusieurs types d'analyses, chacune apportant des éléments de compréhension supplémentaires au sujet des formations continues :

- **Analyses descriptives** : indiquent quelles offres ont obtenu le plus d'adhésion, quelle modalité a été le plus retenue, quel est la moyenne de durée des cours privilégiée, etc. ;
- **Analyses de corrélations** : identifient si plusieurs contenus de cours sont corrélés entre eux, et si oui de quelle manière (positivement vs négativement). En outre, elles montrent si un thème apparaît comme étant corrélé à un format de cours spécifique. Cela dans le but d'affiner l'offre de cours proposée ;
- **Analyses comparatives** : donnent lieu à des comparaisons des réponses des FEE et des patron-ne-s, des entreprises selon leur taille ou leur secteur, etc. Elles donnent donc la possibilité de proposer des offres ciblées aux différents partenaires (OrTra, PME, grandes entreprises, etc.) ;
- **Analyses inférentielles** : elles infèrent des liens « cause à effet » entre les types de cours, leur durée, la taille d'entreprise etc. La durée ou la modalité de certains cours pourra ainsi être modulée en fonction des liens mesurés (p. ex. si un certain cours « prédit » une durée souhaitée plus courte) ;
- **Analyses de profils** : constitution de cluster, soit une sorte de regroupement des personnes ayant répondu de manière similaire (« profils-type »). Ce type d'analyse pourrait permettre de développer des offres *à la carte* selon les différents profils de personnes.

L'ensemble de ces analyses constituera un apport de taille en ce qu'elles proposeront une optimisation des offres de cours.

BIBLIOGRAPHIE

Bahl, A. (2008). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)*. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Barras, M. (2011). *Transition école-monde professionnel : Etude des paramètres en lien avec la formation en entreprise facilitant l'insertion professionnelle des adolescents. Analyse du point de vue de six formateurs actifs en entreprise.* Mémoire de master. IFFP.

Baumeler, C., & Lamamra, N. (2019). Micro Firms Matter. How do they Deal with the Tension between Production and Training? *Journal of Vocational education & Training, 71*(3), 464-481.

Baumeler, C., & Lamamra, N. (soumis). Small firms' motivations in offering apprenticeship training. *Journal of Education and Work.*

Baumeler, C., Lamamra, N., & Schweri, J. (2014). *Les formateurs et formatrices en entreprise, personnes-clefs de la socialisation professionnelle*. P³, https://p3.snf.ch/project-153323

Berger, J.-L. (2018). *La qualité de la formation professionnelle initiale : comment les acteurs de la formation la conçoivent-ils ? Comment module-t-elle l'engagement des apprentis ? Analyse inter lieux de formation et développement d'un instrument scientifiquement fondé.* P³, http://p3.snf.ch/project-175880

Berger, J. L., & D'Ascoli, Y. (2012). Motivations to become vocational education and training educators: a person-oriented approach. *Vocations and Learning*, *5*(3), 225-249. https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700046

Berger, J.-L., Sauli, F., Wenger, M., & Gross, V. (2019). Evaluer la qualité d'une formation par les perceptions des participant·e·s: premiers résultats d'une recherche dans le contexte de la formation professionnelle initiale suisse. *In* C. Gremion, E. Sylvestre, & N. Younes (dir.). *Actes du 31ème Colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe : Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies ?* (pp. 74-81). IFFP et CSE de l'Université de Lausanne.

Berger, J.-L., Wenger, M., & Sauli, F. (2020). La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse. *Education Permanente, 223*, 91-100. https://doi.org/10.3917/edpe.223.0091

Besozzi, R. (2022). Une diversité de postures face à la formation. *Transfert, Formation professionnelle dans la recherche et la pratique* (2). SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.

Besozzi, R. (thèse non publiée). *Former les apprenti-e-s en entreprise : diversité des parcours professionnels et rapports à la fonction des personnes formatrices en Suisse romande*.

Besozzi, R., & Lamamra, N. (2017). Devenir formateur ou formatrice en entreprise: modes d'accès et motivations à endosser cette fonction. *INITIO, 6*, 113-136.

Besozzi, R., Perrenoud, D., & Lamamra, N. (2017). Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise. *Revue économique et sociale, 1*, 53-68.

Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail: la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand, & L. Filliettaz (éds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 37-63). Presses Universitaires de France.

Capdevielle-Mougnibas, V., Cohen-Scali, V., Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M., Favreau, C., Fourchard, F., Garric, N., & Huet-Gueye, M. (2013). *Quelle place pour les apprentis dans les petites entreprises ? Représentations de l'apprenti et rapport à la fonction de tuteur des maîtres d'apprentissage dans l'apprentissage de niveau V*. Université de Toulouse.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour.* Plenum.

Dejours, C. (1998). *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Seuil.

Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, *23*(2), 165-174.

Duc, B., Perrenoud, D., & Lamamra, N. (2018). Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection. *Éducation et socialisation, 47*, 1-15.

Lamamra, N., & Besozzi, R. (2019). Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail. *Revue Suisse de Sociologie, 45*(3), 317-336.

Lamamra, N., & Duc, B. (2021). Une perspective décentrée sur l'apprentissage en situation de travail : les conditions d'exercice des personnes formatrices en entreprise. *Education & socialisation, 62.* https://doi.org/10.4000/edso.17040

Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle. Mots et maux d'apprentis*. Antipodes.

Lamamra, N., Duc, B., & Besozzi, R. (2019). *Au cœur du système dual : les formateurs et formatrices en entreprise. Résultats d'une recherche et pistes d'action pour les acteurs de la formation professionnelle* [Rapport]. Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP.

Masdonati, J., & Lamamra, N. (2009). La relation entre apprenti-e et personne formatrice au coeur de la transmission des savoirs en formation professionnelle. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *31*(2), 335-353. https://doi.org/10.25656/01:8657

Nesje, K., Brandmo, C., & Berger, J. L. (2018). Motivation to become a teacher: A Norwegian validation of the factors influencing teaching choice scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *62*(6), 813-831. https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306804

OFS (2021a). *Petites et moyennes entreprises.* https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/industrie-services/entreprises-emplois/structure-economie-entreprises/pme.html

OFS (2021b). *Statistique structurelle des entreprises.* https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/industrie-services/enquetes/statent.html

Perrenoud, D., Duc, B., & Lamamra, N. (2017). Les formateurs et formatrices en entreprise: une fonction méconnue du système dual. Bulletin de la SRFP, 2. https://sgab-srfp.ch/fr/une-fonction-meconnue-du-systeme-dual/

Perret-Ducommun, L. & Lamamra, N. (2019). Bisbilles en apprentissage. *PANORAMA*, 1, 4-5.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Eds.) (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Sappa, V., & Aprea, C. (2018). L'apprentissage professionnel entre l'école et l'entreprise : défis, modèles et conceptions individuelles. In L. Bonoli, J.-L. Berger, & N. Lamamra (Eds.), *Enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe* (pp. 267-293). Seismo.

Sauli, F. (2021). The collaboration between Swiss initial vocational education and training partners: perceptions of apprentices, teachers, and in-company trainers. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, *13*(1), 1-22. https://doi.org/10.1186/s40461-021-00114-2

Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2019). Apprentices' perceptions of quality in the Swiss initial VET dual-system. In F. Marhuenda & M.J. Chisvert-Tarazona (Eds.), *Pedagogical concerns and market demands in VET. Proceedings of the 3rd Crossing Boundaries in VET conference, Vocational Education and Training Network (VETNET)* (pp.195-200). Zenodo.

Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2021a). Supporting Apprentices' Integration of School- and Workplace-Based Learning in Swiss Initial Vocational Education and Training. *Research in Post-Compulsory Education, 26*(4), 387-409. https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1980660

Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J.-L. (2021b). What Constitues Quality in the Swiss Initial Vocational Education and Training Dual System: An Apprentice Perspective. In M. J. Chisvert-Tarazona, M. Moso-Diez, & F. Marhuenda-Fluixá (Eds.), *Apprenticeship in Dual and non-dual Systems. Between Tradition and Innovation* (pp. 79-103). Peter Lang.

Stalder, B. E., & Carigiet Reinhard, T. (2014). Ausbildungsqualität aus Sicht von Lernenden und Betrieben in der Schweiz. *Qualität in der Berufsbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Berichte zur beruflichen Bildung*, 97-115.

Wenger, M. (2022). *Tensions de rôle chez les apprenti·e·s et qualité perçue de la formation professionnelle duale en Suisse* [Thèse de doctorat].

Wenger, M., Sauli, F., Gross, V., & Berger, J.-L. (2019). *Apprentices' perceptions of teachers' and in-company trainers' competences at the core of training quality*. In T. Deissinger, U. Hauschildt, P. Gonon, & S. Fischer (Eds.), *Contemporary apprenticeship reforms and reconfigurations* (pp. 88-91). Lit Verlag.

ANNEXE 1

Compétences pédagogiques	• Savoir transmettre (savoirs, savoir-faire, amour du métier) • Savoir expliquer, rendre clair • Savoir dégager du temps pour transmettre • Être disponible • Faire un accompagnement étayé (feed-back positifs et négatifs) • Trouver la bonne posture pédagogique (entre sévérité et décontraction) • Trouver la bonne distance (avec l'apprenti-e et les collègues) • Savoir motiver • Soutien et accompagnement (transition)
Compétences sociales	• Ecoute • Patience • Empathie • Disponibilité, accessibilité • Capacité à créer du lien, à communiquer • Capacité à transmettre le respect réciproque • Enthousiasme • Compétences émotionnelles,
Compétences profession-nelles	• Savoirs théoriques • Savoir-faire manuels • Expérience (âge) • Amour du métier (vs ne pas être usé-e par le métier) • Sens des responsabilités, sérieux • Capacité à prendre du recul
Autres	• Savoirs spécifiques (public adolescent) • Compétences managériales • Bonne santé mentale

Tableau 7: Catégorisation des compétences requises pour être FEE

ANNEXE 2

Tâches	Rôles	Principales dimensions
Transmettre	Le transmetteur La transmettrice	Transmettre des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoirs relationnels. Montrer, expliquer, faire faire des exercices ou des examens en blanc, faire des jeux de rôle, donner des cours, etc. Faire évoluer l'accompagnement au fil de l'apprentissage.
	Le socialisateur La socialisatrice	Familiariser avec les savoirs, valeurs, normes, etc. relatifs au métier appris, au monde du travail en général, à l'entreprise formatrice et au monde adulte. Transmettre la passion du métier.
	Un-e modèle	Donner l'exemple en tant que professionnel-le, expert-e, mais aussi adulte.
Organiser et coordonner	Le planificateur La planificatrice	Organiser le travail de l'apprenti-e. Coordonner la formation avec les collègues.
Intégrer	L'intégrateur L'intégratrice	Accueillir, faire entrer l'apprenti-e dans le collectif de travail et dans l'activité.
Soutenir	L'accompagnateur L'accompagnatrice	Prévenir et détecter les difficultés . Soutenir par rapport aux cours professionnels, aux examens, aux difficultés du métier, en cas de problèmes personnels.
Contrôler	L'évaluateur L'évaluatrice	Suivre le plan de formation, contrôler les notes de l'école, évaluer le développement des compétences, faire le point avec chaque formateur/formatrice et transmettre l'évaluation à l'apprenti-e. Contrôler la qualité du travail.
Gérer l'administration	L'administrateur L'administratrice	Suivre les notes, le carnet de l'école professionnelle et le dossier de formation (parfois système de suivi interne à l'entreprise formatrice).
Faire la prévention en matière de santé et sécurité au travail	La ou le garant-e du cadre	Informer l'apprenti-e au sujet des règles en matière de santé et de sécurité durant les jours d'accueil ou durant ses premiers jours de travail. Poursuivre la sensibilisation durant le quotidien du travail.
Travailler en réseau	La personne-relais	Organiser la formation avec les autres personnes formatrices. Etre en contact avec les enseignant-e-s, les conseillères et conseillers aux apprenti-e-s, les commissaires. Etre en contact avec les parents.
Recruter	Le recruteur La recrutrice	Faire la sélection des apprenti-e-s. Participer à une partie du processus.

Tableau 8: Tâches et rôles des FEE