



The results look at the prescribed activity, but also at the different manifestations of reality. They underline the primacy of production in the different organizational settings. In addition, they reveal modalities of on-the-job training, which could be described as paradoxical. Finally, the discussion questions the tension between production and training from the perspective of the discrepancy between prescribed and real.

---

## Entrées d'index

**Mots-clés :** Apprentissage dual, formateur ou formatrice en entreprise, conditions d'exercice, tension produire/former, écart prescrit/réel

**Keywords:** Dual apprenticeship, on-the-job trainer, conditions of practice, production/training tension, prescribed/real discrepancy

---

## Texte intégral

- 1 L'apprentissage en situation de travail, en particulier la formation professionnelle en entreprise (modèle dual ou en alternance), rencontre depuis quelques années un vif succès auprès des gouvernements et des organisations professionnelles de nombreux pays (Berger, Lamamra et Bonoli, 2018). Cet intérêt est principalement dû à la logique adéquationniste qui sous-tend de plus en plus l'appréhension de la formation (Tanguy, 2016), en particulier professionnelle, à savoir une attente de concordance entre les compétences des futur·e·s travailleurs et travailleuses et les besoins en qualification sur le marché du travail (Charles, 2014). Les acteurs susnommés tablent également sur la formation professionnelle pour résoudre les enjeux d'insertion professionnelle. En effet, nombre d'acteurs politiques considèrent que le faible taux de chômage juvénile – dans des pays tels que l'Allemagne ou la Suisse – est dû à la part importante de jeunes se formant dans la voie professionnelle initiale, notamment duale, et ayant, au terme de trois à quatre ans, appris un métier qu'elles et ils peuvent exercer immédiatement (Berger, Lamamra et Bonoli, 2018 ; Granato et Moreau, 2019).
- 2 Malgré un intérêt renouvelé pour la voie professionnelle, peu de travaux portent sur les entreprises formatrices et encore moins sur les personnes qui y dispensent la formation au quotidien. Les rares études s'intéressent principalement à la motivation économique des entreprises à former (Müller et Schweri, 2012 ; Schweri *et al.*, 2003). Les personnes formatrices ne font encore guère l'objet d'études, hormis les travaux soulignant leur rôle de travail (Fillietaz, de Saint-Georges et Duc, 2008). Les travaux portant sur les conditions d'exercice de leur fonction (Bahl, bas *et al.*, 2013).



Ce site utilise des cookies et vous donne le contrôle sur ceux que vous souhaitez activer

✓ Tout accepter

X Tout refuser

Personnaliser

Politique de confidentialité

es données collectées en Suisse romande, s'intéresse à travail, dans le contexte de la formation professionnelle place prépondérante dans la formation post-obligatoire é de l'approche retenue ici est d'interroger les conditions se à partir de l'expérience des formatrices et formateurs perspective adoptée peut être qualifiée de doublement part, le regard se porte sur les personnes formatrices et ment au centre des travaux sur l'apprentissage ; d'autre ons d'exercice de l'activité formatrice, plutôt que sur les édagogie ou la didactique professionnelle. Ce faisant, bilité de l'apprentissage en situation de travail, dans un formatrices – largement dominé par les logiques de

e la situation des personnes formant en entreprise, les ire sur la transmission sur la place de travail seront

proposés. La méthodologie mettra tout particulièrement l'accent sur l'articulation entre deux types de données : les entretiens semi-structurés (N=80) et les observations *in situ* (N=35). Les résultats seront ensuite organisés en deux sections : le prescrit et le réel, lui-même organisé entre production et formation. La discussion finale reviendra sur l'écart prescrit/réel, articulé avec la tension produire/former.

## Penser la situation des formatrices et formateurs en entreprise

- 5 Bien qu'occupant une position centrale en formation professionnelle duale, tant les entreprises formatrices que les FEE n'ont véritablement fait l'objet d'études.

### Les entreprises formatrices sous la loupe

- 6 Penser la formation en situation de travail nécessite une connaissance des contextes dans lesquels elle se déroule, déterminants pour saisir la « nature et la qualité de la formation » (Bahl, 2019). Or, très peu d'études portent sur les entreprises formatrices, en tant que cadre organisationnel de la transmission des savoirs et savoir-faire relatifs à un métier. Les études à disposition s'intéressent principalement à leur promptitude à former (Müller et Schweri, 2012 ; Schweri *et al.*, 2003), mettant en évidence l'intérêt économique à avoir des apprenti·e·s. Elles renseignent indirectement sur le primat de la production, la motivation à former étant liée à des rapports de coûts/bénéfices, soit à des enjeux de rentabilité à relativement court terme.

### Les personnes formatrices, personnes-clefs de la formation en entreprise

- 7 Le faible intérêt porté aux entreprises formatrices se répercute sur les personnes qui y déploient leur activité. Cependant, quelques travaux portent sur leurs trajectoires et motivations à endosser la fonction (Bahl, 2008 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013 ; Cohen-Scali, 2012 ; Gérard *et al.*, 1998).



*s, mais peu visibles*

Ce site utilise des cookies et vous donne le contrôle sur ceux que vous souhaitez activer

✓ Tout accepter

X Tout refuser

Personnaliser

Politique de confidentialité

se en évidence à différents niveaux. Ont été soulignés la onnelle de l'apprentissage, et donc leur importance en rence (Lamamra et Masdonati, 2009 ; Nägele et lement été identifiés les rôles qu'elles et ils jouent dans apprenti·e·s d'interrompre ou de poursuivre la formation Negrini, Forsblom et Schumann, 2013), la sélection des *us presse* ; Imdorf, 2007) ou encore la transmission en Saint-Georges et Duc, 2008 ; Pelé-Peycelon et Veillard,

*ravail*

- 9 Les travaux sur la didactique professionnelle et le *workplace learning* s'intéressent à l'entreprise comme cadre de formation, aux savoirs transmis et compétences développées en situation de travail (Billett, 2012 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006).
- 10 Le modèle diachronique du tutorat (Kunégel, 2011) met ainsi en évidence l'évolution de l'accompagnement de l'apprenti·e au fil du développement de ses compétences (de la familiarisation à la mise au travail). Pendant que l'apprenti·e progresse vers davantage d'autonomie et de responsabilité, l'encadrement de la personne formatrice se distance.
- 11 Les travaux soulignent que la relation formatrice dépasse le binôme personne formatrice et apprenti·e. Kunégel (2011) distingue le tuteur responsable (qui engage l'apprenti·e) du tuteur (qui l'accompagne), Filliettaz (2011) parle d'accompagnement collectif (*collective guidance*), et Pelé-Peycelon et Veillard (2016) relèvent les différentes personnes impliquées dans les configurations tutorales. Enfin, Maurines (1997) rappelle les enjeux hiérarchiques propres à ce contexte particulier, les personnes formatrices y étant soumises au même titre que l'ensemble des travailleurs et travailleuses de l'entreprise. Dès lors, la configuration tutorale se compose *a minima* de l'apprenti·e, de la personne formatrice et de la hiérarchie.

## Les contraintes vécues par les formatrices et formateurs en entreprise

- 12 L'analyse du quotidien en entreprise fait apparaître les contraintes liées au travail et à ses évolutions, variables selon la taille et le secteur d'activité de l'entreprise (Bahl, 2008 ; Lamamra, Duc et Besozzi, 2019). Elle souligne aussi les contraintes spécifiques, attachées à cette fonction hybride : entre professionnel·le de métier et personne formatrice, pour laquelle les personnes formatrices ne disposent souvent ni de reconnaissance formelle (statut, rémunération, cahier des charges, décharge), ni de reconnaissance symbolique (Bahl, 2019 ; Lamamra, Duc et Besozzi, 2019).

### *Quand les changements du travail touchent la fonction formatrice*

- 13 Les changements majeurs intervenus dans le monde du travail, résumés par le triptyque « intensification, individualisation, flexibilisation » (Le Feuvre, 2014), ont un impact sur E. L'intensification du travail réduit le temps pour la formation ; la demande de flexibilité demandée accroît le caractère fractionné de la formation ; les exigences de métier obligent les personnes formatrices à se former elles-mêmes sur ce qu'elles ont appris et souhaitent transmettre (Lamamra, Duc et Besozzi, 2019).



Ce site utilise des cookies et vous donne le contrôle sur ceux que vous souhaitez activer

✓ Tout accepter

X Tout refuser

Personnaliser

Politique de confidentialité

### *Les tensions aux prises avec la tension*

La tension constitutive du système dual (Moreau, 2003), s'exerce de manière prépondérante sur les FEE et prend la forme d'une injonction de primat de la production (Bahl, 2019 ; Lamamra, 2019). Cette injonction fait apparaître d'autres tensions : l'écart entre le cadre idéal (tel qu'il est défini pendant la formation de FEE) et les conditions réelles de la profession exercée et la fonction occupée (Bahl, 2008) ; le

## Une activité morcelée et qui court après le temps

- 15 L'activité des personnes formatrices se caractérisant par une grande variété de tâches et fonctions (Bahl, 2008 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013 ; Lamamra, Duc et Besozzi, 2019), il en ressort un fractionnement et un morcellement des activités, les FEE devant sans cesse interrompre leurs tâches formatives. En découle un manque de temps récurrent auquel elles et ils doivent faire face (Lamamra, Duc et Besozzi, 2019), notamment en devant chercher des stratégies pour accomplir leur tâche (Baumeler et Lamamra, 2019).

## Eléments méthodologiques

- 16 La présente contribution s'appuie prioritairement sur les matériaux qualitatifs issus d'entretiens semi-structurés et d'observations *in situ*, ainsi que sur des analyses documentaires.
- 17 Les entretiens semi-structurés (N=80) ont été conduits auprès de personnes formant (ou ayant une responsabilité formative auprès de) un-e ou plusieurs apprenti-e-s dans des entreprises des divers cantons de Suisse romande. Afin de rendre compte de l'hétérogénéité de cette population, des FEE ont été sélectionné-e-s selon leur sexe, leur ancienneté dans la fonction, leurs statuts et leurs fonctions. Un certain nombre de critères concernant les entreprises dans lesquelles elles et ils exercent (taille, secteur) ont également été pris en compte. Ainsi, les personnes interviewées sont majoritairement des hommes (H : N=48 ; F : N=32), bénéficient de différents statuts au sein des entreprises formatrices (employé-e-s, cadres, gérant-e-s et employeur-e-s) et occupent des fonctions diverses en matière de suivi des apprenti-e-s (responsabilité administrative/formative ou ressources humaines, formation au quotidien). Elles travaillent dans des entreprises de tailles diverses (grandes : N=50 ; PME : N=21 ; micro-entreprises : N=9), ayant une tradition de formation plus ou moins longue. Ces entreprises sont actives dans les principaux secteurs d'activité<sup>1</sup> : industrie et arts et métiers (N=21), commerce, transports et circulation (N=21), santé, enseignement, culture et professions scientifiques (N=11), management, administration, banque et assurances et professions judiciaires (N=9), hôtellerie, restauration et services personnels (N=7), technique et informatique (N=5), construction et exploitation minière (N=4) et enfin, agriculture, économie forestière et élevage (N=2)<sup>2</sup>.

- 18 Les entretiens semi-directifs ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique à visée déductive et inductive, afin d'identifier les éléments de la population peu étudiée jusqu'alors (trajectoire avant et après la formation, ressources à disposition et contraintes rencontrées, etc.).



Ce site utilise des cookies et vous donne le contrôle sur ceux que vous souhaitez activer

✓ Tout accepter

X Tout refuser

Personnaliser

Politique de confidentialité

ont été menées (N=35), la plupart auprès des personnes concernées à l'issue des entretiens, elles ont globalement été

l'une demi-journée à deux jours, ont consisté à suivre au quotidien dans leur environnement habituel. Elles se sont intéressées à la transmission du métier. Les tâches liées aux interactions avec les apprenti-e-s, mais également les tâches administratives de la formation ont retenu notre attention. Pour maintenir une certaine distance pour limiter les interactions, mais tout en permettant de réaliser des tâches, les FEE ont dû être faites, les FEE ayant tendance à orienter notre attention sur des moments consacrés aux tâches administratives, les tâches liées à ce type d'activité.

- 21 Pour réduire l'impact de notre présence et en lien avec une durée d'observation très brève, aucun moyen d'enregistrement n'a été utilisé. Les notes de terrain ont été rédigées a posteriori et ont fait l'objet d'un codage thématique similaire à celui des entretiens. L'analyse de contenu a permis d'identifier les contraintes quotidiennes et la complexité de l'activité de FEE (organisation et division du travail, tâches, fractionnement, écart prescrit/réel, tension produire/former).
- 22 Bien que brèves et réalisées avec une focale assez large, les observations ont permis de saisir la complexité de la formation sur le lieu de travail à un niveau méso, là où d'autres observations plus micro (Filliettaz, de Saint-Georges et Duc, 2008 ; Veillard, 2013) saisissent les interactions et les modalités fines de transmission en situation de travail.

## Différentes perspectives sur les conditions d'exercice des formatrices et formateurs en entreprise

- 23 Les résultats seront présentés en deux temps. Tout d'abord seront exposés les différents cadres du prescrit de l'activité ; puis dans un second temps seront abordées les différentes manifestations du réel à partir des deux pôles production et formation.

## Les prescriptions de l'activité formatrice et leurs usages en entreprise

- 24 L'activité formatrice des FEE est faiblement prescrite que ce soit dans la Loi ou l'Ordonnance fédérale sur la formation professionnelle (LFPr, 13 décembre 2002 ; OFPr, 19 novembre 2003), les lois cantonales sur la formation professionnelle, les ordonnances de métiers ou les règlements d'entreprise (Lamamra, Duc et Besozzi, 2019). Les conditions d'accès à la fonction sont clairement réglementées (LFPr et OFPr), indiquant les diplômes et qualifications requis (Certification fédérale de capacité dans le métier ou le domaine), les années d'expériences professionnelles attendues (2 à 5 ans) et les formations nécessaires (40 ou 100h de pédagogie professionnelle). Les conditions d'exercice sont réglées au niveau des ordonnances de métiers, qui statuent sur les taux d'activité minimaux requis



Ce site utilise des cookies et vous donne le contrôle sur ceux que vous souhaitez activer

✓ Tout accepter

X Tout refuser

Personnaliser

Politique de confidentialité

renti-e-s. Dans certains règlements d'entreprise, les loubées de compétences, principalement sociales : otivation, flexibilité, etc.

exercice de la fonction au quotidien ou la fonction des restent peu explicitées. Il s'agit ainsi de « dispenser la nnelle », d'« instruire les apprenti-e-s » (LFPr, art. 45). ent plus ou moins sur les tâches de suivi de l'évolution t d'évaluation des objectifs de formation précisés par le un manuel pour la formation en entreprise (appelé rmatrices) est à disposition<sup>3</sup>. Il vise à donner des outils formation. Finalement, au niveau des entreprises, les ent sur l'organisation du travail productif, dont découle n (voir ci-après), et sur la double injonction d'assurer la formation de qualité.

rtout ressortir le plan de formation comme élément de finition des contenus de formation et sert de référence n :



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

- 27 On le voit ici, toute l'organisation de la formation (programme évolutif au fil des années, rotation dans les différents secteurs ou services, etc.) est orchestrée depuis le plan de formation. Il permet également l'évaluation de l'acquisition des compétences (annuelles, examens finaux).
- 28 Dans les observations, le rapport au prescrit apparaît fréquemment au travers d'une attitude de rejet. En effet, les personnes formatrices, en particulier celles formant au quotidien, l'appréhendent comme une charge supplémentaire, une contrainte imposée par Berne, qui « complique leur travail ». Le « classeur » est jugé incompréhensible et inaccessible aux apprenti·e·s, car « traduit de l'allemand » (obs. 79) ou rédigé dans un style « presque universitaire » (obs. 69)<sup>4</sup>. Le prescrit est en outre jugé inutile, les FEE relevant que les conditions d'exercice ne seraient pas respectées (obs. 2, 66), en termes de nombre d'apprenti·e·s par personne ou encore de qualification pédagogique des personnes formant au quotidien.
- 29 Ainsi, les entretiens permettent de relever un prescrit jugé utile en termes d'organisation et d'évaluation de la formation. Les observations soulignent davantage une mise à distance de ce prescrit, jugé inutile et rendant le quotidien malaisé. Cette apparente contradiction entre discours et pratique souligne le primat de la production, toute indication prescriptive relative au volet formation, même si elle est relevée positivement, doit, dans le réel du travail, être mise à distance.

## Les manifestations de l'activité réelle des formatrices et formateurs en entreprise

### Quand la production prime

- 30 Face à la faiblesse de la prescription, le réel, tel qu'il est appréhendé à partir des entretiens et des observations, est marqué par le primat de la production. Ce dernier se traduit par la mise en tension de l'organisation du travail et de la formation, mais également au regard des coûts de production (prix de la pièce, vitesse de production, etc., obs. 1, 2, 13, 20, 21). Les changements du travail, qui entraînent une baisse de rentabilité accrue, fin du service public ou intensification du travail, ont également des conséquences sur les personnes formatrices, qui apparaissent ici de manière plus limitée. En effet, on doit beaucoup aux cadres prescriptifs, les observations de terrain semblent principalement découler de l'organisation du travail et de la formation. Ainsi, les rotations dans les différentes unités de production et les tâches aux apprenti·e·s sont fortement dépendantes des conditions de travail (obs. 2, 21), à tel point que la logique de formation ne semble



Ce site utilise des cookies et vous donne le contrôle sur ceux que vous souhaitez activer

✓ Tout accepter

X Tout refuser

Personnaliser

Politique de confidentialité

Formation des apprentis ? ça se fait un peu suivant les...  
C'est pas complètement structuré, parce que nous on  
dont va se dérouler la journée, des commandes qui  
mateur, petite boulangerie-pâtisserie)

32 L'organisation est ici appréhendée comme faite « sur le tas », « au feeling » ou « à l'instinct ». Par ailleurs, si elle détermine les tâches attribuées aux apprenti·e·s, la production influence aussi le temps que les personnes formatrices peuvent consacrer à la formation, en particulier dans les micro et petites entreprises :

*« J'ai pas de programme vraiment euh... particulier. Je peux pas en fait. Dans notre domaine en fait on est... on est constamment dérangés. Comme c'est un magasin les gens entrent... » (Alberto, responsable de formation, micro-entreprise de vente de produits informatiques)*

33 Dans les métiers où il faut gérer des « coups de feu » (l'hôtellerie ou la vente), les FEE ne peuvent pas planifier leurs activités d'accompagnement et les apprenti·e·s se voient relégué·e·s à des tâches simples et/ou répétitives, permettant aux personnes formatrices (et au reste du collectif de travail) de répondre aux urgences.

34 Les impératifs de rentabilité (coûts de production, qualité des pièces, rapidité d'exécution, limitation des déchets) participent à éloigner les apprenti·e·s, au moins temporairement, de la production. Elles et ils sont soit relégué·e·s à des tâches non formatives (« coups de feu »), soit passent un temps plus ou moins long dans des centres de formation détachés de la zone de production de l'entreprise (obs. 14, 20, 21)<sup>5</sup>.

35 Ainsi, dans un système de formation fondé sur l'apprentissage en situation de travail et en entreprise, la logique productive crée le paradoxe d'écarter les apprenti·e·s des situations de travail réel en les envoyant provisoirement dans des centres de formation. Cependant, autre paradoxe, ces derniers, vantés comme des espaces prioritairement dédiés à la formation, voient la logique productive s'insinuer. Ainsi, des projets « économiquement rentables » sont ponctuellement réalisés dans les locaux (obs. 14) ou les centres de formation (obs. 20, 21), et les succursales gérées par les apprenti·e·s se voient soumises aux mêmes objectifs de rentabilité (obs. 13, 17) que les autres.

36 Un deuxième point à relever concerne la pluralité des modalités de formation qui coexistent au sein d'une même entreprise. Celle-ci fait écho à une formation tributaire de l'organisation du travail et des impératifs productifs. En effet, les moments dédiés à la formation étant rares, les personnes formatrices usent de différentes stratégies<sup>6</sup> pour former malgré la pression à la production (Baumeler et Lamamra, 2019). Ainsi, les personnes formatrices forment dans les interstices, durant les pauses (obs. 13), lorsqu'une tâche avec des tiers est terminée (obs. 13, 55, 61) ; elles forment à chaque occasion (obs. 55, 58) ; elles donnent des « cours d'appuis » obligatoires (obs. 60), y compris hors du temps de travail ; enfin, et c'est la modalité la plus fréquemment observée, elles laissent



Ce site utilise des cookies et vous donne le contrôle sur ceux que vous souhaitez activer

Tout accepter

Tout refuser

Personnaliser

Politique de confidentialité

ser les apprenti·e·s seul·e·s avec une tâche pour laquelle s. Largement soutenue par un discours sur l'autonomie d et Lamamra, 2018), cette modalité ne correspond t d'une participation et d'un encadrement progressifs

usieurs apprenti·e·s (moyennes et grandes entreprises), n une formation par les pairs, une collaboration entre ériences (obs. 2, 53, 62). Les personnes chargées de la rmatives aux apprenti·e·s, qui font dès lors partie de la lon et Veillard, 2016).

est la monstration associée au travail en tandem. La tâche et dévoile les gestes du métier (Filliettaz, de Saint-apprenti·e en posture d'observation, qui par la suite les

ent avec nous, vous savez, moi j'ai pas une minute, i de temps pour leur dire... Mais comme on travaille à



deux, je leur dis tu fais ça, comme ça, comme ça , vous voyez la première fois, et...après j'ai plus besoin de dire » (Clément, formateur, restaurant d'une grande entreprise de l'industrie alimentaire)

- 40 La monstration, en particulier quand elle est associée au travail en tandem, permet de résoudre la tension produire/former. Elle est alors un moyen efficace de faire faire les bons gestes à l'apprenti·e sans pour autant stopper sa propre activité productive.

## Quand la formation s'impose

- 41 Malgré le primat de la production, il est des cas, mis en évidence par les entretiens principalement, où la formation parvient à s'imposer. Certaines entreprises mettent un point d'honneur à offrir une formation de qualité. En outre, certains secteurs, à l'instar des métiers de la santé et du social (obs. 51, 55), semblent avoir importé dans les pratiques de la formation en entreprise leurs propres cultures professionnelles (séances de débriefing, supervisions) et le temps nécessaire à celles-ci.

- 42 Le premier point concerne l'organisation de la formation, et en particulier la division du travail entre les diverses personnes engagées dans la formation des apprenti·e·s : responsable de formation, formateur ou formatrice au quotidien, employé·e·s. Dans les micro-entreprises, une division du travail se fait également entre employé·e(s) engagé·e(s) dans la formation de l'apprenti·e et patron·ne qui endosse le statut de responsable de formation :

*« Et moi je suis un petit peu, je suis là pour organiser les plannings de formation, suivre, je suis un petit peu le... défenseur de ce qu'on a projeté. Quand on définit une formation et bah c'est moi qui vais regarder si ça joue » (Walther, responsable de formation, moyenne entreprise de l'horlogerie)*

- 43 L'organisation, telle qu'elle apparaît ici, semble mettre l'enjeu de la formation au centre, les responsables de formation apparaissant alors comme les garant·e·s du cadre prescriptif. La rotation de l'apprenti·e entre les secteurs ou divisions de l'entreprise, est un élément important de l'organisation de la formation, qui répond de surcroît aux exigences du plan de formation :

*« Et puis alors dans chaque division, donc y'a un plan de formation et puis dans chaque division y'a un programme de formation pour dire... tout ce qu'ils doivent apprendre pendant qu'ils sont dans cette division. » (Richard, responsable de l'industrie alimentaire)*



Ce site utilise des cookies et vous donne le contrôle sur ceux que vous souhaitez activer

Tout accepter

Tout refuser

Personnaliser

[Politique de confidentialité](#)

entissage répond à un primat de la formation, elle se fait session de la participation de l'apprenti·e et de son pact majeur sur un deuxième aspect : les modalités de tion de l'apprenti·e sont alors organisés en périphérie de petites tâches à effectuer, rangement, nettoyage) (Lave et t hors de la production (ex : travail sur des têtes de dans le centre de formation) :

*« regarde... il regarde pas mal parce que... casser des à, il regarde avec le mécano. » (Alain, formateur, e automobile)*

nécessité de proposer aux novices une entrée progressive vail. Cela permet de limiter les coûts liés aux erreurs

participation de l'apprenti·e évolue progressivement vers ntrales (Lave et Wenger, 1991). L'encadrement suit lui

aussi une évolution :

« Après l'apprenti est avec la personne et puis il travaille en même temps qu'il lui explique, en 1<sup>ère</sup> année, et puis après en 2<sup>ème</sup> l'apprenti il fait avec cette personne mais c'est l'apprenti qui fait et l'autre reste derrière, et en 3<sup>ème</sup>... il fait toujours avec l'autre qui reste derrière mais qui dit rien et il est autonome comme ça, à peu près. »  
(Benjamin, formateur, grande entreprise de l'industrie alimentaire)

- 47 Au début, le suivi est serré, puis l'encadrement s'éloigne afin d'arriver à un travail autonome de l'apprenti-e. On assiste alors à un passage de relais dans la prise en charge de l'activité (Kunégel, 2011).
- 48 L'importance de la formation se manifeste aussi à travers des modalités de formation apparemment paradoxales dans ce contexte. Il est à relever tout d'abord que les prescriptions des entreprises en matière de performances de la formation (résultats aux examens finaux), participent à structurer la formation des apprenti-e-s et à l'éloigner du lieu de travail. Ainsi, pendant que les apprenti-e-s de première année sont parfois éloigné-e-s de l'outil de production, celles et ceux de dernière année y sont également régulièrement soustrait-e-s, ce afin de préparer leurs examens (obs. 13, 14, 49).
- 49 Un autre aspect relativement inédit est le retour de la forme scolaire dans les espaces dédiés à la formation (obs. 17, 20, 21, 60). Certaines entreprises ont ainsi de véritables salles de classe, où les personnes formatrices dispensent un enseignement frontal. Ce dernier se structure autour de séquences théoriques, de cours d'appuis ou encore de « formations maisons » participant d'une importante socialisation à l'entreprise (obs. 17). Il est à relever que les personnes formatrices tendent à identifier ces périodes comme moments de formation, comme si la formation en situation de travail n'en était pas véritablement.

## Discussion et conclusion

- 50 Au terme de ces résultats, l'analyse de la formation en situation de travail à partir des conditions d'exercice des FEE se montre opérante.
- 51 En analysant le quotidien de l'activité des personnes formatrices, la tension produire/former apparaît comme principale contrainte, non seulement dans les discours, mais aussi au travers des observations. Celles-ci laissent apparaître non plus une tension, mais véritablement le primat d'une logique sur l'autre (Bahl, 2008). Ainsi, l'organisation nement découler de l'organisation du travail. La forte adrement des apprenti-e-s l'illustre bien. Si elle peut être it collectif » (*collective guidance*, voir Filliettaz, 2011) ou -Peycelon et Veillard, 2016), cette implication collective nisation de dernière minute. Les équipes, les tandems répondre aux impératifs productifs (Maurines, 1997), e véritables dispositifs pédagogiques. Cela ne signifie pas re ou qu'elle serait nécessairement défailante, mais que s nécessairement aux choix effectués par l'entreprise.



Ce site utilise des cookies et vous donne le contrôle sur ceux que vous souhaitez activer

✓ Tout accepter

X Tout refuser

Personnaliser

Politique de confidentialité

## l, l'activité de formation en

ndre compte du prescrit et du réel de la formation en

- 53 Dans un premier temps, le prescrit se joue principalement à un niveau macro – cadre législatif – et apparaît à la fois faible et pluriel. Ce dernier ne dit quasi rien sur la manière de former ou sur la place à donner à cette activité. Des éléments de prescription plus méso portant sur la performance des apprenti·e·s et dépendant des politiques d'entreprise viennent compléter ce cadre. Là aussi, rares sont les précisions sur le cahier des charges, le temps à disposition et la reconnaissance de la fonction. De ce prescrit, on retiendra la centralité donnée à la formation.
- 54 Dans un deuxième temps, une partie du réel du quotidien de la formation en entreprise renvoie au primat de la production. Un certain nombre d'éléments ayant trait à cet aspect apparaissent tant dans les observations que dans les entretiens (intensification du travail, pression à la rentabilité, manque de temps). Les observations soulignent en outre l'intensité avec laquelle cette logique productive s'impose.
- 55 Dans un troisième temps, les entretiens, surtout, révèlent un pôle formation qui parviendrait à s'imposer. Ce sont alors des situations où l'organisation et les modalités de la formation répondrait aux logiques des plans de formation et de l'apprentissage progressif.
- 56 On assiste alors à un écart entre deux aspects du réel, l'un étant assez proche du prescrit et ressortant davantage des entretiens, et l'autre s'en éloignant fortement et issu prioritairement des observations. Faut-il en déduire que ce qui ressort des entretiens ne serait que de l'ordre du déclaratif, qu'il répondrait à une forme de désirabilité sociale, où les personnes formatrices feraient état d'un quotidien proche du « manuel du formateur » ?
- 57 Derrière cet écart entre réel/formation et réel/production se devinent les difficultés que peuvent rencontrer les personnes formatrices et la souffrance éthique qui en découle (Dejours, 1998). En effet, elles se sont engagées pour former, mais n'en ont ni les conditions, ni la reconnaissance (Baumeler et Lamamra, 2019). En outre, le travail s'est intensifié (Le Feuvre, 2014). L'écart entre discours sur la formation et pratiques dictées par la production laisse apparaître la tension entre cadre idéal et conditions réelles d'exercice (Bahl, 2008). Cette fracture révèle que le discours autour de la formation pourrait être une stratégie défensive (Dejours, 1998), permettant de donner du sens à l'activité, dans un contexte d'exercice bien loin de l'« idéal ».

## Des observations pour saisir les conditions d'exercice de la fonction formatrice en situation de travail



Ce site utilise des cookies et vous donne le contrôle sur ceux que vous souhaitez activer

Tout accepter

Tout refuser

Personnaliser

[Politique de confidentialité](#)

ns d'exercice de la fonction de FEE et le contexte de la  
il, la méthodologie choisie, et en particulier le type  
réel heuristique. Proposant une focale assez large,  
l'entier de l'activité quotidienne, et non uniquement sur  
i permis de saisir combien l'activité productive prime  
matrice secondaire, en particulier dans les PME ou les  
o d'observations a pu saisir avec acuité le réel du travail  
r et de la production, ce qui pourrait échapper à des  
es personnes ayant pour activité principale la formation  
es du travail, même si les observations ont mis au jour  
lésiés à la formation n'échappaient pas aux logiques  
pu faire émerger des modalités qui s'éloignaient de la  
en optant pour une forme scolaire. Est-ce à dire que ces  
ient confrontés à une double contradiction ?  
litions de l'exercice de la fonction formatrice et en partie  
Pelé-Peycelon et Veillard, 2016), des observations aussi

courtes et ponctuelles, ne permettent pas de saisir les interactions fines entre personnes formatrices et apprenti·e·s (Filliettaz, de Saint-Georges et Duc, 2008) ou encore le caractère évolutif de l'encadrement (Kunégel, 2011). Des observations de plus longues durées et échelonnées sur l'entier de la formation de certain·e·s apprenti·e·s (3 à 4 ans) permettraient de saisir ces éléments plus micro, ainsi que d'éventuelles variations dans les conditions d'exercice du métier (périodes de forte surcharge ou au contraire plus calmes) et de la fonction formatrice. La question serait la suivante : y a-t-il des moments où le primat de la production s'estomperait au profit de la formation ?

---

## Bibliographie

Bahl, A. (2019). Le/la formateur·rice : une position fragile. Étude de cas de grandes et moyennes entreprises, en Allemagne, *Formation emploi*, 146, 53-75. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.7350>

DOI : 10.4000/formationemploi.7350

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

[https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb\\_22301.pdf](https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22301.pdf)

Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu.* Presses Universitaires de France.

DOI : 10.3917/puf.bard.2013.01

Baumeler, C. et Lamamra, N. (2019). Micro Firms Matter. How Do They Deal with the Tension Between Production and Training? *Journal of Vocational Education and Training*, 71(3), 464-481.

<https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1518922>

DOI : 10.1080/13636820.2018.1518922

Berger, J.-L., Lamamra, N. et Bonoli, L. (2018). Des enjeux de la formation professionnelle en Suisse : une introduction. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.). *Les enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe.* (pp. 19-29). Seismo.

Billett, S. (2002). Workplace Pedagogic Practices: Co-Participation and Learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457-481. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00214>

DOI : 10.1111/1467-8527.t01-2-00214

Capdevielle-Mougnibas, V., Courtinat-Camps, A., Cohen-Scali, V., de Léonardis, M., Favreau, C., Fourchard, F., Garric, N. et 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. Rapport scientifique.* Université de Toulouse.

Cohen-Scali, V. (2012). The role of the relationship with the company tutor on the perception of stress and the career commitment of young people in alternating training. Dans L. Chisholm, K. Lunardon, A. Ostendorf et P. P. Pasqualoni (dir.), *Decoding the meanings of learning at work in* ck University Press.



ion ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en *ciologie du travail*, 56(3). <https://doi.org/10.4000/sdt.3348>

Ce site utilise des cookies et vous donne le contrôle sur ceux que vous souhaitez activer

✓ Tout accepter

X Tout refuser

Personnaliser

*nce. La banalisation de l'injustice sociale.* Seuil.

. Discours et pratiques autour du recrutement des apprenti·e·s social et pratiques alternatives. *Formation Emploi*.

N. (2018). Les compétences transversales à partir du point de entreprise : entre objets de formation et critères de sélection. [/doi.org/10.4000/edso.2818](https://doi.org/10.4000/edso.2818)

ce at work: A resource for apprentices? *Journal of Vocational* 504. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.580359>

9  
Duc, B. (2008). « Vos mains sont intelligentes » : Interactions initiale. Université de Genève. <http://archive->

Politique de confidentialité

, Losego, Ph. et Maulini, O. (dir.) (2016). *Les directeurs au blissements scolaires et socio-sanitaires.* Peter Lang.

Gérard, F., Steiner, K., Zettelmeier, W. et Lauterbach, U. (1998). *Profils professionnels, formation et pratiques des tuteurs en entreprise en Allemagne, Autriche, Espagne et France. Rapport de synthèse*. Publications de la Communauté européenne.

Granato, M. et Moreau, G. (2019). Les défis de la formation professionnelle en Allemagne. *Formation Emploi*, 146, 7-28. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.7326>  
DOI : 10.4000/formationemploi.7326

hooks, b. (2000). *Feminist theory : from margin to center*. Pluto press.

Imdorf, C. (2007). *La sélection des apprentis dans les PME. Compte rendu*. Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg.

Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. L'Harmattan.

Lamamra, N. et Besozzi, R. (2019). Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail. *Revue suisse de sociologie*, 45(3), 317-336. <https://doi.org/10.2478/sjs-2019-0015>  
DOI : 10.2478/sjs-2019-0015

Lamamra, N., Besozzi, R. et Duc, B. (2019). Les trajectoires des formateurs et formatrices en entreprise : des carrières en formation professionnelle ? Dans P.-Y. Bernard, P. Caillaud, S. Ghaffari, V. Gosseume, G. Houdeville, C. Hugree, C. Michaut, T. Poullaouec, M. Roupnel-Fuentes, G. Boudesseul, T. Couppié, D. Epiphane, J.-F. Giret et P. Werquin (dir.), *Qualifications et parcours – Qualification des parcours* (pp. 115-125). Céreq Echanges. <https://www.cereq.fr/qualifications-et-parcours-qualification-des-parcours>

Lamamra, N., Duc, B. et 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*. Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP. <https://doc.rero.ch/record/329063?ln=de>

Lamamra, N. et Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle. Mots et maux d'apprenti-e-s*. Antipodes.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.  
DOI : 10.1017/CBO9780511815355

Le Feuvre, N. (2014) Quelques défis pour l'appréhension sociologique des souffrances au travail sous l'angle du genre. Dans R. Bercot (dir.), *La santé au travail au prisme du genre : épistémologie, enquêtes et perspectives internationales* (pp. 105-125). Octares.

Masdonati J. et Lamamra N. (2009). La relation entre apprenti-e et personne formatrice au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(2), 335-353. <https://doi.org/10.24452/sjer.31.2.5098>  
DOI : 10.24452/sjer.31.2.5098

Maurines B. (1997). Anthropologie de l'échange social. Apprentissages professionnels et dynamiques des relations au travail. *Formation Emploi*, 60, 3-16. <https://doi.org/10.3406/forem.1997.2247>



Ce site utilise des cookies et vous donne le contrôle sur ceux que vous souhaitez activer

✓ Tout accepter

X Tout refuser

Personnaliser

Politique de confidentialité

ti. La Dispute.

*betriebe in der dualen Berufsbildung: Entwicklungen 1985 bis*  
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-til.350771.html>

. (2016). Apprentice-trainer relationship and work group apprenticeship. *Empirical Research in Vocational Education* .1186/s40461-016-0030-3

n, S. (2013, August). *Impact of Trainers Professionalism and in Swiss Dual Track System* [communication]. 5th Biennial Learning and Instruction, Munich, Germany.

3. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de* [org/10.4000/rfp.157](https://doi.org/10.4000/rfp.157)

6). Des configurations comme ressources pour devenir tuteur. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2705>  
705

7., Walther, B., Wolter, S. C. et Zürcher, L. (2003). *Kosten und der Sicht Schweizer Betriebe*. Rüegger Verlag.



SEFRI (2021). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres*. Secrétariat d'état à la formation, la recherche et l'innovation.

<https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/services/publications/base-de-donnees-des-publications/la-formation-professionnelle-en-suisse.html>

Tanguy, L. (2016). *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*. La Dispute.

Veillard, L. (2013). Les méthodologies de constitution et d'analyse des enregistrements vidéo. In L. Veillard et A. Tiberghien, *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <http://books.openedition.org/editionsmsmh/1990>  
DOI : 10.4000/1895.2

## Annexe

Annexe : références des observations

N	ID	Taille entreprise*	Secteur d'activité entreprise	Type d'entreprise
1	Obs 1	Grande	Industrie automobile	Garage
2	Obs 2	Grande	Industrie automobile	Garage
3	Obs 3	Grande	Industrie automobile	Garage
4	Obs 13	Grande	Distribution et logistique	Entreprise de distribution
5	Obs 14	Grande	Industrie alimentaire	Boucherie industrielle
6	Obs 17	Grande	Vente	Grande distribution
7	Obs 20	Grande	Industrie des machines	Entreprise industrielle
8	Obs 21	Grande	Industrie des machines	Entreprise industrielle
9	Obs 24	Grande	Santé, social, soins corporels	Crèche d'entreprise (industrie alimentaire)
10	Obs 26	Grande	Energies	Prestataire public d'énergie
				Prestataire public d'énergie
				Grande distribution
			ts	Transports publics
			re	Assurance
			alimentaire	Boulangerie industrielle
			alimentaire	Restaurant d'entreprise
			alimentaire	Chocolaterie industrielle
			ation	Administration cantonale



Ce site utilise des cookies et vous donne le contrôle sur ceux que vous souhaitez activer

✓ Tout accepter

X Tout refuser

Personnaliser

Politique de confidentialité

19	Obs 49	Petite	Santé, social, soins à la personne	Pharmacie
20	Obs 50	Petite	Alimentation, hôtellerie, restauration	Boulangerie artisanale
21	Obs 51	Petite	Santé, social, soins corporels	Crèche
22	Obs 53	Moyenne	Industrie, mécanique, médical	Mécanique matériel dentaire
23	Obs 55	Grande	Santé	Hôpital universitaire
24	Obs 56	Petite	Santé, social, soins corporels	Crèche
25	Obs 57	Micro	Santé, social, soins corporels	Salon de coiffure
26	Obs 58	Petite	Alimentation, hôtellerie, restauration	Restaurant
27	Obs 59	Petite	Alimentation, hôtellerie, restauration	Boulangerie
28	Obs 60	Petite	Industrie pharmaceutique	Structure de formation laborantin-e-s
29	Obs 61	Petite	Industrie	Industrie métallurgique
30	Obs 62	Petite	Industrie alimentaire	Boucherie artisanale
31	Obs 66	Moyenne	Santé, social, soins corporels	Etablissement médico-social
32	Obs 69	Petite	Alimentation, hôtellerie, restauration	Restaurant
33	Obs 70	Petite	Industrie alimentaire	Produits alimentaires à base de fruits
34	Obs 78	Micro	Santé, social, soins corporels	Salon de coiffure
			Social, soins corporels	Etablissement médico-social



Ce site utilise des cookies et vous donne le contrôle sur ceux que vous souhaitez activer

Tout accepter

Tout refuser

Personnaliser

[Politique de confidentialité](#)

s : 40 -249 EPT

les : > 250 EPT

1 la nomenclature générale des activités (NOGA) utilisée par

certaines secteurs traditionnels de la formation duale (industrie, présentation de ces branches dans notre corpus. Le commerce correspond à l'importance de ce domaine dans les choix de ion du domaine administratif est faible, et ce malgré la ployé-e de commerce en Suisse. Lors de la construction du répresentativité des différents secteurs, mais avant tout une forte tivité, taille d'entreprise, politique d'entreprise en matière de formatrice, etc.).

suisse de services Formation professionnelle, orientation arrière (CSFO), agence spécialisée de la Conférence suisse des

directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

4 Afin de simplifier la lecture, les observations seront indiquées par un numéro similaire à l'entretien correspondant (voir annexe).

5 Dans certaines entreprises (de moyenne ou grande taille), des locaux de formation offrent une réplique des lieux de production. Les apprenti-e-s peuvent s'exercer sans les contraintes de la production. Ces espaces accueillent les apprenti-e-s de quelques semaines à deux ans, soit la moitié de leur temps de formation. Après cette étape, elles et ils rejoindront la ligne de production ou le travail avec la clientèle. Certaines entreprises ont développé des succursales gérées entièrement par des apprenti-e-s ou des magasins-écoles.

6 Étudiées dans le cadre des micro-entreprises (Baumeler et Lamamra, 2019), ces stratégies, ainsi que d'autres, se retrouvent dans les PME et les grandes entreprises.

---

## ***Pour citer cet article***

### *Référence électronique*

Nadia Lamamra et Barbara Duc, « Une perspective décentrée sur l'apprentissage en situation de travail : les conditions d'exercice des personnes formatrices en entreprise », *Éducation et socialisation* [En ligne], 62 | 2021, mis en ligne le 20 novembre 2021, consulté le 21 mars 2022.  
URL : <http://journals.openedition.org/edso/17040> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.17040>

---

## ***Auteurs***

### **Nadia Lamamra**

Haute école fédérale en formation professionnelle – HEFP ; [nadia.lamamra@hefp.swiss](mailto:nadia.lamamra@hefp.swiss)

### *Articles du même auteur*

**Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection** [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 47 | 2018

### **Barbara Duc**

Haute école fédérale en formation professionnelle – HEFP ; [barbara.duc@hefp.swiss](mailto:barbara.duc@hefp.swiss)

### *Articles du même auteur*

**Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection** [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 47 | 2018



Ce site utilise des cookies et vous donne le contrôle sur ceux que vous souhaitez activer

est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas de Modification 4.0 International.

✓ Tout accepter

X Tout refuser

Personnaliser

Politique de confidentialité