

« Tu sais ce que tu fais » ? Quand la configuration tutorale au sein de l'entreprise soutient le développement de la pratique du tuteur débutant.

Marine Pelé-Peycelon^{1,2,*}

¹IUT Lumière, Université Lyon 2

²Laboratoire ICAR (UMR 5292), Université Lyon 2, ENS de Lyon, CNRS

Abstract. A partir d'une enquête sur les tuteurs en entreprise débutants cette contribution s'intéresse au rôle des interactions dans le parcours d'un tuteur novice. Avec un cadre théorique ancré dans les travaux sur l'apprentissage en situation de travail, nous montrerons comment nous articulons ces travaux et notamment l'étude des interactions en formation professionnelle à l'étude des configurations (Elias, 1981) pour étudier la construction d'une pratique professionnelle. La mobilisation de la notion de « configuration » permet de proposer des analyses à plusieurs échelles, allant d'une échelle locale et bornée dans un temps court (interaction, situation) à une échelle globale et dans un temps long (environnement social). Dans un second temps, en nous appuyant sur les données produites lors d'une enquête de terrain, nous montrerons comment des configurations tutorales se sont mises en place. Enfin, nous montrerons que ces configurations créent des affordances (Billett, 2011) pour le tuteur débutant, lui permettant de construire sa propre pratique tutorale.

Abstract. Based on a field study of novice company tutors, this paper focuses on the role of interactions in the development of a novice tutor. At the level of the theoretical framework, we articulate the works concerned with learning in a work situation (Didactique professionnelle, WPL), the study of interactions in professional training and the study of configurations (Elias, 1981) to study the construction of a professional practice. The mobilization of the notion of "configuration" allows us to propose analyses at several scales, from a local scale limited in a short time (interaction, situation) to a global scale and in a long time (social environment). Secondly, based on the data produced during a field study, we will show how tutorial configurations have been set up. Finally, we will show that these configurations create affordances (Billett, 2011) for the novice tutor, allowing him to construct his own tutorial practice.

* Corresponding author: m.peycelon@univ-lyon2.fr

Cette contribution s'inscrit dans le cadre du colloque ICODOC 2021 car elle s'intéresse à une situation de transmission particulière : le tutorat en entreprise. Dans cette situation de transmission, notre focalisation porte sur la construction d'une pratique tutorale par les maîtres d'apprentissage (désormais MAP) débutants et le langage est envisagé ici comme étant à la fois objet et média de la transmission en situation de travail.

La question de départ de la recherche que nous avons menée était : comment les MAP débutants développent-ils leur pratique tutorale ? En effet, les tuteurs débutants sont peu formés et les formations proposées sont de courte durée (1 à 2 jours). La législation est peu contraignante et les discours institutionnels restent très généraux quant à la mise en œuvre concrète de cette fonction. A partir de ces constats, nous avons formulé l'hypothèse que l'apprentissage devait avoir lieu en situation de travail et de tutorat. Ainsi, notre recherche repose sur une enquête de terrain qui a consisté à observer des MAP débutants pour analyser leur développement au cours de la première année d'encadrement.

Dans cette contribution, après avoir rappelé le contexte de la formation professionnelle en France et notamment de l'apprentissage, nous présenterons notre cadre théorique, issu de champs disciplinaires variés s'intéressant notamment à l'apprentissage en situation de travail (didactique professionnelle, linguistique appliquée, Workplace Learning et sociologie). Nous présenterons ensuite des éléments méthodologiques, d'une part sur l'enquête de terrain qui a été menée, d'autre part sur l'analyse qui a ensuite été réalisée par étude de cas et à plusieurs échelles : locale et bornée dans un temps court (interaction, situation) ; globale et ancrée dans un temps long (environnement social). Enfin, en nous appuyant sur nos données de terrain¹, nous proposerons l'analyse d'un cas : celui d'Anthony, tuteur débutant, encadrant un apprenti pour la première fois. Nous reviendrons sur la configuration tutorale qui s'est mise en place autour d'Anthony et, à travers l'analyse de quatre extraits, nous montrerons comment cette configuration tutorale a une dimension formative pour le tuteur novice qu'est Anthony.

1 Formation professionnelle et apprentissage en France

La formation professionnelle peut-être définie comme une formation dont « le travail constitue une finalité, une condition et un objet » (Durand et Filliettaz, 2009). Ces formations peuvent prendre différentes formes, se dérouler dans différents lieux et différents contextes, elles « concernent soit des individus novices en formation initiale, soit des opérateurs expérimentés en formation continue. » (Durand et Filliettaz, 2009).

Un des dispositifs de formation professionnelle en France est la formation par apprentissage, qui propose une alternance entre périodes de formation en organisme de formation et périodes de formation en entreprises. L'apprenti formé est un salarié de l'entreprise, relevant du droit du travail. Depuis 1987 (Réforme Séguin), il est possible d'acquérir par la voie de l'apprentissage tout diplôme professionnel. Il est donc possible d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur via une formation par apprentissage. De nombreuses écoles d'ingénieurs, de commerce et des universités proposent des formations en alternance, non pas seulement dans l'artisanat et les emplois techniques mais aussi pour former des ingénieurs, les cadres intermédiaires, etc.

Dans ce cadre, l'organisme de formation et l'entreprise sont co-responsables de la formation de l'apprenti et chacun désigne une personne particulièrement en charge de son suivi. En entreprise, il s'agit du maître d'apprentissage (ou tuteur entreprise) et à l'école, du tuteur pédagogique. Ces deux acteurs co-encadrent l'apprenti.

De manière générale, le rôle de maître d'apprentissage est peu défini, le discours institutionnel sur cette fonction est faible et la législation peu contraignante. Les discours institutionnels portent plutôt sur l'apprenti et les tâches qu'il doit réaliser et très peu sur le

¹ Nb : tous les noms propres de nos données de terrain sont des pseudonymes

rôle du MAP. Le tutorat est souvent présenté comme « naturel ». L'idée est largement répandue dans les entreprises qu'un professionnel reconnu pour ses compétences techniques sera un bon tuteur. Cet affichage d'une activité tutorale qui serait naturelle si tant est que le tuteur soit compétent commence à être remise en cause, notamment dans les travaux de recherche. Les travaux de recherche sur le tutorat, de plus en plus nombreux, montrent notamment que le tuteur est identifié comme une personne clé dans le développement de l'apprenti et le déploiement du dispositif de tutorat (Masdonati et Lamamra, 2009).

Le tutorat est également présenté comme une activité organisée et on peut voir des stratégies de déploiement du tutorat, les tuteurs peuvent expliciter leurs actions en tant que tuteur et les objectifs qu'ils visent (Kunégel, 2012 ; Vadcard, 2013). Cette activité a nécessairement une double orientation : la production et la transmission et les tuteurs cherchent à équilibrer leurs activités entre ces deux orientations (Filliettaz, 2017 ; Rémerly et Markaki, 2016 ; Thébaud, 2013). Cet équilibre et le déploiement global du tutorat se réalise dans des activités et interactions locales (Filliettaz et al., 2014 ; Mayen, 2000).

Enfin, le tutorat « fonctionne comme une prise de recul par rapport au travail » (Oly, 2009) et repose sur une verbalisation de ce qui est fait, de la façon de le faire et des raisons de le faire. C'est cette verbalisation qui permet la « transformation de l'expérience du professionnel en savoir transmis » (ibid.).

2 Cadrage théorique

2.1 Apprentissage en situation de travail

Depuis les années 70, des recherches de plus en plus nombreuses s'intéressent à l'apprentissage en situation de travail. Différents courants de recherche francophones et internationaux ont fait de l'apprentissage en situation un objet majeur de leurs travaux.

Ainsi, s'intéresser à l'apprentissage en situation de travail, permet de mieux comprendre de nombreux enjeux économiques et sociaux. « Therefore, understanding how people learn through their work and potentially seeking to improve that learning is important for a range of personal, workplace, community and societal reasons. » (Billett, 2011 : 2). Les recherches portant sur l'apprentissage en situation de travail ont souvent une double orientation. Elles visent d'une part une meilleure connaissance des situations, des pratiques, des processus sociaux, identitaires et cognitifs en jeux, d'autre part, elles visent une amélioration des pratiques. Ainsi, mieux en comprendre les spécificités et cibler les forces et les limitations de l'apprentissage en situation de travail, permet d'informer les praticiens sur sa mise en œuvre de façon efficace.

Les recherches sur l'apprentissage en situation de travail s'inscrivent dans des courants théoriques et méthodologiques différents notamment la didactique professionnelle (Pastré et al., 2006), la linguistique appliquée à la formation professionnelle (Filliettaz et al., 2008, 2014) ou encore le courant anglo-saxon du workplace learning (Billett, 2011 ; Fuller et Unwin, 2003). Ces différents travaux mettent en avant que l'apprentissage en situation de travail se fait dans l'activité, l'interaction et l'environnement.

Premièrement, l'activité de travail, au-delà d'une dimension productive, a une dimension constructive, c'est à dire que la réalisation de l'activité transforme le réel (dimension productive) mais également le sujet qui la réalise (dimension constructive) (Samurçay et Rabardel, 2004). Les travaux de didactique professionnelle tels que ceux de Mayen (2000), Oly (2009) et Pastré (2006) ont montré, que l'activité de travail est un support d'apprentissage.

Ensuite, dans l'apprentissage en situation de travail, les interactions avec les « autres » jouent un rôle tout à fait déterminant dans le parcours du novice, la construction de nouvelles

connaissances et compétences. Mayen (2000, 2002) montre notamment que les interactions de tutelles notamment soutiennent l'activité d'apprentissage en situation de travail. Laurent Filliettaz et son équipe ont également montré que les interactions permettent de créer des espaces de formation d'un novice, au cours de l'accomplissement d'une activité de travail : manipulateurs radios, professionnels de la petite enfance (Filliettaz et al., 2008, 2014 ; Rémy et Filliettaz, 2017 ; Rémy et Markaki, 2016).

Par ailleurs, de nombreux facteurs (organisationnels ou personnels) impactent l'apprentissage en situation de travail et peuvent le soutenir et l'accompagner ou bien le contraindre et le restreindre. Fuller et Unwin (2003, 2004) montrent notamment que les situations de travail peuvent se positionner sur un continuum allant de situations particulièrement propices à l'apprentissage (elles sont dites expansives) à des situations très faiblement propices (elles sont dites restrictives). Stephen Billett (2009, 2011), montre que plusieurs dynamiques entrent en jeu pour qu'il y ait effectivement un apprentissage. Selon lui, l'apprentissage en situation de travail repose sur une dualité entre des composantes sociales et des composantes individuelles. D'une part, ce qu'il nomme « affordances » sont des caractéristiques des situations de travail qui génèrent des offres spécifiques de participation à certaines activités ou interactions. D'autre part, ce qu'il nomme « engagement », la réponse des sujets à ces offres. Ainsi l'apprentissage se réalise dans le double mouvement entre une offre de l'environnement (affordance) et une volonté/capacité individuelle de la saisir ou non (engagement).

Dans ces différents travaux, une question apparaît fondamentale : la dimension relationnelle de l'apprentissage en situation de travail. En effet, ce dernier se réalise au sein de relations entre le sujet, son activité de travail, son environnement et les individus qui y interagissent.

2.2 Configurations

Pour approfondir cette dimension relationnelle particulièrement présente dans les travaux sur le tutorat, nous convoquons le concept de configuration tel que présenté par Norbert Elias (Elias, 1981). Elias définit la configuration comme un réseau d'interactions et d'interdépendances entre des individus et avec leur environnement. C'est un ensemble dynamique formé par les individus interdépendants entre eux et avec leur environnement. Les mouvements de la configuration vont être sous-tendus par les buts et objectifs des individus qui la composent. La configuration n'a pas de but en soi, elle est dépendante de ceux des individus.

Nous abordons la question du développement de la pratique tutorale chez les tuteurs débutants à partir des travaux présentés plus haut et notamment en mettant en lien les notions de configuration (Elias, 1981) et d'affordance (Billett, 2011). L'hypothèse formée est ainsi que l'une des caractéristiques importantes du développement de l'activité du MAP en situation de travail réside dans l'émergence d'une « configuration tutorale ». Ces configurations seraient un réseau d'interactions et d'interdépendances qui se forme autour de la fonction tutorale, incluant à la fois les relations qu'à le MAP avec d'autres acteurs à propos de la fonction qu'il endosse, et les relations développées par l'apprenti lors de son parcours d'apprentissage au sein de l'entreprise. Norbert Elias prend la métaphore du sport pour expliquer cela : dans un match, il y a des liens entre les joueurs de deux équipes opposées qui sont engagés simultanément et de façon nécessairement interdépendante dans une même configuration, malgré des objectifs qui divergent. La dynamique du jeu est sous-tendue à la fois par les règles du jeu et par les actions de chacun des joueurs auxquels les autres doivent s'adapter pour poursuivre leurs buts. Ainsi la configuration est à la fois fixe (les règles du jeu) et souple, variable, évolutive (le jeu mené par les joueurs / acteurs).

De telles configurations se mettent en place et évoluent autour de la fonction tutorale, du parcours de l'apprenti et de celui du MAP. Ces configurations tutorales vont générer des affordances que le MAP va pouvoir saisir ou non afin de développer sa pratique tutorale. Ces affordances peuvent à la fois être des offres de participation à certaines activités mais également des offres de ressources mobilisables en situation afin d'agir de façon pertinente et compétente.

3 Cadrage méthodologique

3.1 Production des données

Pour cette recherche, nous avons fait le choix de nous inscrire dans une enquête de terrain et de mobiliser pour cela une démarche ethnographique. Ce choix a été fait dans le but d'appréhender un développement dans la durée, à savoir le développement du maître d'apprentissage sur la première année de l'apprentissage, d'avoir une approche fine des situations réelles existantes sur le terrain et d'appréhender la complexité des systèmes qui cohabitent dans l'apprentissage. Notre démarche est caractérisée par une immersion au long cours sur les terrains d'enquête (Beaud et Weber, 2010). Nous avons, sur ces terrains, pratiqué l'observation participante (Olivier de Sardan, 2001). Enfin, afin de documenter de manière fine et complète les situations observées, nous avons articulé plusieurs modes de production de données : observations, entretiens, collecte de documents, captations audio et vidéo.

Nous avons donc mené, pendant une année, des observations en situation professionnelle de quatre MAP, au sein de quatre entreprises différentes, encadrant chacun un apprenti préparant un diplôme différent de l'enseignement supérieur. Deux des apprentis réalisaient une formation et une alternance dans le secteur industriel, les deux autres étaient apprentis sur des fonctions supports (comptabilité, management de projet) dans une entreprise agroalimentaire pour l'un et une entreprise d'événementiel pour le second. Nos observations ont été consignées dans des carnets de terrain. En parallèle, afin de pouvoir réaliser des analyses plus fines des interactions, nous avons complété nos notes par des captations audio et vidéo de certaines situations emblématiques (exemple : la visite du tuteur-école en entreprise). Nous avons également mené des entretiens avec les MAP, les apprentis, et différents acteurs engagés dans l'alternance. L'ensemble constitue un corpus multimodal (écrits, schémas, photos, captations audio et vidéo), reposant sur plusieurs types de sources (observations directes, entretiens, traces écrites).

Cette approche, nous permettait de prendre en compte à la fois l'individu et le contexte dans lequel il évolue, notamment le contexte relationnel dans le but d'appréhender l'émergence du réseau d'interdépendances et son évolution au cours de l'année d'encadrement de l'apprenti.

3.2 Analyses à plusieurs échelles

Notre démarche et notamment la production de données multimodales, nous a permis de travailler à plusieurs échelles : à la fois à un niveau local (court terme et situé), et à un niveau global (élargissement de l'empan temporel et de l'environnement). Il s'agit d'appréhender les dynamiques locales (une interaction, une activité) qui vont contribuer à l'émergence et l'évolution d'une configuration tutorale. D'une part au niveau global, le but est d'appréhender l'installation dans le long terme d'une configuration tutorale en identifiant les acteurs impliqués (collègues de travail, tuteur pédagogique, sphère personnelle, etc.), leurs relations, la récurrence de certaines situations ou interactions, etc. D'autre part, il s'agit

d'appréhender la dynamique et les mouvements locaux de la configuration par l'analyse détaillée d'interactions ou situations plus locales (par exemple : réunion pédagogique). Ces analyses locales nous fournissent des informations importantes sur les configurations tutorales telles qu'elles apparaissent dans une interaction ou une activité située.

Pour cela nous avons identifié trois axes principaux d'analyse :

- 1 Les acteurs engagés auprès de l'apprenti et du MAP, leurs motivations, représentations, buts, etc. ;
- 2 Les relations entre ces individus, dans leurs émergences locales (les interactions et/ou les actions dans lesquelles ils sont engagés de manière conjointe) mais aussi dans leur fonctionnement à long terme (récurrence des interactions et actions) ;
- 3 Les environnements dans leurs formes matérielles ou non (espaces de travail, documents scolaires, prescriptions, etc.).

Pour procéder à ce repérage des configurations tutorales, nous avons travaillé par étude de cas dites élargies (Glaser, 2006 ; Gluckman, 1961). A partir d'enquêtes de terrain focalisées sur un ou plusieurs parcours individuels, l'étude de cas élargie consiste à étudier les processus sociaux et les réseaux, ainsi que leur dynamique et les configurations sociales qui en résultent. Ces études de cas, reposent à la fois sur l'analyse de situations sociales situées dans un espace-temps restreint et sur celle des connexions entre ces situations qui constituent un « processus social ». Dans cette contribution, nous présentons une de ces études de cas.

4 Etude de cas : Anthony, Maître d'apprentissage novice

Anthony, 32 ans, est contrôleur qualité dans une entreprise de robinetterie industrielle. Robindustrie est une des filiales françaises d'une entreprise internationale et compte 240 salariés. Elle produit des pièces de robinetterie industrielle en métal. Ce sont des pièces de taille conséquente et pouvant peser jusqu'à plusieurs tonnes. Anthony a pour mission de vérifier la conformité de ces pièces (contrôle dimensionnel, contrôle d'aspect, etc.).

Il est le maître d'apprentissage de Jonas, 20 ans, apprenti en DUT Qualité, Logistique Industrielle des Organisations (QLIO – bac+2). Ce dernier, peu motivé par une formation qui ne lui plaît pas, a trouvé son lieu d'apprentissage grâce à son père (Miguel). Il connaît bien l'entreprise, non seulement par son père, mais également parce qu'il y a déjà effectué des stages. Son alternance court de septembre à septembre et alterne entre formation et entreprise par périodes de quinze jours.

4.1 Configuration tutorale

A partir d'une première analyse globale, nous avons identifié des interactions d'Anthony avec quatre acteurs particuliers au sein de l'entreprise : Jean (supérieur d'Anthony) et Fari (collègue d'Anthony et Jonas) tout au long de l'année et à partir de mars de deux collègues du service qualité : Eugénie (N+2 d'Anthony) et Isabelle (chefe de projet qualité). Le tableau ci-dessous rend compte des interactions entre Anthony et Jonas et ces quatre acteurs. Il est réalisé sur la base des interactions directement observées ou bien rapportées par les acteurs eux-mêmes lors d'entretiens.

Tableau 1. Caractéristiques des échanges et interactions autour du tutorat et des missions de l'apprenti (Anthony et Jonas, Fari, Jean, Eugénie, Isabelle)

	Anthony	Jonas	
Jonas	<p><u>Fréquence</u> : en périodes entreprise De septembre à mars : quotidiens De mars à septembre : répétés <u>Contenu</u> : le travail à réaliser, les attendus de l'école, le suivi de l'alternance <u>Initiative</u> : Anthony / Jonas (rarement)</p>	/	
Fari	<p><u>Fréquence</u> : répétés <u>Contenu</u> : port des équipements de protection individuelle (EPI), conseils pour le tutorat <u>Initiative</u> : Fari</p>	<p><u>Fréquence</u> : répétés <u>Contenu</u> : port des EPI, tâches à réaliser <u>Initiative</u> : Fari</p>	
Jean	<p><u>Fréquence</u> : quotidiens <u>Contenu</u> : tâches à réaliser, comportement de Jonas, suivi de l'alternance, conseils <u>Initiative</u> : Jean / Anthony</p>	<p><u>Fréquence</u> : quotidiens (périodes en entreprise) <u>Contenu</u> : tâches à réaliser, comportement, suivi <u>Initiative</u> : Jean</p>	
Eugénie	A partir de mars	<p><u>Fréquence</u> : ponctuels <u>Contenu</u> : suivi d'alternance, comportement de Jonas, mémoire <u>Initiative</u> : Eugénie</p>	<p><u>Fréquence</u> : répétés <u>Contenu</u> : tâches à réaliser, comportement, mémoire <u>Initiative</u> : Eugénie</p>
Isabelle		<p><u>Fréquence</u> : répétés <u>Contenu</u> : suivi d'alternance, notation, comportement de Jonas, mémoire <u>Initiative</u> : Anthony / Isabelle</p>	<p><u>Fréquence</u> : quotidiens sur les périodes en entreprise <u>Contenu</u> : tâches à réaliser, mémoire <u>Initiative</u> : Isabelle / Jonas</p>

Les interactions entre ces différents acteurs contribuent à la mise en place d'une configuration tutorale au sein de l'entreprise. L'émergence de cette configuration et son évolution, repose sur plusieurs éléments.

Anthony a été désigné comme MAP par ses supérieurs. Il assure cette fonction pour la première fois. Lors d'un entretien Jean (le supérieur d'Anthony) évoque ce choix :

« Il est doué comme garçon (...) dans ceux que j'ai embauchés, je pense, c'est celui qui a le potentiel le plus élevé. C'est bien pour ça que je l'avais mis tuteur de Jonas.»

Jean (extrait d'entretien « ent_chef_atelier »)

Cet extrait d'entretien montre qu'Anthony a été choisi par ses supérieurs pour occuper cette fonction dans le but (à son insu au départ) de le faire évoluer. Pour eux, cette mission représente une première expérience d'encadrement et une façon de tester et former Anthony.

Anthony et Jonas travaillent, avec Fari, au sein de l'atelier de production de Robindustrie. C'est un environnement dangereux (machines industrielles, pièces de métal volumineuses et lourdes, Zone classées ATEX – atmosphères explosives, etc). Cet environnement dangereux nécessite le port d'EPI (équipements de protection individuelle). Sur ce point, Fari est souvent en interactions avec Jonas, lui rappelant de bien porter ses EPI.

Au cours de cette première période, on peut schématiser la configuration comme telle : Anthony encadre Jonas au quotidien (tutorat « opérationnel »), Jean exerce un tutorat « hiérarchique » (Boru, 1996) et Fari interagit ponctuellement avec eux.

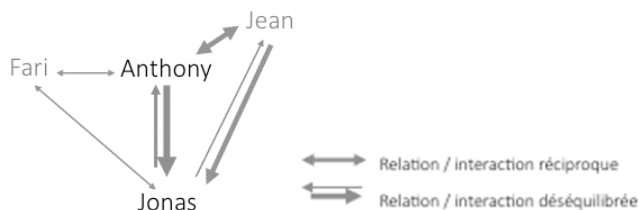


Fig. 1. Représentation de la configuration initiale.

Au cours des premières périodes d'alternance, un constat se fait : le poste de Jonas ne correspond pas au contenu de son diplôme. Cela engendre deux problèmes principaux. D'une part, Jonas a des lacunes, notamment sur la lecture de plan des pièces, qui ne lui permettent pas de mener à bien ses tâches en entreprise. D'autre part, il est en difficulté pour trouver un sujet de mémoire, car les tâches réalisées ne sont pas en lien avec les attendus académiques.

Dans ce contexte, Anthony sollicite des collègues du service qualité « fournisseurs », domaine qui correspond plus à ce que fait Jonas à l'IUT afin que ce dernier puisse effectuer un « stage » de quelques semaines dans ce service et trouver un sujet de mémoire. Finalement, Jonas y restera du mois de mars jusqu'à la fin de son alternance. Avec ce changement de service, la configuration évolue et deux nouvelles actrices s'y intègrent : Isabelle et Eugénie.

Isabelle encadre Jonas au quotidien, tant dans ses tâches que dans la rédaction de son mémoire. En cela elle se substitue partiellement à Anthony. Eugénie fait un suivi plus lointain. On retrouve un schéma similaire à celui qu'on avait précédemment : Isabelle est tutrice opérationnelle et Eugénie tutrice hiérarchique, comme avec Anthony et Jean. Anthony et Jean restent néanmoins présents dans la configuration. Anthony reste le maître d'apprentissage de Jonas. Ainsi tous les acteurs sont en interactions ensemble à propos de l'alternance de Jonas.

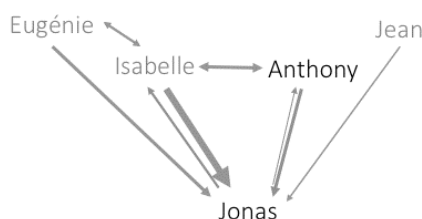


Fig. 2. Représentation de la configuration après évolution au mois de mars.

Ainsi différents enjeux, pluriels et portés par des acteurs différents ont contribué à l'émergence et l'évolution de la configuration tutorale.

En premier lieu : le choix de placer Jonas à l'atelier ne semble pas avoir été fait prioritairement pour permettre le développement professionnel de ce dernier, mais pour d'autres raisons : l'intervention du père de l'apprenti d'une part, et la volonté de former Anthony au management d'autre part. Ces premiers éléments ont pour effet que Jean est particulièrement impliqué dans la configuration. Par ailleurs, le contexte

organisationnel renforce l'implication de Jean : d'une part l'entreprise a l'habitude d'accueillir des apprentis, les acteurs sont habitués au rôle de tuteur, d'autre part l'environnement de travail est dangereux, ce qui implique que Jean est particulièrement vigilant auprès de Jonas, notamment concernant le port des EPI. Cela engendre une implication collective dans la configuration tutorale. La place de Fari illustre bien cette culture collective de l'encadrement des apprentis et sa transmission au sein de l'entreprise. L'évolution du mois de mars repose sur une contrainte posée par l'université : trouver un sujet de mémoire pertinent pour obtenir un diplôme de niveau BAC+2 dans le domaine de la qualité industrielle.

4.2 Dimension formative de la configuration

Dans cette partie, nous allons montrer à travers quatre exemples d'interactions et des analyses plus locales comment la configuration mise en place joue un rôle dans le développement de la pratique du maître d'apprentissage débutant.

4.2.1 « Tu sais ce que tu fais ? »

Comme nous l'avons présenté plus haut, Jean, le supérieur d'Anthony, a décidé de nommer Anthony maître d'apprentissage avec la volonté de le faire évoluer sur un poste d'encadrement. Jean est ainsi particulièrement présent. Il est quotidiennement en interaction avec eux à propos des tâches à réaliser et du comportement de Jonas, participe au suivi de l'alternance, etc. Nous nous appuyons sur un extrait de notre carnet de terrain pour montrer la façon dont il est dans une forme de guidance avec Anthony.

Lors d'une période en entreprise, à un moment où Anthony n'est pas présent, un collègue qui parle mal français demande à Jonas la traduction de certains mots techniques en anglais. Jonas ne sait pas traduire les mots demandés et demande de l'aide à Jean. Quand Anthony revient, Jean lui dit :

« Tu sais ce que tu fais quand vous travaillez sur une pièce tu lui dis comment elle est faite ».

Jean (Note de carnet de terrain « observation n°1 »)

Dans cet extrait, Jean identifiant une lacune chez Jonas donne un conseil à Anthony pour venir combler cette lacune. Cette interaction met en avant l'attention particulière portée par Jean à l'activité tutorale d'Anthony. En conseillant à Anthony de présenter à Jonas les liens entre leur travail et celui d'autres collègues en amont et en aval, il lui offre une ressource pour développer sa pratique tutorale. Ainsi, Jean poursuit deux buts : d'une part, combler les lacunes de l'apprenti, d'autre part, permettre le développement de compétences chez le tuteur. Cette interaction, dans laquelle Jean vient soutenir l'activité tutorale d'Anthony, peut être mise en lien avec la volonté de faire évoluer Anthony sur un poste de management. La double préoccupation de Jean, ici illustrée localement, se retrouve en effet, au niveau global et est une caractéristique importante de cette configuration tutorale.

4.2.2 « Des fois, il me disait »

Le deuxième extrait choisi est une parole rapportée par Anthony lors de l'entretien final que nous avons eu avec lui. Il évoque son collègue Fari. Ce dernier était en interactions répétées avec Anthony et Jonas, car ils partageaient la même zone de travail au sein de l'atelier de production. Ses interventions portaient la plupart du temps sur l'activité de travail

(organisation du travail, du stockage, aide dans la réalisation d'une tâche, etc.) et sur le port des EPI. Lors du dernier entretien, Anthony nous rapporte :

« ... ben Fari, il a déjà eu des apprentis, donc des fois il me disait faut pas lâcher l'affaire, vas-y, hésite pas à hausser la voix... »

Anthony (extrait d'entretien « entretien final »)

Cet extrait montre qu'Anthony et Fari ont échangé sur l'encadrement tutoral de Jonas. Dans un premier temps, Anthony reconnaît l'expérience en matière de tutorat de Fari : « il a déjà eu des apprentis » et dans un second temps, il exprime une forme de transmission qui s'opère de la part de Fari : « donc des fois il me disait ». Ensuite il évoque les conseils qui lui ont été donnés par Fari : « faut pas lâcher l'affaire, hésite pas à hausser la voix ». Ainsi, on observe qu'au-delà des échanges répétés sur l'activité de travail, Fari a également été porteur d'une forme de transmission vers Anthony, offrant des opportunités de ressources pour Anthony, en vue du développement de sa pratique tutorale.

4.2.3 "J'en ai un peu discuté"

Au cours de la deuxième partie de l'alternance, Anthony est régulièrement en interaction avec Isabelle. D'une part, il effectue un suivi de l'alternance de Jonas et de ses tâches, d'autre part, étant toujours le MAP il doit remplir le livret d'évaluation périodique de Jonas. Lors du dernier entretien, Anthony rapporte :

« J'en ai un peu discuté avec Isabelle, mais elle était un peu du même avis que moi, il était pas... facile, fallait quand même bien être derrière lui, bien le poussé, un enfant. »

Anthony (extrait d'entretien « entretien final »)

Cet extrait montre qu'il y a un partage d'expérience entre Anthony et Isabelle : « j'en ai un peu discuté avec Isabelle ». La forme prise par la configuration et la relation de binôme tutoral établi entre Isabelle et Anthony, crée des espaces d'échanges sur la pratique tutorale. Anthony trouve dans ces interactions un écho à son vécu : « elle était un peu du même avis que moi » et est renforcé dans sa pratique tutorale : « fallait quand même bien être derrière lui ». Être en interaction avec Isabelle lui permet ainsi de se repositionner lui-même sur la façon dont l'alternance de Jonas s'est passée et sur l'expérience difficile qu'il a vécue.

Le fait d'être en interaction avec Isabelle, ouvre un espace propice à l'échange d'expérience. A nouveau, la configuration crée une opportunité pour Anthony de développer sa pratique tutorale, en lui permettant de confronter son expérience à celle d'Isabelle.

4.2.4 On parlait de rien

Comme les acteurs ne se substituent pas complètement les uns aux autres, ils forment à la fin de l'année un collectif tutoral. Ainsi, ils sont tous présents lors des soutenances blanches de Jonas fin août / début septembre (soit 1 an après le démarrage du contrat). Nous allons présenter ici deux extraits de soutenance qui ont eu lieu à une semaine d'intervalle.

« déballe les trucs que t'as fait, enfin je parle un peu avec ce que j'ai dans le cœur parce que (...) t'étais comme nous, on parlait de rien sur la [thématique] chez Robindustrie, et c'est quand même hyper riche de partir de rien et d'arriver à ce que tu as fait. T'es parti d'une feuille blanche, et en trois mois tu nous as quand même... même si tu dis que tu as que traduit, ben c'est pas vrai t'as remis en forme, t'as collecté les informations pour la procédure (...) c'est pas rien quoi.»

Eugénie, observation n°9, pré-soutenance 1 (captation audio)

« Ouais t'as pas trop dit que comme quoi pour la [thématique], enfin... chez nous y'avait rien en place, tu parlais de rien. Pareil le projet je pense que c'était le tien (...) y'avait rien avant donc c'était ton projet. »

Anthony, observation n°10, pré-soutenance 2 (captation audio)

Ce que l'on peut voir dans cet exemple c'est que la même formule revient dans les deux extraits : « on parlait de rien » / « tu parlais de rien ». Dans le premier extrait, Eugénie explique à Jonas qu'il minimise son travail et qu'il doit mieux présenter ses réalisations : « t'as remis en forme, t'as collecté les informations pour la procédure ». Lors de la deuxième soutenance blanche, Eugénie n'est pas présente et c'est Anthony qui fait le retour sur sa présentation à Jonas. Dans l'extrait présenté, on peut voir qu'il se réapproprie le discours qu'avait tenu Eugénie une semaine plus tôt. Dans un premier temps il pointe le manque qui avait été pointé par Eugénie « ouais t'as pas trop dit comme quoi » et ensuite reprend ensuite les mots d'Eugénie « tu parlais de rien ». Ainsi, le retour qu'il fait à Jonas est construit à partir des retours qui avaient été faits en amont par Eugénie. On peut considérer que le fait d'être inclus dans un collectif tutoral permet à Anthony d'observer d'autres acteurs en interaction avec l'apprenti et d'être ainsi socialisé et acculturé à la fonction tutorale, à ses attendus et aux discours propres à cette fonction.

Conclusion

Grâce aux analyses croisées des interactions locales et des relations qui se mettent en place à plus long terme, pour chacun des trois cas étudiés dans notre recherche et illustré ici par le cas d'Anthony, nous mettons en avant qu'à la place du « traditionnel » duo tuteur-apprenti véhiculé dans les discours institutionnels (Pelé-Peycelon, 2018), il y a en réalité un réseau d'acteurs aux profils, objectifs et caractéristiques variés qui se crée dans le but d'accompagner l'apprenti. Il y a donc une configuration tutorale qui varie selon les contextes et évolue dans le temps. Les membres du collectif de travail peuvent avoir des enjeux variés dans la configuration :

- Aide ponctuelle (exemple : Fari) ;
- Division du travail de tutorat (exemple : Jean et Eugénie qui endossent une fonction de tutorat hiérarchique) ;
- Substitution complète ou partielle au MAP (exemple : Isabelle qui se substitue partiellement à Anthony en encadrant Jonas quotidiennement à partir du mois de mars)
- Accompagnement spécifique du MAP dans le développement de sa pratique (exemple : Jean qui accompagne Anthony)

Chaque acteur de cette configuration a ses enjeux propres qui vont contribuer à orienter sa mise en place et son évolution dans le temps. Comme nous l'avons montré, cette évolution peut être en lien avec l'appropriation par le tuteur de son rôle, que ce soit un enjeu de la configuration, ou une conséquence de sa mise en place et de son évolution. En effet, cette configuration tutorale parce qu'elle met le MAP en interaction avec d'autres acteurs a une dimension qui n'est pas uniquement d'accompagner au mieux l'apprenti et de s'organiser pour. Elle a aussi une dimension formative pour le maître d'apprentissage en créant des affordances. En effet, elle offre au maître d'apprentissage des situations de rencontre avec d'autres acteurs, des lieux d'échanges qui lui permettent de construire sa pratique tutorale. Il est ainsi en contact avec d'autres acteurs exerçant une fonction tutorale, parfois plus expérimentés que lui. Dans le cas présenté ici, les relations lui ont permis d'échanger (avec Isabelle

notamment), d'être guidé (par Jean), d'observer (lors des pré-soutenance) et de se réapproprié et réutiliser les façons de faire des autres. Ici nous avons présenté la configuration qui se met en place avec les membres du collectif de travail, au sein de l'entreprise, mais on retrouve également dans les configurations tutorales des acteurs pédagogiques, du cercle privé également.

Enfin, d'un point de vue plus méthodologique, la notion de configuration, a permis de mettre en lien les interactions locales et les contextes globaux, de montrer des mécanismes locaux qui prennent sens dans le temps long et dans la récurrence des interactions. Grâce à cela, on voit des phénomènes de transmission et de « réappropriation » des pratiques professionnelles des experts par le novice. Nous n'avons pas pu présenter, ici, les implications des macro structures, des prescriptions et des enjeux institutionnels, mais ils impactent aussi fortement l'émergence et l'évolution de la configuration.

Références

- Beaud, S., et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (Édition : 4e édition). LA DECOUVERTE.
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : La dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans : M. Durand et L. Filliettaz (Éds.), *Travail et formation des adultes*. Presses Universitaires de France.
- Billett, S. (2011). Learning in the circumstances of work : The didactics of practice. *Education et didactique*, 2, 2011-06-01, pp.125-146. http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=EDDI_052_0125
- Boru, J.-J. (1996). Du tuteur à la fonction tutorale. Contradictions et difficultés de mise en oeuvre. *Recherche et formation*, 22, Article 22.
- Durand, M. et Filliettaz, L. (2009). *Travail et formation des adultes*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01>
- Filliettaz, L. (2017). L'invisible activité des tuteurs au prisme de l'analyse interactionnelle. *Bulletin VALS-ASLA*, 1, 129-139.
- Filliettaz, L., Rémerly, V., et Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction. Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *@ctivités*.
- Filliettaz, L., Saint-Georges, I. de, et Duc, B. (2008). *Vos mains sont intelligentes ! Interactions en formation professionnelle initiale*. Univ. de Genève Fac. de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Fuller, A., et Unwin, L. (2003). Fostering Workplace Learning : Looking through the Lens of Apprenticeship. *European Educational Research Journal*, 2(1), 41-55. <https://doi.org/10.2304/eej.2003.2.1.9>
- Fuller, A., et Unwin, L. (2004). Young People as Teachers and Learners in the Workplace : Challenging the Novice-Expert Dichotomy. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 32-42.
- Glaeser, A. (2006). An ontology for the Ethnographic Analysis of Social Processes : Extending the Extended Case Method. Dans : T. M. Evens et D. Handleman, *The Manchester School : Practice and Ethnographic Praxis in Anthropology* (Berghahn Books).
- Gluckman, M. (1961). Ethnographic Data in British Social Anthropology*. *The Sociological Review*, 9(1), 5-17. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1961.tb01082.x>
- Kunégel, P. (2012). *Analyse des pratiques des maîtres d'apprentissage en situation de travail*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00867025/document>

- 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), Article 31(2).
- Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche et Formation*, **35**(1), 59-73. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1670>
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education permanente*, **151**, Article 151. http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=151etid_article=227
- Olivier de Sardan, J.-P. (2001). L'enquête de terrain socio-anthropologique1. Dans : J. Boutier, J.-L. Fabiani, et J.-P. Olivier de Sardan, *Corpus, sources et archives* (p. 63-81). Institut de recherche sur le Maghreb contemporain. <http://books.openedition.org/irmc/782>
- Olry, P. (2009). L'expérience du travail comme indicateur de développement. *Questions Vives. Recherches en éducation*, **5**(11), 193-207. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.584>
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. Dans : E. Bourgeois et G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*. PUF.
- Pastré, P., Mayen, P., et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, **154**, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Pelé-Peycelon, M. (2018). *Devenir maître d'apprentissage : Configurations et affordances pour construire sa pratique tutorale en entreprise*. Université Lyon 2 Lumière.
- Rémery, V., et Filliettaz, L. (2017). Coordination et coopération tuteur/stagiaire dans les pratiques de soin. *Recherche et formation*, **84**, 25-48.
- Rémery, V., et Markaki, V. (2016). Travailler et former : L'activité hybride des tuteurs. *Education permanente*, **206**, 47-59.
- Samurçay, R., et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : Propositions. Dans : R. Samurçay et P. Pastré, *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-180). Octarès.
- Thébault, J. (2013). *La transmission professionnelle : Processus d'élaboration d'interactions formatives en situation de travail. Une recherche auprès de personnels soignants dans un Centre Hospitalier Universitaire*. [Thèse de doctorat, Conservatoire national des arts et métiers - CNAM]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00968610/document>
- Vadcard, L. (2013). Étude didactique de la dialectique du travail et de la formation au bloc opératoire. *Education et didactique*, **7**(1), 117-146.