Des configurations comme ressources pour devenir tuteur

Configurations as resources for becoming a workplace tutor

Marine Pelé-Peycelon et Laurent Veillard

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2705>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2705

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2016

Pagination : 69-84

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Marine Pelé-Peycelon et Laurent Veillard, « Des configurations comme ressources pour devenir tuteur », *Recherche et formation* [En ligne], 83 | 2016, mis en ligne le 31 décembre 2019, consulté le 08 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2705> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2705>

Des configurations comme ressources pour devenir tuteur

Marine Pelé-Peycelon

Université Lumière-Lyon 2, laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentations (ICAR, UMR 5191)

Laurent Veillard

Université Lumière-Lyon 2, laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentations (ICAR, UMR 5191)

RÉSUMÉ : Cet article s'intéresse à la façon dont des configurations tutorales constituent des ressources pour l'action des Maîtres d'apprentissage (MA) débutants. S'appuyant sur un travail d'enquête ethnographique auprès de deux maîtres d'apprentissage de l'enseignement supérieur dans le secteur de l'industrie, ce travail montre que le maître d'apprentissage est en relation et en interdépendance avec une grande variété d'acteurs, dans des situations voire des organisations parfois très différentes et que ces relations créent des affordances que le maître d'apprentissage peut saisir ou non pour développer son activité.

MOTS-CLÉS : tuteur, tutorat, développement des capacités professionnelles

Depuis une quinzaine d'années, avec la montée en puissance des formations en alternance, les recherches sur les pratiques tutorales en situation de travail se sont beaucoup développées dans l'espace francophone. Ainsi, plusieurs études ont mis en avant le rôle important des tuteurs professionnels dans les apprentissages de stagiaires ou d'apprentis en situation de travail (Boru, 1996 ; Filliettaz, Rémerly et Trébert, 2014 ; Kunégel, 2011 ; Mayen, 2000 ; Savoyant, 1995 ; Vadcard, 2013 ; Veillard, 2012). D'autres travaux se sont intéressés aux effets de l'exercice du tutorat sur le développement professionnel plus général, notamment ses effets sur la construction de compétences managériales ou relationnelles (Olry, 2009 ; Wittorski, 1996). Certaines recherches ont montré le rôle que pouvait jouer la réflexivité dans la formation à la fonction tutorale et dans la construction de compétences liées à cette fonction (Blancard, 1996 ; Rabardel et Six, 1995).

Cependant, on sait encore peu de choses sur la façon dont ceux qui assument la fonction tutorale pour la première fois apprennent à l'exercer très concrètement. Des formations existent, mais elles peuvent être de durées et de qualités très variables selon les pays, les niveaux et domaines de formation. Ainsi, en France, la loi sur l'apprentissage est peu contrai-

gnante de ce point de vue. La plupart du temps, les tuteurs professionnels (ici des maîtres d'apprentissage) ne se voient proposer qu'une seule journée de formation dans l'année. De plus, nombreux sont les tuteurs qui ne se rendent pas à ces formations¹, soit parce que leur employeur ne les autorise pas à le faire, soit parce qu'eux-mêmes considèrent qu'ils manquent de temps pour cela. On peut donc poser l'hypothèse que de nombreux tuteurs professionnels apprennent à exercer ce rôle principalement sur le tas, au moment où un jeune arrive dans l'entreprise pour débiter son stage, puis tout au long de l'encadrement de celui-ci.

Une façon intéressante d'étudier cette question consiste à observer sur le long terme l'activité de ces tuteurs débutants en situation et à analyser le rôle que peuvent jouer les relations qu'ils développent avec divers acteurs (collègues de travail, tuteurs-école, apprentis ou stagiaires, etc.) dans la mise en place et la stabilisation de certaines pratiques tutorales. Notre hypothèse, basée notamment sur plusieurs travaux menés sur l'apprentissage en situation de travail (voir ci-dessous), est que ces relations peuvent offrir des ressources très importantes pour faire face aux problématiques concrètes et quotidiennes auxquelles sont confrontés ces tuteurs professionnels débutants (Comment accueillir un apprenti les premiers jours? Quelles tâches lui confier au départ, au bout de quelques semaines? Comment lui expliquer un processus technique? etc.) et le conduire à stabiliser certaines pratiques ou en faire évoluer d'autres.

Pour donner corps à cette hypothèse, nous nous appuyons dans cet article sur deux études de cas menées sur des Maîtres d'apprentissage (désormais MAP) débutants encadrant des apprentis issus de deux formations supérieures par apprentissage en France. Dans la première partie, nous présentons le cadre théorique élaboré autour de la notion de *configuration tutorale*, inspirée de la sociologie de N. Elias. Dans la seconde partie, nous rendons compte de la méthodologie de production et d'analyse de données d'inspiration ethnographique mise en place pour observer plusieurs MAP débutants pendant une année. Dans les deux parties suivantes, nous analysons le rôle des échanges avec différents acteurs dans le parcours du MAP débutant, à deux échelles d'analyse différentes. La première, qualifiée de *locale*, montre en quoi des échanges avec certains acteurs, peuvent constituer des ressources pour la pratique du MAP débutant. La seconde, que nous avons nommée échelle *globale*, vise à repérer plus systématiquement et sur le long terme (1 an), les différents interlocuteurs rencontrés par les MAP débutants, la fréquence des échanges avec chacun et l'objet de ceux-ci. Ce repérage permet de poser quelques hypothèses sur les caractéristiques des configurations tutorales et des effets qu'elles peuvent exercer sur la mise en place de certaines pratiques tutorales.

1 Ainsi, une enquête portant sur les Maîtres d'apprentissage des formations supérieures par apprentissage des départements de l'Ain, du Rhône et de la Loire (France) et menée en 2015 par l'association Trouver/créer et Formasup ARL, indique que moins de 20 % de ceux-ci se rendent aux formations organisées par ce CFA.

1. Cadre théorique

Comme nous l'avons présenté, nous considérons le MAP comme un débutant qui va très largement apprendre sa fonction sur le tas. Les travaux sur l'apprentissage en situation de travail mettent en avant différents facteurs qui ont une influence sur ce type d'apprentissage. Parmi eux, les interactions et les relations avec les autres acteurs sont fréquemment mises en avant comme déterminantes des apprentissages réalisés (Billett, 2009 ; Filliettaz *et al.*, 2014 ; Kunegel, 2011 ; Mayen, 2000).

Certains de ces travaux ont recours à la notion de configuration pour décrire l'activité tutorale. Ainsi, dans une étude en didactique professionnelle sur le tutorat dans le domaine de la réparation automobile, Kunégl (2011) la définit comme « une succession organisée de séquences, fortement installée dans une routine, contingentée par le contexte productif, à travers laquelle maître et apprenti ont la possibilité d'intervenir en fonction d'un intérêt partagé qui peut poursuivre des objectifs propres. » (p. 85) De leur côté, Filliettaz, Rémy et Trébert (2014) qui travaillent sur la formation d'éducateurs à la petite enfance dans une perspective interactionniste et goffmanienne, proposent la notion de « configuration de participation ». Ils la définissent comme « des droits et des obligations que contractent mutuellement les participants à l'interaction, selon les modalités par lesquelles ils s'engagent dans les activités conjointes qui les rassemblent » (p. 26).

Ces conceptions de la configuration, quoique d'assises théoriques assez différentes, sont toutes les deux des approches locales des interactions. Elles font référence à des phénomènes ancrés dans le local (l'activité ou l'interaction) souvent brefs et éphémères, et relativement centrés sur la relation tuteur-apprenti. Ce type d'approche ne nous a pas semblé convenir pour notre étude. Intéressés, à la fois, par une échelle de temps longue et les relations complexes et multiples dans lesquelles sont impliqués les MAP débutants, nous avons choisi de nous référer à la notion de configuration telle que définie par Norbert Elias.

Nous la définissons donc comme un réseau d'interactions et d'interdépendances (Elias et Dunning, 1994), un ensemble dynamique que forment les individus interdépendants entre eux et avec leur environnement. Elias et Dunning proposent avec cette notion d'étudier les liens entre les individus et l'évolution de la structure de ces liens. La dynamique d'une configuration dépend à la fois des règles établies, du cadre dans lequel les relations entre les individus sont prescrites mais également des initiatives et des actions de ces individus. Les mouvements de la configuration vont être sous-tendus par les buts et objectifs des individus qui la composent. Dans notre cas, nous considérons que le MAP est engagé dans une « configuration tutorale » (Pelé-Peycelon *et al.*, 2017) qui renvoie aux interdépendances développées avec différents acteurs, internes ou externes à l'entreprise, pour assurer le tutorat de l'apprenti. L'action du MAP dépend donc des actions des autres acteurs et des relations qui s'établissent entre lui et eux. Les interdépendances s'expriment souvent à travers des interactions et des échanges entre les acteurs. Elles sont intéressantes de par leur contenu,

mais également pour des caractéristiques plus larges, comme leur fréquence ou leur durée, qui peuvent révéler des rapports de force, de coopération, etc. entre les acteurs. La configuration peut être dépendante de l'organisation du travail dans l'entreprise, des pratiques tutorales déjà existantes, mais aussi d'éléments extérieurs apportés par l'organisation de la formation par apprentissage (tuteurs-école, formations de MAP). Enfin, ces configurations tutorales se mettent en place et s'équilibrent dans le temps tout en restant dynamiques : à certains moments, les interdépendances sont plus fortes avec certains acteurs, et à d'autres moments, elles s'affaiblissent et se renforcent avec d'autres. De même, les buts et enjeux des acteurs peuvent évoluer, et par là même faire évoluer la configuration.

L'hypothèse qui sera travaillée et illustrée dans cet article, est que ces réseaux d'interdépendances vont générer plus ou moins d'affordances, c'est-à-dire des possibilités de participation à certaines activités, de développer certaines interactions ou d'accéder à des documents (Billett, 2009) qui peuvent constituer une aide importante pour assurer la fonction tutorale. En fonction de ses caractéristiques propres (histoire formative propre, expérience préalable dans des fonctions de tuteur, etc.), chaque MAP va pouvoir ou non saisir ces possibilités, et donc trouver des ressources afin de jouer son rôle et d'apprendre à le faire. Autrement dit, c'est le MAP qui va percevoir les ressources potentielles, décider de les saisir, voire même de les provoquer et de s'y engager, les rendant ainsi pertinentes pour sa pratique.

2. Méthodologie : une démarche ethnographique et deux niveaux d'analyse

Nous avons choisi de mener une enquête de terrain avec une démarche de type ethnographique. Elle était caractérisée par une immersion au long cours sur les terrains d'enquête (Beaud et Weber, 2010), des observations participantes (Olivier de Sardan, 2001) et l'articulation de plusieurs autres modes de production de données : captations audio et vidéo, entretiens (Olivier de Sardan, 1995). Cette approche avait pour but d'appréhender l'émergence du réseau d'interdépendances et son évolution au cours de l'année d'encadrement de l'apprenti en s'inscrivant dans un temps long. Il s'agissait aussi de rester attentif aux échanges que le MAP avait avec les autres acteurs et qui pour la plupart ne pouvaient être prévus à l'avance. Ainsi, nous avons mené, sur une durée d'un an, des observations en situation professionnelle de quatre MAP, encadrant chacun un apprenti préparant un diplôme différent de l'enseignement supérieur. Ces observations ont été consignées dans des carnets de terrain et complétées par la captation audio et vidéo de certaines situations emblématiques (exemple : la visite du tuteur-école en entreprise) afin d'avoir une analyse plus fine des interactions. Nous avons également réalisé des entretiens avec les MAP et les apprentis, mais aussi avec les différents acteurs engagés dans l'apprentissage. Enfin nous avons recueilli des documents ayant trait à l'apprentissage, comme les carnets de suivi de l'apprenti, des fiches projets, etc. 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 démarche d'observation permettait d'accéder à l'activité des MAP débutants en situation, aux problèmes qu'ils ont rencontrés et aux solutions apportées par eux ou d'autres. Croiser nos observations avec d'autres modes de production de données et notamment avec des entretiens nous a permis de questionner les acteurs sur leur vécu mais également de connaître les événements survenus entre deux moments d'observations. Nous avons mené nos analyses, en confrontant les différents types de données, selon un processus général de triangulation. En effet, l'observation, les entretiens avec plusieurs acteurs et l'analyse des données audio et vidéo permettent d'avoir plusieurs points de vue sur le déroulement de l'apprentissage et sur certaines situations et ainsi de ne pas « être prisonnier d'une seule source » (Olivier de Sardan, 1995, p. 12).

Nous avons procédé selon deux niveaux d'analyse complémentaires. Au premier niveau, nous réalisons des analyses de certaines interactions. Ces analyses locales nous fournissent des informations importantes sur les configurations tutorales (avec qui le MAP interagit-il ? Pour quelle(s) raison(s) ? Qui initie l'échange, etc.) telles qu'elles apparaissent dans des situations particulières. Au second niveau, nous tentons de montrer la récurrence de certaines formes d'interactions avec certains acteurs. Ce second niveau, complémentaire du premier, nous renseigne sur la façon dont les configurations se mettent en place et évoluent dans le temps long, à travers l'enchaînement d'interactions et d'activités situées récurrentes ou changeantes. Dans cet article, nous avons choisi de porter notre attention sur deux des MAP observés, qui travaillent dans le secteur de l'industrie. Le tableau 1 réunit plusieurs informations sur les profils de ces deux MAP, le secteur de leur entreprise, les apprentis qu'ils encadrent, et les caractéristiques de la formation.

	Anthony	Loïc
Profil MAP	MAP débutant 32 ans Contrôleur qualité BTS Conception et Industrialisation en Microtechnique	MAP débutant 31 ans Ingénieur procédé produit / responsable du laboratoire développement Diplôme d'ingénieur en génie biologique
Apprenti et formation suivie	Jonas – DUT Qualité logistique industrielle et organisation (Bac+2)	Aloïs – École d'ingénieur en gestion de la production industrielle (Bac+5)
Durée de la formation en apprentissage	1 an (seule la 2 ^e année de DUT est en alternance)	3 ans (observation lors de la 1 ^{re} année)
Rythme de l'apprentissage	15 jours en entreprise / 15 jours à l'école	Pour la 1 ^{re} année : 3 à 4 semaines en entreprise / 4 à 5 semaines à l'école
Secteur de l'entreprise	Production industrielle de pièces en métal	Pharmaceutique

Tableau 1 : Présentation des deux terrains

3. Niveau local d'analyse : trois exemples d'interactions

Si l'on se réfère aux discours des formateurs ou aux documents pédagogiques des formations étudiées, la configuration tutorale devrait reposer sur deux, voire trois acteurs seulement : l'apprenti, le maître d'apprentissage et de plus en plus souvent le tuteur-école². Le tuteur-école est le référent de l'établissement en ce qui concerne le parcours de l'apprenti en entreprise. Il réalise le suivi en entreprise de l'apprenti avec le MAP et est, au sein de l'école, l'interlocuteur privilégié du MAP. Au centre de cette configuration que l'on peut qualifier de « prescrite », il y a l'apprenti et son parcours. Notre but est de voir comment ce réseau d'interdépendances, la plupart du temps tourné vers une finalité d'encadrement de l'apprenti, peut parfois changer temporairement de focalisation, pour apporter des aides au MAP. Nous présentons trois exemples qui illustrent cette problématique. Les deux premiers sont tirés des *verbatim* issus de nos carnets de terrain, le troisième est un extrait retranscrit depuis une captation vidéo. Ce qui est en jeu dans ces différentes interactions est l'identification d'une problématique liée à l'activité du maître d'apprentissage et sa résolution à travers une ressource qui lui est proposée par des acteurs différents : supérieur hiérarchique, apprenti, tuteur-école.

3.1. « Tu lui dis comment elle est faite »

Ce premier exemple se déroule au sein du service contrôle qualité de l'entreprise d'Anthony. Ce dernier a été nommé MAP par sa hiérarchie, car elle souhaite le faire évoluer sur un poste de management. Elle envisage ainsi cette mission comme une première expérience de management. De ce fait, le chef d'atelier, son supérieur, qui a déjà été MAP, est très investi dans cet apprentissage. En effet, il est régulièrement en interaction avec Anthony pour suivre le parcours de Jonas dans l'entreprise, faire le point sur ses missions et sa progression.

Les tâches réalisées par Anthony et Jonas sont des tâches de contrôle dimensionnel (mesures avec un bras de mesure électronique) et de ressuage (contrôle permettant de repérer les imperfections et irrégularités des pièces industrielles). Ils sont en bout de chaîne de la production industrielle, validant la conformité de la pièce usinée. Lors de la deuxième période en entreprise de Jonas, le chef d'atelier s'aperçoit que celui-ci ne connaît pas bien l'usine et ne sait pas exactement avec quelles machines sont faites les pièces sur lesquelles il travaille. Il dit alors à Anthony : « Tu sais ce que tu fais, quand vous travaillez sur une pièce, tu lui dis comment elle est faite » (extrait transcrit à partir du carnet de terrain).

Cette interaction révèle l'attention particulière portée par le chef d'atelier, supérieur hiérarchique d'Anthony, à l'alternance de l'apprenti et plus particulièrement à l'activité tutorale du MAP censée favoriser l'apprentissage. En effet, dans cette séquence il observe

2 Par exemple pour le CFA qui nous intéresse : seuls les MAP et tuteurs-école sont invités en formation, le livret électronique de l'apprenti désigne 3 acteurs de l'apprentissage : apprenti, MAP et tuteur-école, etc.

l'apprenti, identifie ce qu'il considère être un manque et fournit une aide à Anthony pour y pallier. Il lui offre, ainsi une ressource pour sa pratique tutorale, en l'incitant à ne pas seulement donner des explications sur le contrôle à effectuer, mais aussi à faire comprendre les liens entre ce travail et celui d'autres acteurs en amont et en aval. Il y a une double visée à cette interaction : non seulement l'amélioration des connaissances de l'apprenti sur les pièces et leur fabrication, mais également, la construction d'une compétence tutorale chez le MAP qui résonne avec la volonté de la hiérarchie de faire évoluer Anthony sur un poste de management. On voit ici que la configuration prescrite s'enrichit d'un nouvel acteur, dont le but est orienté tant vers l'apprentissage de l'apprenti que vers le développement professionnel du MAP.

3.2. « Tu vas voir ça va bien se passer »

Ce deuxième exemple se déroule dans l'entreprise de Loïc, dans le secteur pharmaceutique. L'interaction entre Loïc et Aloïs se déroule un mois avant la venue du tuteur-école, qui fera à cette occasion sa première visite dans cette entreprise. C'est un moment clé dans le parcours de l'apprenti, puisqu'il s'agit de la première négociation du projet qu'il va devoir concevoir puis conduire dans l'entreprise. Auparavant Loïc et le tuteur-école s'étaient déjà rencontrés une fois, à l'école, mais sans la présence d'Aloïs. Cette première réunion était plutôt informative sur les attendus de l'école. Cette deuxième rencontre s'intéressera plus précisément au projet d'Aloïs.

Loïc : déjà à toi de voir ce que [ton tuteur] attend et puis si après il y a des choses à voir tu reviens vers moi.

Aloïs : c'est un gars un peu spécial mais tu vas voir ça va bien se passer.

Loïc : oui il a l'air très ouvert. [...]

Loïc : comme ça, ça me permettra de préparer un peu.

Aloïs : toi tu auras tes questions, lui aussi, donc c'est le moment où vous êtes bugnes à bugnes³.

Loïc : il pourra m'aiguiller sur la question du projet.

Aloïs : lui il était un peu inquiet de l'imprévu moi ça me fait pas peur parce que je bosse ici mais lui il a pas vu.

[extrait transcrit à partir du carnet de terrain]

Identifiant que cette visite peut être source de stress pour son MAP, Aloïs prend en charge de le rassurer et d'explicitier le contenu de cette visite (« toi tu auras tes questions, lui aussi, donc c'est le moment où vous êtes bugnes à bugnes »). Loïc accepte d'être aidé par son apprenti : « ça me permettra de préparer un peu ». Cet exemple porte sur une autre dimension de la pratique tutorale : le dispositif de suivi de l'apprenti mis en place par l'école. Il met en avant que la pratique tutorale se réalise dans (et contribue à mettre en place)

3 Mot argot pour « tête », « bugnes à bugnes » : « en tête à tête ».

une configuration qui ne repose pas seulement sur des interdépendances à l'intérieur de l'entreprise, mais est aussi avec des acteurs externes, ici l'école. Dans cette situation, c'est l'apprenti, à la fois lié à l'entreprise et à l'école, qui fournit une ressource sur les exigences de l'école que le MAP connaît mal. Entre le début et la fin de l'interaction, on observe un changement de posture des acteurs, une reconfiguration de la relation MAP expert – apprenti novice. Les rôles peuvent ainsi s'inverser ponctuellement avec une focalisation, non plus sur l'activité de l'apprenti, mais sur celle du MAP.

3.3. « Est-ce que vous voyez que ça colle ? »

Ce troisième exemple se déroule quelques semaines après la situation précédente, pendant la première visite du tuteur-école dans l'entreprise. Après un déjeuner au restaurant, l'apprenti a commencé par faire visiter l'entreprise et le laboratoire au tuteur-école. Ensuite, il a présenté l'entreprise et ses projets industriels grâce à un diaporama. À la suite de cela, un échange autour du projet d'Aloïs pour les trois années à venir a eu lieu entre le tuteur-école et le MAP.

Loïc : donc déjà sur tout ce qu'on a pu vous décrire aujourd'hui... est-ce que vous voyez que ça colle bien avec le projet pédagogique [de l'école] ?

Tuteur-école : ah oui on est en plein dans du génie industriel là on veut on veut créer une usine donc.

Loïc : exact.

Aloïs : ben oui c'est, on est dans le thème

Loïc : c'est pour être sûr que vous ne voyez pas des points un petit peu gênants, bloquants, ou...

Tuteur-école : nan.

Aloïs : et c'est ce que je disais à Loïc je pense que tout ce qui va être fait en théorique à l'école va être applicable dans ce projet-là.

[extrait transcrit d'une captation vidéo]

La question initiale de Loïc montre qu'il cherche à bien prendre en compte les exigences de l'école en ce qui concerne le type d'activité à réaliser en entreprise, à savoir : un projet industriel complet, censé permettre le développement de toutes les compétences d'un ingénieur gestionnaire de projet industriel. Il sollicite de façon directe le tuteur-école, à qui il confère une expertise en matière de définition de projet et demande une validation concernant celui qu'il propose à l'apprenti. La problématique soulevée ici est la négociation école-entreprise autour du projet de l'apprenti qui doit à la fois répondre à des enjeux productifs pour l'entreprise et formatifs pour l'école. Loïc cherche à s'assurer auprès du tuteur-école, expert, que le projet proposé à Aloïs par l'entreprise remplit bien également les critères attendus par l'école et notamment les exigences du diplôme.

Ces trois exemples mettent en lumière quelques-unes des situations très variées au cours desquelles les MAP rencontrent différents interlocuteurs, qui ne sont généralement pas identifiés dans les descriptifs habituels sur le tutorat, tels qu'on les trouve dans des documents pédagogiques (livrets de suivi des apprentis) ou lors des formations de tuteurs.

Pourtant, on voit qu'ils jouent un rôle important, non pas seulement pour contribuer au tutorat de l'apprenti, mais aussi en tant qu'affordances pour les MAP eux-mêmes, afin de les aider à jouer leur rôle, que ce soit en interne dans l'entreprise ou bien dans la relation à développer avec l'institution de formation.

4. Niveau global : un réseau relationnel constitué d'acteurs multiples

Les analyses locales précédentes, quoi que très intéressantes pour comprendre différents aspects des configurations, ne permettent pas de repérer d'autres caractéristiques comme leur récurrence ou leur évolution sur le temps long. Par exemple, est-ce que l'échange avec le supérieur hiérarchique d'Anthony à propos de l'apprenti est unique ou bien ont-ils de nombreuses interactions à ce propos ? Afin de mieux cerner ces dimensions, nous croisons l'analyse locale avec une analyse globale, menée au moyen d'un recensement des différents interlocuteurs rencontrés par les deux tuteurs en entreprise et la caractérisation des relations développées avec ceux-ci, susceptibles de leur offrir des ressources. Nos observations mettent en évidence que les MAP développent de nombreuses interactions avec des interlocuteurs variés et selon des formats multiples (sessions de formation, réunions d'information, interactions quotidiennes en situation de travail). Dans nos différents cas, nous avons relevé plusieurs types d'acteurs (Pelé-Peycelon *et al.*, 2017) avec qui les MAP sont en relation dans le cadre de leur fonction tutorale et qui peuvent offrir des ressources potentielles. Nous nous intéresserons ici aux quatre types d'acteurs les plus fréquents :

- l'apprenti ;
- les collègues ;
- la hiérarchie ;
- le tuteur-école ou la tutrice-école.

Pour ces acteurs, nous avons relevé, dans chacun des cas, la fréquence des échanges, leurs contenus et l'acteur à leur initiative (cf. tableaux 2 et 3)⁴.

4 Les éléments qui sont présentés ici doivent être pris avec quelques certaines précautions dans la mesure où ils sont le résultat d'analyses à partir des observations menées au cours de quelques jours d'observation réparties dans l'année. Il nous semble cependant suffisamment significatifs pour l'analyse des configurations.

4.1. Anthony, un réseau d'interdépendances en interne

	Anthony
Apprenti	Fréquence : échanges quotidiens lors des périodes en entreprise / aucun pendant les périodes à l'école Contenu : tâches à effectuer Initiative : Anthony / Peu de sollicitation de la part de Jonas. Difficultés relationnelles : le MAP a du mal à asseoir son autorité, l'apprenti est peu motivé.
Collectif de travail	Service qualité (à partir de mars) Fréquence : échanges réguliers entre Anthony et ses collègues du service qualité Contenu : évaluation, mémoire, suivi Initiative : Anthony a souhaité envoyer Jonas en « stage » dans le service qualité
Hiérarchie	Chef d'atelier Fréquence : échanges quotidiens ou réguliers Contenu : travail réalisé par Jonas / supervision des tâches / participation aux réunions avec le tuteur-école / évaluation Initiative : Anthony / chef d'atelier
Tuteur/tutrice école	Fréquence : 5 rencontres au cours de l'année (changement de tuteur-école entre la 2 ^e et la 3 ^e rencontre) Contenu : mise en contrat à l'entreprise (définition du projet, présentation des attendus de l'école) 3 rencontres-évaluations à l'entreprise (évaluation du comportement, des réalisations, d'une présentation orale, définition du sujet de mémoire) Soutenance finale à l'école : soutenance de mémoire et évaluations (mémoire, soutenance, réalisations, comportement) Initiative : École

Tableau 2 : Caractéristiques des échanges entre Anthony et les 4 types d'acteurs

On note ici l'implication forte du chef d'atelier. Non seulement il est en interaction régulière avec Anthony à propos de l'apprentissage de Jonas, mais il rencontre, également avec eux, la tutrice-école. Par ailleurs, Anthony a souhaité que Jonas fasse une partie de son apprentissage au service qualité afin d'avoir des missions plus proches de son diplôme et de pouvoir ainsi rédiger son mémoire. Ceci a conduit à ce qu'il soit régulièrement en relation avec des collègues de ce service à partir du mois de mars et que certains d'entre eux participent aux visites du tuteur-école. Les rencontres avec celui-ci (d'abord une tutrice remplacée, en cours d'année par un tuteur) sont très codifiées par l'école. En dehors de ces rencontres, il n'y a pas eu d'échanges entre le MAP et l'un ou l'autre de ces deux tuteurs.

Dans ce premier cas, le réseau d'interdépendance apparaît essentiellement centré autour d'acteurs issus de l'entreprise. Une des raisons pour expliquer cela peut être trouvée dans la volonté de l'entreprise de se servir de ce tutorat pour qu'Anthony puisse construire des compétences d'encadrement. L'enjeu de l'entreprise va donc au-delà de l'apprentissage de Jonas. On peut aussi trouver une explication dans le changement de tuteur-école, qui a engendré une longue période sans visite de l'institution de formation en entreprise. Ainsi,

quand une problématique majeure s'est posée dans le parcours de l'apprenti (identifier une thématique pour le mémoire), la solution a été trouvée en interne avec l'aide du chef d'atelier et du service qualité. Cette solution montre le poids de la configuration tutorale qui s'est mise en place dans cette entreprise. Cet événement et d'autres précédemment ont sans doute contribué à la renforcer.

4.2. Loïc, un réseau d'interdépendances davantage tourné vers l'extérieur

	Loïc
Apprenti	Fréquence : échanges quotidiens en entreprise / quelques échanges pendant les périodes à l'école Contenu : tâches à effectuer, avancement du projet de l'entreprise, points sur le parcours de l'apprenti Initiative : Loïc / Aloïs. Apprenti motivé et proactif.
Collectif de travail	Pas d'implication du collectif de travail auprès de Loïc dans sa mission de MAP
Hiérarchie	Sa hiérarchie laisse Loïc libre dans son rôle de MAP
Tuteur/ tutrice école	Fréquence : 2 rencontres au cours de l'année d'observation (1 ^{re} année de formation) / échanges téléphoniques ou par mail Contenu : rencontre 1 : présentation des attendus de l'école, rencontre du tuteur, à l'école, sans l'apprenti rencontre 2 : présentation de l'entreprise, définition du projet, à l'entreprise, avec l'apprenti échanges téléphoniques / mail : régulation, le travail académique fourni par l'apprenti Initiative : rencontres organisées par l'école / échanges téléphoniques et mail par le MAP Autre : Le tuteur-école est un ancien professionnel de l'industrie

Tableau 3 : Caractéristiques des échanges entre Loïc et les 4 types d'acteurs

Soutenu par l'entreprise et épaulé dans le recrutement par son supérieur, Loïc a ensuite été laissé très libre pour l'encadrement de l'apprenti. Dans un entretien que nous avons eu avec lui, il souligne d'ailleurs que cette liberté d'action octroyée a été une grande ressource. Nos résultats montrent que Loïc, entretient une relation soutenue avec le tuteur-école. D'une part il le rencontre deux fois lors des rencontres prescrites par l'école : la première à l'école avec d'autres MAP, la seconde dans l'entreprise lors de la visite du tuteur-école. D'autre part, il a plusieurs fois contacté directement le tuteur-école pour réguler l'activité de l'apprenti ou obtenir des informations. Enfin, Loïc est en interactions fréquentes avec son apprenti, Aloïs, y compris lorsqu'il est à l'école. Ce dernier, motivé et proactif, est souvent à l'initiative des interactions entre eux et prend en charge d'aider Loïc dans son rôle, comme en témoigne le deuxième extrait présenté plus haut.

On observe donc un réseau d'interdépendances autour de la fonction de MAP plutôt faible au sein de l'entreprise, et plus fortement tourné vers l'école que dans le cas précédent. Une explication à l'émergence d'une telle configuration peut être la liberté laissée par l'entreprise à ce MAP. Mais on peut aussi considérer que la posture du tuteur-école a joué un rôle. Ce dernier est un ancien ingénieur industriel reconverti dans la formation. Conformément au cahier des charges fixé par l'école, sa mission est non seulement de contribuer à l'accompagnement de l'apprenti, mais aussi de profiter du projet de l'étudiant pour apporter du conseil à l'entreprise si elle le souhaite. Les acteurs partagent le point de vue que l'apprentissage doit être un véritable échange entre l'école et l'entreprise, ce qui contribue à renforcer un réseau d'interdépendances centré sur le trio MAP, apprenti et tuteur-école.

5. Des configurations dynamiques créant des affordances pour le MAP

En reprenant Elias, les différentes interactions et situations présentées dans l'analyse locale sont des mouvements de configurations tutorales. Leur répétition (analyse globale) contribue à mettre en place une configuration générale qui s'équilibre et se déséquilibre constamment selon les mouvements des acteurs. On aperçoit, grâce aux deux niveaux d'analyse, des mouvements dans la configuration MAP-apprenti– (tuteur-école), avec l'intégration de nouveaux acteurs (chef d'atelier, service qualité) et enjeux (former / aider le MAP, négocier le projet de l'apprenti). Ainsi, émergent des configurations tutorales, mettant en interaction et interdépendance un nombre d'acteurs parfois importants. Ces acteurs ont chacun des enjeux et des buts, qui s'ils se rejoignent sur certains points, peuvent différer ou diverger sur d'autres, notamment parce que chaque acteur est également pris dans d'autres réseaux d'interdépendances. Si on regarde plus en détail, on voit que le réseau de ressources de chaque MAP est particulier et dépendant de facteurs tels que les enjeux de l'entreprise, les propositions de l'école, etc. Ces arrière-plans constituent les « règles du jeu » de la configuration. Ainsi, on observe l'émergence de deux configurations différentes. Les relations et interactions avec différents acteurs ne se distribuent pas de la même manière pour Loïc et Anthony et ne créent pas les mêmes affordances. Ainsi, on voit chez Anthony un réseau d'interdépendances autour de la fonction tutorale qui inclut un grand nombre d'acteurs de l'entreprise. Chez Loïc, à l'inverse, le réseau d'interdépendances se construit sur un lien plus fort entre Loïc, Aloïs et le tuteur-école qui constituent le noyau de la configuration. Les affordances, différentes pour chaque MAP, sont générées par la configuration du tutorat existante et dépendent d'un nombre très important de facteurs (parcours du MAP, vision du tutorat dans l'entreprise, configuration du tutorat, apprenti, secteur de l'entreprise, diplôme visé, etc.). Devenir MAP passe alors en grande partie par la mise en place d'un réseau de relations qui va générer ces affordances, apportant des ressources pour traiter les problèmes rencontrés.

6. Conclusion

Notre travail montre que les interactions et relations constituent un moyen privilégié pour des MAP débutants pour trouver des ressources permettant d'assurer cette fonction et finalement pour apprendre à l'exercer. C'est avec une variété d'acteurs que le MAP est en relation à propos de ce rôle. Ces ensembles d'interactions et interdépendances constituent des configurations qui peuvent être assez différentes en fonction des organisations des formations et des entreprises. On voit dans nos exemples que les affordances dans l'entreprise d'Anthony vont contribuer à créer une configuration dont les acteurs se trouvent majoritairement au sein de l'entreprise. *A contrario*, Loïc, ayant peu de ressources en interne va en chercher auprès d'acteurs externes.

Ces réflexions nous amènent à proposer une conception du tutorat comme quelque chose de beaucoup plus large que l'accueil d'un apprenti en entreprise. Cette fonction est en quelque sorte prise dans un réseau d'acteurs et d'enjeux complexes. Cela a au moins deux implications, l'une théorique, l'autre pratique. Du côté théorique, notre recherche éclaire la pratique tutorale en en faisant une activité qui s'étend, au-delà de la dyade MAP-apprenti, à de nombreux acteurs et qui n'est pas forcément focalisée uniquement et en permanence sur l'enjeu d'apprentissage du jeune. Le développement de la pratique du MAP peut être également un enjeu des interactions et de la configuration tutorale. Anthony et Loïc se trouvent tous deux par moments dans des situations où le développement de leur pratique de tuteur est l'enjeu de l'interaction, qu'ils sollicitent directement une aide ou qu'elle leur soit offerte spontanément par un autre acteur. D'un point de vue pratique, cela amène à questionner les formations à la fonction tutorale qui sont proposées par les institutions de formation ou en interne dans certaines entreprises. Notamment, il est important de réfléchir à l'aide qui peut être apportée aux MAP débutants, pour identifier les ressources qu'ils peuvent mobiliser auprès de l'école ou du CFA, mais également sur leur lieu de travail. Nous contribuons actuellement à un travail dans ce sens, dans une logique de recherche collaborative portée par le CFA Formasup ARL et l'association Trouver/Créer. L'objectif est notamment d'intégrer aux formations existantes proposées par le CFA, une réflexion avec les tuteurs participants sur leurs propres réseaux de ressources, en interne et en externe de leur entreprise.

Les auteurs remercient la Région Auvergne-Rhône-Alpes
pour le financement de ce projet de recherche.

Marine Pelé-Peycelon
marinepeycelon@gmail.com

Laurent Veillard
laurent.veillard@univ-lyon2.fr

Bibliographie

- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (4^e édition). Paris : La Découverte.
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Blancard, P. (1996). Compétences à l'œuvre dans l'exercice du tutorat. *Recherche et formation*, 22, 115-126.
- Boru, J.-J. (1996). Du tuteur à la fonction tutorale. Contradictions et difficultés de mise en œuvre. *Recherche et formation*, 22, 99-114.
- Elias, N. et Dunning, E. (1994). *Sport et civilisation : la violence maîtrisée*. (J. Chicheportique et F. Duvi-gneau, trans.). Paris : Fayard.
- Filliettaz, L., Rémy, 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*, 11(1). En ligne, consulté en juillet 2017 : <<https://activites.revues.org/288>>.
- Kunegel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage : analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche et formation*, 35(1), 59-73.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, (1), 71-109.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2001). L'enquête de terrain socio-anthropologique¹. Dans J. Boutier, J.-L. Fabiani et J.-P. Olivier de Sardan (dir.), *Corpus, sources et archives* (p. 63-81). Rabat, Maroc : Institut de recherche sur le Maghreb contemporain.
- Olry, P. (2009). L'expérience du travail comme indicateur de développement. *Questions vives. Recherches en éducation*, 11(5), 193-207.
- Pelé-Peycelon, M., Veillard, L. et Cuvillier, B. (2017). L'organisation du tutorat en entreprise : de l'importance des collectifs de travail. *Éducation permanente*, HS9.
- Rabardel, P. et Six, B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. *Éducation permanente*, 123, 33-46.
- Savoyant, A. (1995). Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion. *Éducation permanente*, 123, 91-99.
- Vadcard, L. (2013). Étude didactique de la dialectique du travail et de la formation au bloc opératoire. *Éducation et didactique*, 7(1), 117-146.
- Veillard, L. (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance? *Éducation et didactique*, 6(1), 47-68.
- Wittorski, R. (1996). Évolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat. *Recherche et formation*, 22(1), 35-46.

Abstract

Configurations as resources for becoming a workplace tutor

ABSTRACT: This paper focuses on how tutoring configurations constitute resources which can help novice workplace tutors to improve their performance. Based on ethnographic fieldwork conducted in two industrial companies, during which two novice workplace tutors were observed, this work shows that they develop relationships with various actors, in different situations or institutions. These relationships create affordances which workplace tutors may or may not use to develop their performance.

KEYWORDS: tutor, tutorial system, skill development