



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Toulouse Midi-Pyrénées



**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »**

Mention	Parcours
Pratiques et Ingénierie de format	CIES

Domaine de recherche Sélectionnez

Centre Toulouse

MEMOIRE

Caractériser le tutorat académique dans les formations en alternance :
objectifs poursuivis et activités menées
par les tuteurs académiques
en Institut Universitaire de Technologie.

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur de mémoire (en précisant le statut)
Mme Isabelle CHENERIE, Pr	
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
<ul style="list-style-type: none"> - M. André TRICOT, Pr - Mme Isabelle CHENERIE, Pr - Mme Marie-Agnès DETOURBE, MCF - <p>Soutenu le 04/04/2019</p>	
Soutenu le (jj/mm/aaaa)	

3
3

Remerciements

Je tiens à remercier ici, en tout premier lieu, mon compagnon et mes enfants, qui ont fait preuve d'une patience et d'une compréhension remarquables tout au long du processus de rédaction... Et pour leur soutien sans faille durant ces années de reprise d'études.

Je remercie également mes collègues de l'IUT qui ont accompagné mon cheminement avec intérêt et bienveillance, mes camarades de Master CIES avec lesquelles les échanges, même face à la distance, ont toujours été si sympathiques et motivants.

Je remercie enfin les enseignants responsables du Master CIES : André Tricot pour ses retours éclairants sur mon sujet, et tout particulièrement Isabelle Chênerie qui en tant que directrice de mémoire, a toujours fait preuve de beaucoup d'attention, et dont la réactivité et les remarques constructives m'ont porté et véritablement aidé à venir au bout du processus.

Table des matières

Introduction.....	5
1 Le contexte du tutorat dans les formations en alternance	7
1.1 Un contexte déterminant : alternance et professionnalisation	7
1.1.1 La notion de professionnalisation : le travail au cœur des préoccupations sociales et éducatives.....	7
1.1.2 L'alternance : un projet commun de formation nécessitant l'engagement de toutes les parties	8
1.2 Le tutorat : élément clef du dispositif de formation en alternance ?	10
1.2.1 La gestion de la relation comme facteur d'efficacité de l'alternance	10
1.2.2 La contribution du tutorat à la professionnalisation	11
1.2.3 Le rôle du tutorat dans les apprentissages	12
1.3 Les déterminants de l'action des tuteurs	13
1.3.1 Ce qu'en disent les textes réglementaires	14
1.3.2 L'impact du contexte socio-économique	16
1.3.3 L'impact du contexte institutionnel universitaire	17
2 Fonctions, objectifs, activités et postures des tuteurs	19
2.1 Définir les grandes fonctions des tuteurs.....	19
2.1.1 Les fonctions des tuteurs professionnels (dans un contexte de stages universitaires)	19
2.1.2 Les fonctions des tuteurs académiques (dans le contexte des formations à distance)	20
2.1.3 Mise en perspective des grandes fonctions des tuteurs, dans le contexte des formations en alternance	21
2.2 Objectifs, actions et postures des tuteurs.....	23
2.2.1 Les objectifs des tuteurs	23
2.2.2 Les activités des tuteurs	24
2.2.3 Les postures et compétences nécessaires aux missions et activités des tuteurs	26
2.3 De la nécessité d'interroger les pratiques spécifiques des tuteurs académiques	28
3 Méthodologie employée pour caractériser les pratiques des tuteurs académiques.....	29
3.1 Constituer une grille d'analyse : formalisation d'une typologie des pratiques des tuteurs .	29
3.2 Interroger la pratique des tuteurs académiques.....	33
3.2.1 Choix de réaliser des entretiens semi-directifs et justification de la méthode employée	33
3.2.2 Construction de la trame d'entretien	34
3.2.3 Réalisation des entretiens : échantillonnage, contexte, précautions éthiques	35
3.2.4 Méthodologie utilisée pour transcrire, analyser et catégoriser le corpus	38
3.2.5 Déterminer les éléments significatifs des discours des tuteurs et les classer au sein des fiches de compilation	40

4	Qu'expriment les résultats tirés de l'analyse des entretiens auprès des tuteurs académiques, au regard des finalités des formations en alternance ?	43
4.1	Représenter les pratiques des tuteurs académiques, en regard de la typologie : présentation générale des résultats.....	43
4.1.1	Où se situent les pratiques des tuteurs académiques interrogés ? Synthèse des fiches de compilation	43
4.1.2	Précautions à considérer lors de l'exploitation des résultats	51
4.1.3	Note relative à l'analyse des « Postures et compétences requises » citées par les tuteurs	52
4.1.4	Le décalage entre les résultats de l'analyse des corpus et le cadre théorique utilisé ...	55
4.2	Discussion des résultats de l'enquête en regard des travaux de recherche sur le tutorat... ..	57
4.2.1	Ce que font les tuteurs académiques (et comment ils le font, pourquoi ils le font)	57
4.2.2	Ce que les tuteurs académiques ne font pas (et pourquoi)	61
4.3	Vers une alternance intégrative : quelques pistes pour étayer et valoriser les interventions du tuteur académique.....	64
4.3.1	Intégrer tous les acteurs de la formation au processus de conception du dispositif	64
4.3.2	S'appuyer sur la recherche pour bien définir et répartir les rôles de chacun	65
4.3.3	Formaliser, outiller, former	67
	Conclusion	70
	Bibliographie :.....	72
	ANNEXES	75

Introduction

Les universités développent depuis plus de 20 ans des formations dites « professionnalisantes », qui doivent mener les diplômés à acquérir des compétences utiles, efficaces et opérationnelles dans le monde socio-professionnel, avec un objectif d'insertion professionnelle directe. Ce mouvement, qui répond à une préoccupation politique et sociale liée à la croissance du chômage notamment, a pris de l'ampleur suite au processus de Bologne en 1999. En France, c'est à cette date qu'ont été créées les licences professionnelles, dont beaucoup ont été ouvertes en alternance, notamment dans les Instituts Universitaires de Technologie (IUT). Répondant à cette nécessité de professionnalisation, mais aussi aux besoins financiers des universités françaises devenues budgétairement autonomes suite à la loi relative aux Libertés et aux Responsabilités des Universités du 10 août 2007, l'alternance dans l'enseignement supérieur reprend un modèle éprouvé depuis des siècles par l'enseignement professionnel non universitaire, et existe aujourd'hui dans tous les types de formations, du niveau III au niveau I¹.

Dans les formations en alternance, les apprenants enchaînent successivement, tout au long de leur cursus, des périodes de formation à l'université avec des périodes de formation en entreprise. Suivant le modèle hérité de l'apprentissage dispensé par les corporations (à partir du 13^{ème} siècle avec le compagnonnage), les alternants sont accompagnés dans leur développement professionnel et personnel par des adultes référents, les tuteurs, dont le rôle a évolué au fil des âges. Aujourd'hui, dans les formations en alternance mises en place par les universités, les alternants sont accompagnés à la fois par des tuteurs « professionnels » désignés au sein des entreprises qui les accueillent, et par des tuteurs « académiques », membres de l'équipe pédagogique de la formation suivie. Ce double tutorat, institué de fait, car aucun texte réglementaire ne l'impose, semble hérité du renforcement du contrôle de l'Etat sur la formation professionnelle, avec les lois successives sur l'apprentissage, et la création, à la fin des années 1960, des Centres de Formation d'Apprentis (CFA), qui confèrent un rôle de tuteur au formateur, enseignant au centre de formation.

Le double tutorat pratiqué dans les formations universitaires en alternance, est ainsi un modèle généralisé mais non formalisé, au sein duquel, lorsqu'on observe ses modalités d'exercice dans

¹ Ces niveaux correspondent à la nomenclature française décrite par le Centre National de la Certification Professionnelle (CNCP), qui comporte 7 niveaux, dont 3 niveaux universitaires : le niveau III (équivalent L2), le niveau II (équivalent L3 / M1), et le niveau I (qualifications de niveau supérieur au M1). Voir document ONISEP http://m.onisep.fr/content/download/610488/12124550/file/diplome_niveau_qualification_auvergne.pdf

différents cursus de formation, on constate une très grande diversité. Tantôt « simple » vecteur d'intégration de l'alternant dans le milieu universitaire ou professionnel, tantôt partie prenante de l'acquisition par l'apprenant des compétences attendues, voire évaluateur de ces compétences, le tuteur, qu'il soit professionnel ou académique, peut remplir différents rôles, exercer différentes activités, développer différents modes de relation avec l'alternant, en fonction du contexte général de la formation ou de l'entreprise d'accueil. Cette diversité de rôles, de missions, d'activités, peut constituer un frein à la lisibilité de ce que représente le tutorat, élément pourtant omniprésent et central des dispositifs de formation en alternance. Il en résulte souvent une difficulté, pour les tuteurs eux-mêmes, pour les alternants, les entreprises et les universités, à optimiser l'activité de tutorat. Pratiqué intuitivement, sans véritable coordination pédagogique, le tutorat peut voir sa portée altérée par des problématiques de communication entre les parties, d'incompréhension et d'inadéquation entre les attentes de l'entreprise, de l'université et de l'alternant. Mal identifiées, les actions des tuteurs courent ainsi le risque d'être mal organisées et mal utilisées.

Pour une ingénierie de formation qui serve les objectifs des formations en alternance, il semble ainsi utile de caractériser ce que peut être le tutorat dans ce contexte spécifique. Croisant les données publiées sur le tutorat professionnel depuis les années 1980, avec les quelques écrits sur le tutorat académique, notamment dans le contexte de la formation à distance au début des années 2000, une revue de la littérature doit permettre de préciser le contexte dans lequel s'exerce ce tutorat dans les formations en alternance. Elle permettra également d'évoquer la diversité des activités menées par les tuteurs.

A partir de ce travail de synthèse, il sera possible d'interroger plus spécifiquement les pratiques des tuteurs académiques, qui n'ont à ce jour pas fait l'objet, en France, de publication dédiée. Les résultats d'entretiens menés auprès de tuteurs académiques exerçant dans des formations en alternance, en Institut Universitaire de Technologie, seront confrontés à une typologie des activités des tuteurs esquissée d'après les données de la littérature. De l'analyse de cette confrontation émergeront les éléments de l'activité des tuteurs académiques, sur lesquels une ingénierie des dispositifs de formation en alternance pourrait s'appuyer.

1 Le contexte du tutorat dans les formations en alternance

Pour caractériser le tutorat dans les formations en alternance, tel qu'il se pratique dans l'enseignement supérieur en France, il est utile de revenir sur les éléments de contexte qui l'ont porté, et notamment sur la notion de professionnalisation qui sous-tend aujourd'hui les orientations générales des universités. L'action des tuteurs repose en effet en grande partie sur ces déterminants contextuels.

1.1 Un contexte déterminant : alternance et professionnalisation

Le développement des modalités d'alternance dans les formations proposées par les universités s'est fait de manière parallèle au mouvement de généralisation de la professionnalisation au sein de l'enseignement supérieur. S'appuyant sur des exigences sociales en termes d'efficacité économique et d'insertion professionnelle, l'alternance vise à articuler travail et apprentissages.

1.1.1 La notion de professionnalisation : le travail au cœur des préoccupations sociales et éducatives

Pour Wittorski (2012), au sens des enjeux portés par les entreprises, la professionnalisation est « la capacité à accompagner la flexibilité du travail à travers la modification continue des compétences, en lien avec les évolutions des situations de travail », pour viser une meilleure efficacité. La professionnalisation au sens de la formation découle de ce besoin socio-économique, et concerne donc le développement des savoirs et des compétences, tout au long de la vie.

Mais la professionnalisation désigne également la construction d'une identité professionnelle par l'apprenant (Wittorski, 2012, Lessard et Bourdoncle, 2002), à travers un processus d'acquisition de valeurs et d'attitudes spécifiques à un groupe professionnel. Une formation professionnalisante, dès lors, forme aux outils et techniques nécessaires pour exercer dans le cadre ordinaire du métier, mais a aussi pour enjeu la contribution à une construction identitaire.

Champy-Remoussenard (2008) propose de considérer la professionnalisation comme un indicateur de la forme prise, dans notre société, par la relation devenue centrale entre la formation et le travail. Les institutions éducatives doivent aujourd'hui préparer les apprenants à mobiliser des compétences adéquates dans les milieux de travail, et plus largement, à trouver une place dans la société à travers le travail. Au-delà de l'accès à une certification ouvrant sur un métier, la professionnalisation recouvre l'ensemble des processus permettant de transmettre et

de construire des savoirs et des compétences relatifs à une occupation professionnelle. Cette notion concerne donc un ensemble d'acteurs à la fois au sein de l'entreprise et de l'université, l'alternant se trouvant à l'articulation entre les deux.

Depuis Bologne (1999), et en appui sur le Référentiel de Qualifications Européen (European Qualifications Framework), l'université a pour mission d'accompagner ces enjeux socio-économiques d'insertion professionnelle et d'efficacité économique. En France, les licences professionnelles ont vu le jour en 1999, ouvrant pour une large part des sections en alternance, et répondant spécifiquement à ces besoins opérationnels du monde socio-économique. Le rapport STRANES (Béjean et Monthubert, 2015) établit la nécessité pour l'université française de répondre à ces enjeux en participant à la construction d'une « société apprenante capable d'évoluer en permanence, au sein de laquelle chacun a appris à apprendre, pour progresser tout au long de sa vie, professionnelle et citoyenne ». Il s'agit pour l'université d'accueillir et de préparer une majorité des jeunes (et non plus une élite) à un marché du travail qui se polarise, à des métiers qui évoluent ou disparaissent, à la nécessité de changer d'emploi au cours d'une carrière. Dans son rapport sur le développement de la formation continue dans les universités, Germinet (2015) évoque une « porosité » nouvelle entre les activités de formation et l'action professionnelle, et appelle l'université à devenir le lieu d'expression de cette interaction.

1.1.2 L'alternance : un projet commun de formation nécessitant l'engagement de toutes les parties

S'ils existaient auparavant, dans une large mesure sur des niveaux de qualification pré-universitaire, les dispositifs de formation en alternance ont émergé à l'université, en réponse à ce mouvement de généralisation de la professionnalisation. Ainsi, Geay et Sallaberry (1999) décrivent l'alternance comme une modalité de formation « permettant d'avoir recours à la mise en situation de travail comme mode d'acquisition ». La question du travail est au cœur des apprentissages.

L'alternance comme modalité de formation professionnalisante, repose sur une succession de périodes d'enseignements à l'université, et d'immersion en entreprise pour réaliser des missions en adéquation avec les objectifs visés par la formation. Au-delà d'une simple juxtaposition de périodes, l'alternance repose à la fois (Pentecouteau, 2012) :

- Sur une **contractualisation** entre l'alternant, les formateurs (enseignants, tuteurs académiques) et l'entreprise (tuteurs professionnels) par rapport aux objectifs de la formation,
- Sur l'**articulation** entre les enseignements « théoriques » et les missions « pratiques » à travers la mise en situation, pour la construction de compétences professionnelles.

Reprenant Malglaive (1990), Pentecouteau (2012) distingue la « fausse alternance », caractérisée par la juxtaposition des périodes sans lien établi entre les savoirs théoriques et les missions réalisées en entreprise, de l'alternance « intégrative », qui vise l'utilisation réciproque des expériences vécues en entreprise et à l'université. L'alternance intégrative constitue selon lui une forme pédagogique pertinente et efficace pour des formations professionnalisantes à l'université, permettant l'articulation et l'intégration des savoirs, ainsi que le développement de compétences. La construction du « contrat » sur lequel repose l'efficacité de l'alternance implique qu'une relation s'établisse entre les parties, en forme de partenariat visant un même objectif de formation / développement de compétences. Ce partenariat nécessite des échanges sur les objectifs poursuivis par l'entreprise et l'université, puis un suivi des acquisitions de l'alternant, assuré par les tuteurs académiques et professionnels. Il faut donc des temps spécifiques consacrés à la création et au déploiement de cette relation, de manière à promouvoir une connaissance mutuelle, progressive, des vécus et des apprentissages. L'alternance intégrative s'envisage donc sur la durée, et implique la conception d'un projet global, qui n'oppose pas les deux espaces (Wittorski, 2006) mais qui prend en compte les éléments pouvant servir d'articulation.

Les dispositifs de formation en alternance mis en place à l'université peuvent donc être appréhendés sur trois niveaux (Boudjaoui et Gagnon, 2014) :

- Au niveau macroscopique, l'alternance est au cœur de la question de la professionnalisation de la formation, et représente un vecteur de transformation des systèmes éducatifs d'une part, et des organisations socio-économiques partenaires, d'autre part.
- Au niveau mésoscopique, elle implique différents acteurs (enseignants, tuteurs académiques et professionnels, alternants) qui doivent construire et s'approprier des dispositifs visant l'articulation des savoirs construits à l'université et en entreprise.

- Au niveau microscopique, les dispositifs de formation en alternance doivent intégrer des tâches et des activités éducatives et professionnelles spécifiques, en vue de développer des compétences professionnelles.

→ *La conception et l'organisation des dispositifs de formation en alternance reposent ainsi sur un ensemble d'acteurs de l'université et de l'entreprise, qui élaborent, à travers leurs échanges, un projet commun de formation, en vue de la professionnalisation des alternants. Au sein de ces dispositifs, le double tutorat est omniprésent. Quels sont ses finalités ?*

1.2 Le tutorat : élément clef du dispositif de formation en alternance ?

Les tuteurs académiques et professionnels participent à l'efficacité des dispositifs de formation en alternance : comme rouages permettant le fonctionnement de la relation entre les trois parties, mais également comme moteurs des apprentissages et de la montée en compétences.

1.2.1 La gestion de la relation comme facteur d'efficacité de l'alternance

Les dispositifs de formation en alternance impliquent un partenariat entre l'entreprise et l'université. Ce partenariat s'établit dans une relation qui repose en grande partie sur les tuteurs, et notamment sur les tuteurs académiques. Pentecouteau (2012) en fait une étape vers la mise en place d'une véritable alternance intégrative, qu'il nomme, à la suite de Malglaive (1990), l'alternance « associative ». Pour lui c'est à l'université qu'incombe la responsabilité d'instaurer et de maintenir le lien avec l'entreprise. L'alternance nécessite ainsi une grande disponibilité et une démarche active de communication pour animer et assurer la gestion sociale d'un réseau entre les professionnels et les équipes pédagogiques.

De fait, s'il n'existe pas de référentiel commun au travail du tuteur académique, la question du lien est un élément récurrent dans tous les référentiels, guides, chartes du tuteur académique consultés². Le tuteur académique est ainsi tenu de « contacter le tuteur professionnel », de lui

² Sans pouvoir être exhaustifs, du fait de la multiplicité des documents (chaque composante, département, parfois chaque dispositif de formation peut mettre en place son propre guide à destination des tuteurs), on peut citer les guides suivants, consultables sur internet : « guide du tuteur pédagogique, IUT de la Réunion », « Guide du tuteur – LP GRH Nantes 2014-2015 » (<http://lpgrh-nantes.fr/wp-content/uploads/2014/10/Guide-du-tuteur-LP-GRH.pdf>, dernière consultation le 20.01.2019), « Guide des stages du DU TIC Bayonne 2013-2014 » (<https://www.iutbayonne.univ-pau.fr/sites/default/files/Guide%20et%20fiches%20de%20suivi%20des%20stages%20DU%20TIC%202014.pdf>, dernière consultation le 20.01.2019), « Guide de l'étudiant en contrat de professionnalisation, IUT de Caen » (<http://iut-caen.unicaen.fr/formation-continue/alternance/qu-est-ce-que-le-contrat-de-professionnalisation--238928.kjsp>, dernière consultation le 20.01.2019) ...

« rendre visite », de jouer un rôle de « médiateur », d' « assurer la liaison avec l'entreprise / le tuteur professionnel ». Il est également, souvent considéré comme le garant du « sérieux » et de la crédibilité de la formation ou de l'établissement auprès des acteurs de l'entreprise : l'engagement du tuteur académique dans la relation de suivi est souhaité (mais très diversement encouragé et valorisé) par les établissements qui veulent fonder des partenariats durables avec certaines entreprises.

Du point de vue des acteurs de l'entreprise (tuteur professionnel, responsable RH, direction) révélé par une enquête³ menée à la demande de l'APEC entre 2013 et 2015 auprès d'un large ensemble de tuteurs professionnels, il n'est pas de leur responsabilité d'organiser ces échanges. Le constat y est fait d'interactions souvent uniquement administratives (conventions de stage, relevé de présence). Les interactions d'ordre pédagogique se résument dans de nombreux cas à l'évaluation du stage (grille d'évaluation, rapport de stage, soutenance...). Un grand nombre de tuteurs professionnels interrogés dans cette enquête regrettent explicitement un manque de relations avec les organismes de formation, qu'ils interprètent soit comme un manque de temps, soit comme un manque d'intérêt des enseignants / tuteurs académiques.

1.2.2 La contribution du tutorat à la professionnalisation

Dans ce champ, les travaux de recherche portent essentiellement sur le tutorat professionnel, au sein des entreprises. Pour accompagner la construction de la professionnalisation des étudiants, Wittorski (2012), indique que les dispositifs de formation peuvent s'appuyer sur :

- La construction de référentiels de formation en lien avec les compétences identifiées par les professionnels.
- La mise en situation, autour d'une question-problème en lien avec la pratique professionnelle, générant la recherche de solutions.
- L'analyse orale ou écrite des pratiques professionnelles, qui permet de rendre le travail objet et occasion de formation.

Parmi les voies de la professionnalisation qu'il identifie, Wittorski (2006, 2009, 2012) désigne ainsi l'alternance et le tutorat comme des dispositifs efficaces en vue de la professionnalisation :

³ « Le tutorat des stagiaires en entreprise, enquête sur la place du tutorat dans le travail des cadres dans un contexte de multiplication des stages ». Les études de l'emploi cadre n°2015-72, APEC. Cette enquête concerne les tuteurs en entreprises, de stages réalisés par des étudiants de l'enseignement supérieur, sans que ce soit forcément dans le cadre de l'alternance.

- Les formations par alternance mettent l'apprenant en situation de travail, l'amenant à développer une « logique de la réflexion et de l'action » pour répondre à des problèmes inédits, en recherchant les informations utiles, et en construisant ainsi un processus d'action « mentalisé » (qui a fait l'objet d'un accompagnement réflexif).
- Le tutorat en entreprise relève d'une logique de « traduction culturelle par rapport à l'action » permettant la construction identitaire et l'acquisition, par partage, de connaissances venant du tuteur professionnel. Ce dernier accompagne également la mise à distance de l'action de travail et la modification des façons habituelles de penser l'action et la situation.

Pastré (2005) identifie lui aussi le tutorat au sein de l'entreprise comme un dispositif efficace pour la professionnalisation, car il réunit les quatre conditions dans lesquelles une action de formation peut selon lui, être considérée comme une voie de professionnalisation :

- La situation professionnelle est au cœur de la formation. Le tutorat accompagne un processus de construction de compétences qui ne peuvent être produites que dans des conditions de travail.
- Le tuteur professionnel favorise l'accès à la complexité de la situation et accompagne l'apprenant jusqu'à ce que celui-ci atteigne le niveau d'autonomie visé.
- Le tuteur professionnel met à distance la situation de travail par un processus d'analyse de l'activité de production et de verbalisation de l'expérience.
- Il organise une alternance entre activités et analyse / mise à distance.

1.2.3 Le rôle du tutorat dans les apprentissages

En accompagnant la réalisation des activités productives, et leur analyse par l'apprenant, le tuteur contribue à l'apprentissage des savoirs, à leur intégration et au développement des compétences. Les processus à l'œuvre dans cette démarche d'apprentissage ont été décrits par Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) à partir des concepts développés en didactique professionnelle. C'est à partir des théories piagétienne de conceptualisation dans l'action que Vergnaud explique comment s'articulent activité et apprentissages sur le lieu de travail, et comment se développe une intelligence de l'action. Le tuteur professionnel accompagne la construction des schèmes comme moyens d'assimiler de nouvelles situations et de s'accommoder à leurs propriétés, en lien avec des situations déjà connues. En établissant des situations de travail porteuses d'intention de formation (Masson, 2011), le tuteur professionnel suscite à la fois l'aspect productif de l'activité

(transformation d'un objet) et son aspect constructif (transformation de l'apprenant consécutive à l'activité productive), qui constitue le but de la situation d'apprentissage.

Selon Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), le tuteur professionnel permet à l'apprenant de combiner connaissance opératoire (prélever des informations dans le réel pour s'adapter à une situation) et connaissance prédicative (identifier des objets grâce à leurs propriétés), et ainsi de construire des connaissances pour agir et pour comprendre. Il participe de ce fait au transfert des connaissances enseignées vers les situations de travail. Rarement prise en compte dans les dispositifs de formation en alternance, la responsabilité de ce transfert de connaissance est généralement laissée à l'alternant, et constitue une tâche difficile (Veillard et Kouamé, 2014). En faisant réfléchir l'apprenant sur son projet professionnel, en l'aidant à dégager du sens à partir des situations vécues, à faire du lien entre les différentes expériences d'apprentissage, les tuteurs professionnels, mais aussi académiques, aident ainsi l'apprenant à relier ses connaissances prédicatives (enseignements, cours) et ses connaissances opératoires (tirées de son expérience en entreprise).

Ils utilisent pour cela le langage et la médiation, considérés comme des éléments déterminants des processus d'enseignement, d'apprentissage, de développement (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). La prise de conscience de son action par l'apprenant passe par la mise en mots, la représentation, la formalisation, qui peut s'établir par exemple, lors de groupes d'analyse de pratique organisés par l'Université (Geay, 2007), ou lors de la rédaction des travaux académiques attendus (rapports, projets, mémoires).

→ *Au sein des formations en alternance, le tutorat constitue donc un dispositif efficace, permettant le lien entre les parties prenantes de la relation, mais aussi la construction des apprentissages et le développement de la professionnalisation. Si ces fonctions du tutorat sous-tendent l'activité des tuteurs, elles ne suffisent pas à en expliquer tous les ressorts. Les actions des tuteurs sont également déterminées par des facteurs liés au contexte réglementaire, socio-économique et institutionnel.*

1.3 Les déterminants de l'action des tuteurs

Les tuteurs professionnels et académiques vont orienter leurs actions auprès des alternants en tenant compte d'éléments de contexte qui ont des impacts plus ou moins contraignants. Le cadre réglementaire, s'il ne concerne pas tous les tuteurs, a un impact direct et impératif, explicite. Mais

les contextes socio-économiques et institutionnels dans lesquels évoluent les acteurs de l'alternance ont également des effets puissants, bien que souvent non explicites, sur l'action des tuteurs.

1.3.1 Ce qu'en disent les textes réglementaires

La loi n'encadre à ce jour, que le tutorat exercé dans le contexte de l'apprentissage et du contrat de professionnalisation, et ne porte que sur l'action des tuteurs professionnels, ou des maîtres d'apprentissage (en entreprise). La première définition légale du rôle du tuteur dans un contexte d'apprentissage professionnel remonte à 1851, avec la loi qui fixe les devoirs du maître d'apprentissage, lequel doit « se conduire envers l'apprenti en bon père de famille, surveiller sa conduite ». Cette mission à la fois floue et vaste servira de seule base à la relation entre le maître d'apprentissage et l'apprenti pendant plus d'un siècle. Les missions du maître d'apprentissage ne sont redéfinies qu'en 1973 : son rôle est alors d'« enseigner l'art, le métier ou la profession spéciale qui fait l'objet du contrat ». Aujourd'hui, les textes prévoient que « en liaison avec le CFA (Centre de Formation des Apprentis), le maître d'apprentissage a pour mission de contribuer à l'acquisition par l'apprenti dans l'entreprise, des compétences correspondant à la qualification recherchée et au titre ou diplôme préparé ».

Dans le cadre de la formation professionnelle continue, c'est le rôle du tuteur en entreprise qui est défini en 1984, avec l'apparition du contrat de qualification, puis précisé encore par l'accord national interprofessionnel⁴ de 1991, qui stipule que « le tuteur doit accueillir, aider, informer, guider les jeunes pendant leur séjour dans l'entreprise, ainsi que veiller au respect de leur emploi du temps ». Avec l'avènement du contrat de professionnalisation en 2004, la fonction tutorale est prévue par la loi mais non obligatoire. Elle est rendue obligatoire en 2014. Les textes⁵ prévoient ainsi dès 2004, que le tuteur en entreprise « peut participer aux différentes étapes du contrat de professionnalisation : élaboration du programme de la formation, bilan, validation de la formation. Il est notamment chargé :

- D'accueillir, d'informer et de guider les bénéficiaires d'un contrat de professionnalisation

⁴ Depuis 1970, les lois sur la Formation Professionnelle Continue sont toujours précédées d'Accords Nationaux Interprofessionnels et reprennent les dispositions qui y ont été votées. Les dispositions sur le tutorat sont donc à l'initiative des partenaires sociaux.

⁵ Circulaire DGEFP n° 2004/025 du 18 octobre 2004 relative à la mise en œuvre du contrat de professionnalisation. http://documentation.opcapl.com/documenter/pdf/autres_sources/Circulaire_DGEFP_2004-025_du_18.10.2004_Contrat_de_professionnalisation.pdf (dernière consultation le 20.01.2019).

- D'organiser dans l'entreprise l'activité des salariés afin de faciliter l'acquisition des savoir-faire professionnels
- D'assurer la liaison avec les organismes chargés des actions d'évaluation et d'accompagnement, ainsi que des enseignements généraux, professionnels et technologiques à l'extérieur de l'entreprise ».

La définition par la loi du rôle du tuteur professionnel ou du maître d'apprentissage est complétée d'une définition des qualités requises pour exercer ces fonctions :

- Pour être tuteur d'un salarié en contrat de professionnalisation, la personne doit être salariée de l'entreprise, volontaire, choisie par l'employeur, et justifier d'au moins 2 ans d'expérience dans une qualification visée par le contrat.
- Pour être maître d'apprentissage, il faut soit être titulaire d'un diplôme ou d'un titre au moins équivalent à celui préparé par l'apprenti, dans le domaine professionnel concerné, et justifier de 2 ans d'expérience professionnelle dans ce domaine, soit justifier de 3 ans d'expérience professionnelle et, en fonction du diplôme ou du titre détenu, obtenir la validation des services de l'Etat compétents.

L'action des tuteurs académiques n'est pas prise en compte par les textes dans le cadre spécifique de l'alternance, mais plus globalement dans le contexte des stages. Le Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche a ainsi édité en 2015 un guide du stage, qui donne des règles générales pour l'action et les missions du tuteur académique, quel que soit le type de stage. Ce guide n'emploie d'ailleurs pas le terme de tuteur, mais d'enseignant référent. Ainsi l'enseignant référent est-il responsable « du suivi pédagogique du stage », il est « impliqué dans la définition des compétences à acquérir pendant le stage » et doit être « en contact avec le tuteur du stage », devant s'assurer auprès de celui-ci, du « bon déroulement du stage ». L'enseignant référent peut « proposer de redéfinir tout ou partie des missions du stagiaire ». Ce guide s'appuie sur le décret de novembre 2014⁶, en ce qui concerne la limitation à 16, du nombre de stagiaires qu'un même enseignant peut suivre simultanément.

⁶ Décret n°2014-1420 du 27 novembre 2014 relatif à l'encadrement des périodes de formation en milieu professionnel et des stages. Ce décret prévoit que les modalités du suivi des stagiaires par les enseignants référents soient déterminées par le conseil d'administration de l'établissement, ou instance équivalente. Il prévoit néanmoins que ces conditions soient mentionnées dans la convention de stage.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029813186&categorieLien=id> (dernière consultation le 20.01.2019).

1.3.2 L'impact du contexte socio-économique

Bien que peu formalisés encore aujourd'hui, les dispositifs de formations en alternance en France, tendent vers un modèle qui s'inscrit dans une approche normative de l'alternance dite « intégrative », dans lequel formateurs et tuteurs professionnels travaillent en concertation et en complémentarité (Agulhon et Lechaux, 1996). Or le lien est souvent moins formel qu'il ne devrait l'être entre les entreprises et les établissements de formation, et n'est pas toujours considéré comme légitime par les entreprises, car il est souvent initié par les universités. Agulhon et Lechaux (1996) avancent que les relations de tutorat dépendent plutôt de facteurs socio-économiques, tenant aux stratégies internes des entreprises sur l'accueil des jeunes. Il faut alors chercher à comprendre la relation de tutorat non pas à partir de la personne du tuteur et de ses stratégies pédagogiques propres, mais plutôt à partir des contextes dans lesquels il exerce ses fonctions. Agulhon et Lechaux évoquent quatre logiques du tutorat au sein des entreprises :

- Dans les entreprises qui mettent en place une « logique d'organisation des apprentissages », les tuteurs professionnels peuvent s'appuyer sur les attentes des enseignants pour organiser les activités de l'apprenant, ils connaissent les objectifs de la formation, sont motivés pour construire une progression pédagogique ou suivre celle qui est proposée par les enseignants.
- Lorsqu'ils doivent répondre à une « logique de gestion de la mise au travail », les tuteurs professionnels organisent plus la période en entreprise comme un moyen de socialisation professionnelle que comme une voie de développement de compétences. Ils ne cherchent pas à confier à l'apprenant des tâches qui lui permettraient de donner du sens à ses apprentissages.
- Dans un contexte où c'est une « logique d'intégration des normes de la production » qui prévaut, les tuteurs professionnels ne sont pas amenés à prendre en compte les compétences spécifiques de l'apprenant. Ils cherchent uniquement à lui faire produire des tâches, tel que cela se fait dans le contexte de l'entreprise.
- Lorsque l'entreprise se contente d'une « logique d'accueil formel », les tuteurs ne se sentiront pas responsables des apprenants, leur laisseront trouver seuls leur place et observer.

Agulhon et Lechaux (1996) établissent également une distinction entre un tutorat « hiérarchique, conventionnel, ou formel », qui est assuré par des personnes de l'encadrement, éloignées de la pratique de l'apprenant sur le terrain, un tutorat « organisationnel », assuré par une personne qui

intègre l'apprenant, définit ses missions puis délègue l'apprentissage à une autre personne, et enfin un tutorat « opérationnel », assuré par un salarié proche des missions réalisées par l'apprenant, mais qui ne connaît pas les attendus de la formation. Lorsque la fonction tutorale est ainsi segmentée, il y a un risque de déperdition d'information, de dialogue et de cohérence.

Pour comprendre comment s'articule la relation de tutorat, il est donc important de repérer les enjeux dominants au sein de l'entreprise (Barbier, 1996) concernant l'emploi, la qualification et la production. Les choix de l'entreprise concernant la structuration plus ou moins directe de l'accueil de l'apprenant vont également impacter l'action des tuteurs, ainsi que la manière dont le tutorat est valorisé au sein de l'entreprise.

1.3.3 L'impact du contexte institutionnel universitaire

Tout comme l'entreprise, l'Université répond à des logiques qui lui sont propres. Les établissements d'enseignement supérieur sont en général très peu injonctifs quant au rôle et aux activités des tuteurs, qu'ils soient professionnels ou académiques. On a vu qu'il n'existait aucun référentiel commun, et que chaque département, ou même chaque dispositif de formation en alternance, établissait ses propres guides de « bonnes pratiques ». Historiquement, les universités laissent une grande latitude aux enseignants sur l'organisation de leurs enseignements et du suivi pédagogique qu'ils souhaitent mettre en place.

Néanmoins les universités évoluent aujourd'hui dans un contexte évoqué plus haut, de généralisation de la professionnalisation et de développement de l'alternance. Le décret de 2015 relatif à la qualité des actions de formation professionnelle continue⁷, confie aux financeurs des actions de formation, une mission de contrôle de la « capacité du prestataire de formation (...) à dispenser une formation de qualité ». Il précise les critères que les Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (OPCA), Organismes Paritaires Agréés pour la prise en charge du Congé Individuel de Formation (OPACIF), l'Etat, les Régions, Pôle Emploi et le fonds de développement pour l'insertion professionnelle des handicapés (Agefiph), doivent prendre en compte pour s'assurer de la qualité d'une action de formation en vue de son financement. Ces organismes sont les financeurs directs des dispositifs de formation en alternance, que ce soit via le contrat

⁷ Décret n°2015-790 du 30 juin 2015 relatif à la qualité des actions de la formation professionnelle continue. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030820633&categorieLien=id> (dernière consultation le 20.01.2019).

d'apprentissage, le contrat de professionnalisation, ou la formation continue⁸. Parmi ces critères figurent « l'adaptation des dispositifs d'accueil, de suivi pédagogique » ainsi que « l'adéquation des moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement ». Le Conseil National de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation Professionnelle (CNEFOP) avait⁹ pour mission, dans le cadre de ce décret, d'élaborer et de publier une « liste des certifications ou labels dont les exigences sont conformes » aux critères déterminés. Le label « Formation Continue à l'Université » (FCU), mis en place par la Conférence des Directeurs des services universitaires de formation continue, a été publié par le CNEFOP fin 2016. Dans ce contexte, des démarches qualité sont en cours dans de nombreux établissements, en vue d'établir les « éléments de preuve » attestant du respect des critères fixés par les financeurs. Il faut attendre de ces démarches, une formalisation accrue des dispositifs d'accompagnement et d'encadrement des formations en alternance.

A l'université, les modalités du tutorat vont donc très probablement évoluer pour passer d'un modèle décrit par Boru (1996) comme « spontané », à un modèle « institutionnalisé » (en référence à un cadre réglementaire), voire « organisé » (pensé pour enrichir la structure de formation existante).

→ *Les logiques économiques, organisationnelles, financières à l'œuvre dans les entreprises, et de plus en plus à l'université, tendent à dessiner un contexte qui détermine plus fortement les marges de manœuvre et modalités d'action des tuteurs, que le cadre réglementaire, qui reste assez ouvert. Les pratiques des tuteurs sont encore peu formalisées en entreprise et à l'université, la communication entre université et entreprise n'est pas encore naturelle, mais le mouvement de professionnalisation suivi actuellement (de bon gré ou mal gré) par les universités a d'ores et déjà un impact en termes d'exigences de qualité du suivi des dispositifs de formation. Ce contexte posé, il est temps de recenser les pratiques des tuteurs d'après ce qu'établit la littérature, pour déterminer quelles sont leurs fonctions, leurs activités, et sur quelles attitudes et compétences ils s'appuient pour les réaliser.*

⁸ Si la loi du 5 septembre 2018, dit « Loi pour la Liberté de Choisir son Avenir Professionnel » a modifié le paysage du financement de la formation professionnelle continue, elle a également renforcé les exigences de qualité auxquelles les établissements et organismes de formation doivent se soumettre.

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2018/9/5/MTRX1808061L/jo/texte> (dernière consultation le 20.01.2019).

⁹ Le CNEFOP disparaît avec la loi du 5 septembre 2018, mais ses missions sont reprises par une nouvelle instance nationale appelée « France Compétences » dont le rôle sera de réguler la qualité et le coût de l'offre de formation professionnelle.

2 Fonctions, objectifs, activités et postures des tuteurs

Paul (2006) qualifie le tutorat, à la fois de relation d'aide, de méthode d'apprentissage et d'élément d'un dispositif de formation, ce qui suppose une pluralité de missions pour les tuteurs (aider, évaluer, transmettre, faire réfléchir, faire ensemble, conseiller...). Le tutorat est ainsi un outil multiforme qui doit être construit « sur-mesure », en fonction des enjeux qu'il supporte. La littérature apporte une grande diversité d'éléments sur les modalités d'action des tuteurs, parmi lesquels il semble utile de discerner ce qui relève de leur fonction, des objectifs qu'ils poursuivent, des actions concrètes qu'ils mettent en place, ou encore des attitudes qu'ils mobilisent dans l'exercice de leur activité tutorale.

2.1 Définir les grandes fonctions des tuteurs

Le sens du terme « fonction » tel qu'il est employé ici, rassemble deux éléments de définition du Larousse : « Ensemble d'opérations concourant au même résultat » et « rôle exercé par quelqu'un au sein d'un groupe, d'une activité ». La littérature désigne ainsi sous ce terme de fonctions, les grandes familles d'actions que vont mener les tuteurs pour atteindre les objectifs qu'ils se fixent, ou qui leur sont assignés.

Les travaux qui se sont intéressés récemment aux fonctions des tuteurs sont peu nombreux. Une étude de l'Association Pour l'Emploi des Cadres (APEC), menée en 2015, a interrogé notamment le rôle des tuteurs professionnels. Les travaux de Bernatchez (2003) ont porté sur les activités des tuteurs académiques dans le contexte de la formation à distance (FOAD).

2.1.1 Les fonctions des tuteurs professionnels (dans un contexte de stages universitaires)

L'étude commandée par l'APEC à des chercheurs du Laboratoire Interdisciplinaire d'études du Politique Hannah Arendt (LIPHA) avait pour objectif de mieux cerner ce que recouvre le tutorat dans les entreprises, dans un contexte où les dispositifs de formation, notamment dans l'enseignement supérieur, multiplient les contacts entre les apprenants et les entreprises, sous différentes formes (stages de fin de formation initiale, alternance). Elle a été menée entre 2012 et 2015, au moyen de questionnaires auprès de huit cent quatre-vingt-seize tuteurs professionnels, et de « concepteurs du tutorat » (personnes qui, au sein de l'entreprise, souvent dans le service de ressources humaines, engagent des stagiaires mais ne les suivent pas opérationnellement), puis d'entretiens semi-directifs avec 20 d'entre eux. Ses résultats ont été publiés en 2015.

L'enquête a fait émerger trois modalités principales selon lesquelles le tutorat est exercé, par les tuteurs professionnels au sein des entreprises. Ces modalités peuvent être assimilées à trois fonctions pour les tuteurs professionnels :

- Une fonction d'« accompagnement psychosocial », pour laquelle les répondants disent « échanger avec le stagiaire sur ses préoccupations », « encourager le stagiaire à parler ouvertement des difficultés qui le gênent dans son travail ». Au sein de cette fonction sont répertoriées également les activités « confier au stagiaire des tâches qui lui permettent de développer de nouvelles compétences », et « suggérer au stagiaire des stratégies / des solutions pour répondre aux problèmes auxquels il est confronté », qui semblent appartenir plus à un registre de construction cognitive et métacognitive, que d'accompagnement psychosocial. Les auteurs de l'étude n'apportent pas de précisions sur cette absence de distinction.
- Une fonction de « professionnalisation et constitution de réseaux », pour laquelle les tuteurs disent « aider le stagiaire à se voir confier de plus grandes responsabilités », « aider le stagiaire à rencontrer de nouveaux collègues », ou encore « confier au stagiaire des missions qui le conduiront à avoir des contacts avec des responsables de plus haut niveau ».
- Une fonction intitulée « jeu de l'exemplarité », pour laquelle les répondants disent « gagner le respect et l'admiration du stagiaire » ou « essayer d'incarner une référence dans l'entreprise ».

2.1.2 Les fonctions des tuteurs académiques (dans le contexte des formations à distance).

Peu d'études récentes portent sur les fonctions des tuteurs académiques, et aucune ne s'intéresse directement au contexte de l'alternance. Les travaux de Bernatchez (2003) permettent néanmoins d'en esquisser une typologie, bien que portant sur le contexte spécifique de la formation à distance (FOAD). A partir de travaux existants sur l'encadrement par les tuteurs (Carrier et Schofield, 1991, et Burge et al, 1991), et à la lumière des situations d'apprentissage générées par la formation à distance, il propose une typologie autour de quatre grandes fonctions du tuteur académique :

- Une fonction de « soutien pédagogique-intellectuel » : cette fonction, considérée comme majeure dans l'activité des tuteurs par tous les auteurs convoqués par Bernatchez, vise à faciliter les apprentissages. Le tuteur académique est supposé expert sur le contenu de la

formation et les processus d'apprentissage, il intervient sur un plan cognitif (méthodologie, aspects conceptuels) et métacognitif (contrôle et organisation consciente des processus cognitifs).

- Une fonction de « soutien socio-affectif » : le rôle du tuteur académique est de créer un environnement social chaleureux dans lequel l'apprentissage sera valorisé. Il intervient auprès de l'apprenant sur les plans psychologique ou émotif, social et motivationnel.
- Une fonction de « soutien technique et logistique » : le tuteur académique doit rendre la technologie et les procédures transparentes, pour que l'apprenant puisse se concentrer sur les tâches académiques. Il doit ainsi maîtriser la technique utilisée et les procédures de fonctionnement institutionnel.
- Une fonction de « gestion de la communication », propre à la formation à distance, qui utilise des interfaces spécifiques de communication entre apprenants (forums, chat...). Le rôle du tuteur académique est de réguler les échanges et gérer les interactions entre les apprenants pour assurer la bonne marche des discussions.

Reprenant les travaux de Bernatchez, De Lièvre (2005) étoffe la typologie proposée : en plus des fonctions pédagogiques, métacognitives, sociales / motivationnelles, et techniques reprises de son prédécesseur, il ajoute :

- Une fonction « organisationnelle » : le tuteur académique doit proposer une organisation de son travail à l'apprenant, lui proposer un planning, des échéances.
- Une fonction d'évaluation, pour laquelle le tuteur académique doit établir des objectifs, des critères pour évaluer l'atteinte de ces objectifs et la progression de l'apprenant.

2.1.3 Mise en perspective des grandes fonctions des tuteurs, dans le contexte des formations en alternance

Portant sur deux populations de tuteurs différentes, à des époques distinctes, ces études constituent néanmoins une tentative de catégorisation des grandes fonctions des tuteurs. Il peut être intéressant de transposer une synthèse de leurs propositions dans le contexte des formations en alternance, pour tenter de dégager des catégories adaptées au tutorat (professionnel et académique) de cette modalité spécifique de formation.

L'enjeu majeur du tutorat dans les formations en alternance, d'après les auteurs cités plus haut, est de contribuer à la professionnalisation des alternants. Les tuteurs peuvent pour cela agir sur la mise en situation et la mise à distance de la situation de travail, pour faciliter l'apprentissage, l'analyse et l'intégration des connaissances (Pastré, 2005, Wittorski, 2006, Pentecouteau, 2012). Ces activités rejoignent la fonction de développement cognitif et métacognitif citée par Bernatchez (2003), mais également une partie des actions relevées par l'APEC dans la catégorie des tuteurs pratiquant un accompagnement psycho-social (« confier au stagiaire des tâches qui lui permettent de développer de nouvelles compétences », ou « suggérer au stagiaire des stratégies / des solutions pour répondre aux problèmes auxquels il est confronté »).

Toujours pour contribuer à la professionnalisation des alternants, les tuteurs peuvent également agir sur la construction psycho-sociale, affective et identitaire de l'alternant, en l'accueillant et en l'encourageant (Bernatchez, 2003), en permettant son identification à une culture propre au métier (Wittorski, 2006, 2009, 2012). La modalité de « jeu de l'exemplarité » citée par l'étude de l'APEC, ainsi qu'une partie des activités regroupées dans la modalité d'accompagnement psycho-social peuvent être rattachées à cette fonction des tuteurs dans les formations en alternance.

La fonction de gestion de la relation entre l'entreprise et le monde universitaire est enfin citée comme un apport majeur des tuteurs dans le contexte de l'alternance. Ces relations portent à la fois sur la construction pédagogique des situations qui permettront de tendre vers une alternance « intégrative » (Pentecouteau, 2012, Malglaive, 1990), et sur les aspects administratifs et de communication inhérents à une relation contractuelle. Cette fonction de gestion de la relation a bien pour objet de dégager l'alternant des préoccupations sans lien direct avec ses apprentissages et sa professionnalisation. Elle rejoint ainsi la fonction de soutien technique, logistique et organisationnel citée par Bernatchez (2003) et De Lièvre (2005).

→ *La synthèse des propositions établies par la littérature permet donc de dégager trois grandes fonctions des tuteurs, qu'ils soient professionnels ou académiques, dans les formations en alternance :*

- *la **contribution** au développement cognitif et métacognitif des alternants,*
- *la **contribution** à leur construction socio-affective et à leur identité professionnelle,*
- *et la **gestion** de l'interaction pédagogique et relationnelle entre l'entreprise et l'université.*

Il est à noter que pour les deux premières fonctions, le tuteur est identifié comme contributeur (en réutilisant les terminologies employées par Bernatchez, avec le tuteur

comme « soutien »), alors que pour la troisième fonction, il apparaît plutôt comme le responsable de l'action, puisqu'il « gère » les interactions entre entreprise et université.

2.2 Objectifs, actions et postures des tuteurs

La littérature fourmille d'exemples d'actions menées les tuteurs, mais aucune publication ne propose de caractériser ces actions pour distinguer ce qui relève des objectifs que les tuteurs poursuivent, et ce qui correspond à des activités menées en vue de satisfaire ces objectifs. Afin de mieux comprendre comment et pourquoi sont menées ces actions, l'objet des paragraphes suivants sera de distinguer ce qui, parmi les éléments tirés de la littérature, constitue un objectif¹⁰ poursuivi par les tuteurs, ce qui relève de l'activité¹¹ des tuteurs, et ce qui caractérise les attitudes, postures et compétences sur lesquelles ils s'appuient. A cette étape du travail, ces caractéristiques des actions des tuteurs concernent indifféremment les tuteurs professionnels et les tuteurs académiques.

2.2.1 Les objectifs des tuteurs

Pour satisfaire à chacune des trois grandes fonctions décrites plus haut, les tuteurs organisent (implicitement ou explicitement) leurs actions en fonction d'objectifs qu'ils se fixent ou qui leur sont assignés.

La fonction de contribution au développement cognitif et métacognitif des alternants est considérée par la plupart des auteurs, comme la fonction principale de la relation de tutorat. Elle implique de la part des tuteurs, de participer à la structuration de leurs connaissances (Paul, 2006), ainsi qu'au transfert des connaissances théoriques vers les situations de travail (Veillard et Kouamé, 2014). L'objectif des tuteurs est ainsi de faciliter les apprentissages (Bernatchez, 2003), si besoin en réduisant le niveau des difficultés rencontrées (Bruner, 1983). Par extension, les tuteurs doivent également valoriser ces apprentissages et soutenir la motivation des apprenants (Bernatchez, 2003), pour susciter leur intérêt, et éviter le risque de découragement (Bruner, 1983). Par ailleurs ils guident le questionnement de l'apprenant et lui permettent de l'élargir (Marmion et Berton, 2006), à travers la mise à distance et l'analyse des situations de travail (Pastré, 2005, Pentecouteau, 2012). L'objectif des tuteurs est alors d'accompagner les alternants

¹⁰ Le dictionnaire Larousse définit l'objectif par le « but, résultat vers lequel tend l'action de quelqu'un ».

¹¹ Toujours selon le dictionnaire Larousse, l'activité est l'« ensemble des actions diverses menées dans un secteur, ou qui se manifestent dans un lieu »

dans leur prise de conscience des savoirs et des compétences acquis (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) et de les amener ainsi vers plus d'autonomie (Paul, 2006). Ils doivent enfin, pour accompagner les alternants dans la production des travaux qui leur sont demandés, aider à la formalisation de ces productions selon les critères universitaires (pour le tuteur académique, Pentecouteau, 2012), et le cas échéant, les évaluer.

La contribution des tuteurs à la construction socio-affective et identitaire des alternants implique qu'ils créent pour eux les conditions d'un environnement socio-professionnel chaleureux et rassurant, un sentiment d'appartenance à un groupe (Bernatchez, 2003). Ils ont ainsi pour objectif d'accompagner les alternants dans la période d'adaptation sociale, culturelle et professionnelle que constitue la formation en alternance. Ils ont également un rôle à jouer dans la transmission d'éléments de culture professionnelle, et dans l'orientation du positionnement professionnel de l'alternant (Wittorski, 2007). Les tuteurs accompagnent ainsi les alternants dans la découverte de ce qu'est le genre professionnel attaché au métier qu'ils préparent, tout en veillant à ce qu'ils puissent également exprimer leur propre style professionnel (d'après Clot et Faïta, 2000)¹².

Dans leur fonction de gestion des interactions pédagogiques et relationnelles, pour permettre aux alternants de se focaliser sur leurs apprentissages (Bernatchez, 2003), les tuteurs doivent assurer la communication entre toutes les parties prenantes de l'alternance (Veillard et Kouamé, 2014), notamment pour tout ce qui concerne les aspects administratifs du suivi. Ils doivent également organiser l'activité de travail des alternants, et pour cela, identifier et mettre en place les situations qui présentent un potentiel formatif (Marmion et Berton, 2006, Masson, 2011), tout en veillant à la cohérence entre le parcours en entreprise et les objectifs de la formation (Veillard et Kouamé, 2014).

2.2.2 Les activités des tuteurs

Les activités des tuteurs sont l'ensemble des actions concrètes qu'ils mènent en vue d'atteindre leurs objectifs. La littérature présente une partie de ces activités, sans pouvoir toutefois, du fait de la diversité des situations de tutorat, prétendre à une forme d'exhaustivité.

Dans leur fonction de contribution au développement cognitif et métacognitif des alternants, et afin de faciliter les apprentissages à travers la structuration des connaissances de l'alternant ou

¹² Pour Yves Clot, qui s'inscrit dans un courant de psychologie du travail et de clinique de l'activité, le genre professionnel est constitué par un ensemble de connaissances et d'actes partagés et intégrés, souvent implicitement, par la communauté des professionnels, et reconnus comme adaptés pour la pratique d'un métier. Le style, lui, « peut être défini comme une métamorphose du genre en cours d'action » par un individu, qui s'approprie les éléments du genre professionnel et les adapte à la lumière de ses perceptions personnelles et singulières.

leur transfert, les tuteurs peuvent discuter sur les concepts mobilisés (Bernatchez, 2003), expliquer les situations de travail à l'aide de connaissances théoriques (Gagnon et al, 2014), ou établir des relations entre les situations et les notions (Gomez, 1999, cité par Dugal, 2006). Pour réduire la difficulté d'une tâche (Bruner, 1983), ils sont amenés à fournir des exemples, à montrer d'autres façons de réaliser la tâche (Gagnon et al, 2014) ou même à donner, « prescrire » la solution (Porter, 1950, cité par Dugal, 2006). Ils contribuent ainsi à encourager les alternants, à les rassurer (Porter, 1950, cité par Dugal, 2006), et à éviter que leurs erreurs ne se changent en sentiment d'échec (Bruner, 1983, cité par Dugal, 2006), ce qui contribue à valoriser leurs apprentissages et à soutenir leur motivation. Lorsqu'ils veulent aider les alternants à analyser leur action, à prendre conscience de leurs connaissances et des compétences qu'ils développent, les tuteurs utilisent avant tout la verbalisation (Pastré, 2005) : ils décrivent et font décrire les tâches (Gagnon et al, 2014), écoutent, reformulent, facilitent l'expression (Porter, 1950, cité par Dugal, 2006), posent des questions jugées pertinentes au regard de la situation vécue (Bernatchez, 2003), font prendre conscience des écarts entre ce que l'alternant réalise et ce qu'il voudrait réaliser (Bruner, 1983). Pour accompagner la formalisation des productions des alternants, ils doivent définir des objectifs (Pentecouteau, 2012), des critères d'évaluation, informer les alternants sur leur progression et porter un jugement sur le travail réalisé (Porter, 1950, cité par Dugal, 2006).

Dans le cadre de leur fonction d'accompagnement à la construction socio-affective et identitaire des alternants, les tuteurs ont pour objectif de favoriser l'adaptation socio-culturelle de l'alternant à son nouveau contexte (que ce soit à l'université, ou dans l'entreprise). Ils réalisent ainsi, de prime abord, des activités visant à accueillir et informer l'alternant : le présenter aux personnes avec lesquelles il va travailler, l'intégrer dans des groupes de projet... Ces activités d'accompagnement des alternants à leur arrivée dans leur nouveau contexte sont, selon Bernatchez (2003), de nature à favoriser leur développement social, culturel, ainsi que leur adaptation socio-professionnelle. La contribution des tuteurs à la construction de l'identité professionnelle des alternants passe à la fois par des actions de partage et de communication (« logique de la traduction culturelle par rapport à l'action », Wittorski, 2006, 2009, 2012), de transmission d'éléments du genre professionnel (d'après Clot et Faïta, 2000), d'explicitation de l'activité professionnelle (Pastré, 2005) et d'intégration au groupe. Les tuteurs participent ainsi à conforter le positionnement des alternants au sein de leur activité professionnelle.

Dans le cadre de leur fonction de gestion des interactions pédagogiques et relationnelles entre l'entreprise et l'université, et en vue d'organiser des activités porteuses d'intention de formation

pour les alternants, les tuteurs académiques et professionnels établissent ensemble les objectifs poursuivis par l'entreprise d'une part, et par l'établissement de formation d'autre part (Masson, 2011). Les prises de contact et les actions de communication, souvent formalisées par un suivi administratif (convention de formation ou de stage, livret de suivi de l'alternant...), constituent des activités importantes des tuteurs, qui contribuent à dégager les alternants de ces préoccupations. Ainsi les tuteurs s'informent, informent les alternants sur les attendus réciproques, puis fixent les tâches (Veillard et Kouamé, 2014) et les planifient (De Lièvre, 2005).

2.2.3 Les postures et compétences nécessaires aux missions et activités des tuteurs

Pour mener leurs activités, les tuteurs doivent disposer de compétences adaptées, ou les développer à travers la formation, l'expérience. Ils adoptent des attitudes, ou postures, en relation avec le but spécifique qu'ils poursuivent.

Au-delà de connaissances et compétences disciplinaires, méthodologiques (De Lièvre, 2005) et d'une forme d'expertise sur les contenus et les processus d'apprentissage (Bernatchez, 2003) qui vont leur permettre d'accompagner le développement cognitif et métacognitif des alternants, les tuteurs font également appel à des compétences relationnelles, pédagogiques et organisationnelles (Paul, 2006), pour assurer leur rôle d'accompagnement socio-affectif et de gestion des interactions.

En référence au tutorat de pairs (d'étudiant à étudiant) dans l'enseignement supérieur, Baudrit (2007) décrit six types de comportements sur lesquels les tuteurs en contexte d'alternance peuvent également s'appuyer pour contribuer au développement personnel et professionnel des alternants : l'utilisation de connaissances académiques, l'usage de l'autorité¹³, la recherche de la réussite pour la personne accompagnée, l'incitation à la coopération, la congruence¹⁴ sociale (d'après Moust, 1993 : se mettre à la portée de l'accompagné), et la congruence cognitive (au croisement de la congruence sociale et de l'expertise académique).

¹³ Baudrit utilise le terme d' « autorité » pour évoquer une attitude directive, prescriptive du tuteur.

¹⁴ Dans le contexte du tutorat, la **congruence sociale**, d'après Moust repris par Baudrit (2007), consiste en une somme de qualités personnelles du tuteur, caractérisées par « son habileté à communiquer avec les étudiants de façon informelle, et par une attitude empathique qui lui permet de favoriser les apprentissages dans un climat favorable à l'échange des idées ». La **congruence cognitive** dénote la capacité, toujours chez les tuteurs, de s'exprimer dans le langage des étudiants, d'utiliser des notions ou concepts qui leur sont familiers, d'expliquer en des termes compréhensibles par eux.

Les attitudes décrites par Porter dans sa typologie visant à valoriser le comportement empathique dans la relation (1950) semblent également appropriées pour décrire des postures que les tuteurs peuvent mobiliser :

- L'attitude d'évaluation (porter un jugement) contribue à donner des points de repère.
- L'attitude de clarification¹⁵ (révéler à l'autre ce qu'il n'a pas vu) vise à donner à l'accompagné le sentiment d'être compris.
- L'attitude de soutien (encourager, consoler) participe à maintenir la motivation de l'accompagné.
- L'attitude d'investigation (questionner, en savoir davantage) permet de clarifier.
- L'attitude de suggestion (donner une solution, un conseil, une prescription) contribue à l'efficacité et au progrès.
- L'attitude de compréhension (écouter, reformuler, faciliter l'expression) aide à la clarification et à l'autonomisation de l'accompagné.

Dugal (2006) cite enfin Gervais et Desrosiers (2005) qui proposent trois approches de l'accompagnement qui peuvent être utilisées par les tuteurs :

- une approche directive, où l'accompagnant émet des recommandations impératives sur la planification, les contenus et les méthodes,
- une approche collaborative dans laquelle la planification et les objectifs sont co-construits,
- une approche non directive, où les situations d'apprentissage sont construites par les apprenants puis analysées avec le tuteur.

→ *La littérature recense ainsi une variété d'objectifs que cherchent à atteindre les tuteurs, d'activités qu'ils réalisent, et d'attitudes qu'ils peuvent mobiliser dans leurs pratiques. Les éléments présentés ici sont décrits tantôt pour des tuteurs professionnels, tantôt pour des tuteurs académiques, parfois pour les deux indistinctement, car les contextes de recherche ne se prêtent pas toujours à la nécessité de caractériser les deux types de tutorat. Les tuteurs académiques et professionnels ont-ils pour autant les mêmes objectifs, les mêmes pratiques ? Catégoriser leurs actions respectives pourrait contribuer à optimiser les dispositifs d'ingénierie pédagogique autour du tutorat dans les formations en alternance.*

¹⁵ Aussi appelée « interprétation » par Porter. Le terme de « clarification » semble moins susceptible de faire croire à une position subjective de la part du tuteur, à propos des activités de l'alternant, que le terme « interprétation ».

2.3 De la nécessité d'interroger les pratiques spécifiques des tuteurs académiques

Les articles de la littérature scientifique qui mentionnent les fonctions, missions, activités et attitudes des tuteurs, sont souvent focalisés sur un enjeu ou une question spécifique du tutorat, et ne permettent pas une vision d'ensemble de ce qu'implique l'activité tutorale. Les auteurs repris ci-dessus ont travaillé sur des contextes de tutorat très différents les uns des autres, parfois très éloignés des dispositifs de formation en alternance. Wittorski d'une part, et Pastré d'autre part, ont étudié les contributions des tuteurs à la professionnalisation, en décrivant majoritairement les activités des tuteurs professionnels. Les guides méthodologiques, les référentiels d'activité ou de compétences publiés par les différents organismes socio-économiques (branches professionnelles, Organismes Paritaires Collecteurs Agréés, Chambres de Commerce et d'Industrie, Chambres des Métiers...) s'adressent uniquement à ces mêmes tuteurs professionnels.

Si les écrits de Bernatchez (2003) ont porté spécifiquement sur les activités des tuteurs académiques, sa recherche a pris place dans le contexte particulier de la formation à distance, en Amérique du Nord. Pentecouteau (2012) et Veillard et Kouamé (2014) évoquent leur conception du rôle du tuteur pédagogique, mais sans en faire le cœur de leur sujet d'étude.

→ *Il n'y a ainsi, à notre connaissance, aucun travail de recherche qui ait porté spécifiquement sur les pratiques des tuteurs académiques, dans le contexte des formations universitaires en alternance, en France. Pour comprendre quelle est la contribution des tuteurs académiques à l'efficacité des dispositifs de formation en alternance, il semble donc utile d'en savoir plus sur ce que font spécifiquement les tuteurs académiques, de déterminer quelles sont leurs pratiques, et sur quoi ils s'appuient pour les mettre en œuvre. Ce sera l'objet de la recherche menée ici, au moyen d'entretiens réalisés auprès de tuteurs académiques exerçant leurs fonctions dans des formations en alternance. Pour caractériser les éléments de discours des tuteurs interviewés, les propos recueillis seront confrontés à une typologie établie d'après les données de la littérature sur ce sujet.*

3 Méthodologie employée pour caractériser les pratiques des tuteurs académiques

Etudier les pratiques des tuteurs académiques dans le cadre de l'alternance, nécessite de s'appuyer sur des données évoquant leur activité, mais aussi d'analyser ces données en les comparant à un élément de référence des pratiques tutorales. La méthodologie employée pour caractériser les pratiques des tuteurs académiques s'envisage donc en trois temps : la constitution d'une grille d'analyse des pratiques tutorales dans un premier temps, le recueil des données auprès des tuteurs académiques ensuite, et la confrontation des données recueillies à la grille d'analyse, enfin.

3.1 Constituer une grille d'analyse : formalisation d'une typologie des pratiques des tuteurs

Tenter une typologie des pratiques des tuteurs, telles qu'elles sont décrites par la littérature, semble utile à la fois pour gagner en lisibilité de ces éléments divers et foisonnants, mais également pour servir de grille de lecture à un travail d'analyse de l'activité des tuteurs académiques, dans le contexte spécifique des formations universitaires en alternance.

Une classification des pratiques des tuteurs citées plus haut, peut ainsi être envisagée :

- à partir des trois grandes fonctions décrites pour caractériser le tutorat dans les formations universitaires en alternance,
- déclinées en objectifs à réaliser,
- et en activités à mettre en œuvre par les tuteurs,
- sans oublier les compétences et les postures mobilisées.

La structure de la typologie proposée pourrait prendre la forme présentée en figure 1.

Fonction 1 : Contribuer au développement cognitif et métacognitif des alternants		
Objectifs poursuivis par les tuteurs	→ menées par les tuteurs pour atteindre les objectifs	Postures et compétences mobilisées pour mener à bien les activités et atteindre les objectifs
Fonction 2 : Contribuer à la construction socio-affective et de l'identité professionnelle des alternants		
Objectifs poursuivis par les tuteurs	→ menées par les tuteurs pour atteindre les objectifs	Postures et compétences mobilisées pour mener à bien les activités et atteindre les objectifs
Fonction 3 : Gérer les interactions pédagogiques et relationnelles entre l'entreprise et l'université		
Objectifs poursuivis par les tuteurs	→ menées par les tuteurs pour atteindre les objectifs	Postures et compétences mobilisées pour mener à bien les activités et atteindre les objectifs

Figure 1 : structure d'une typologie des pratiques des tuteurs dans le contexte des formations universitaires en alternance.

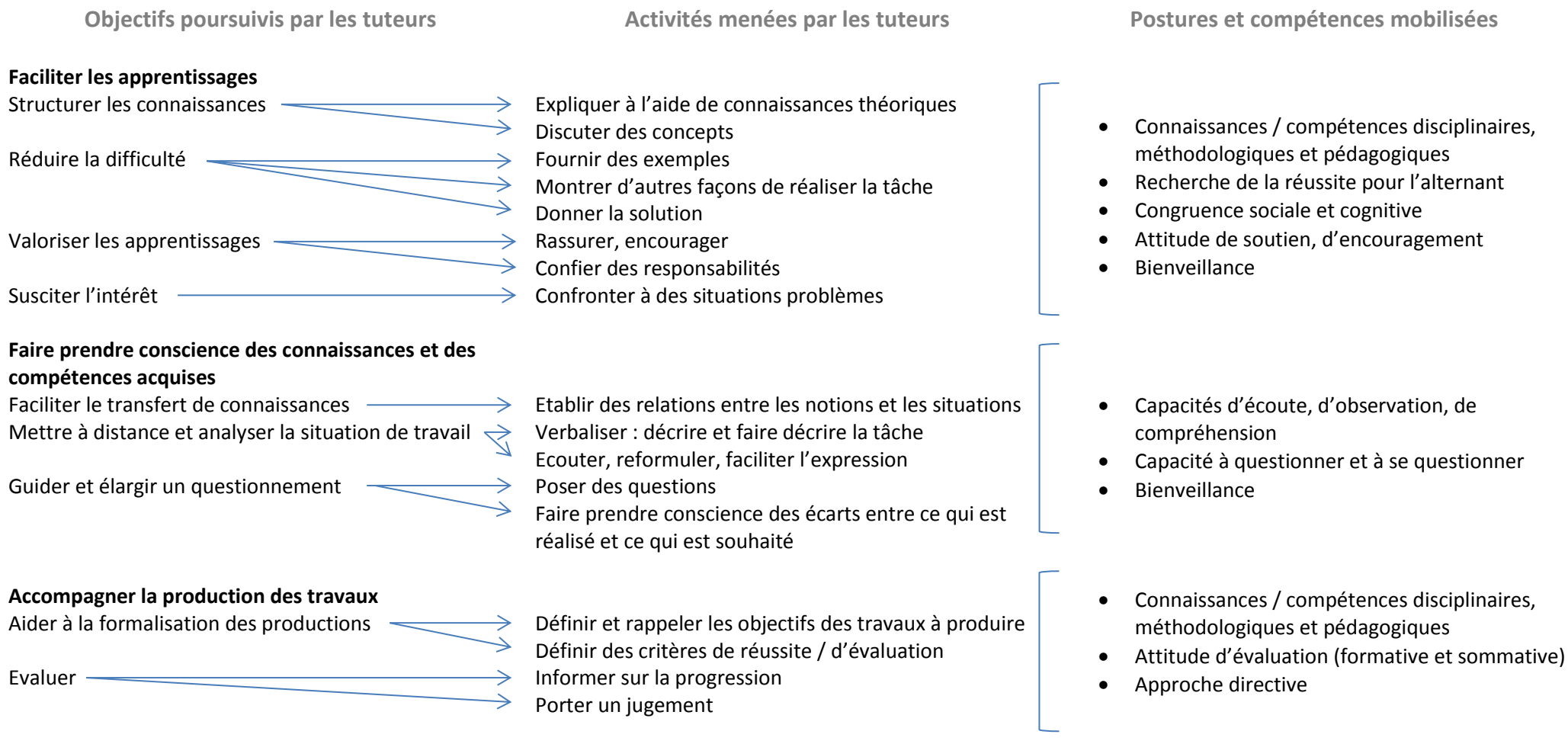
Réaliser une typologie des pratiques des tuteurs d'après cette structure, implique de « ranger » à l'intérieur de chaque catégorie les éléments cités par la littérature et repris dans le chapitre 2.2 « Objectifs, actions et postures des tuteurs ». Il semble qu'ainsi, il soit possible de préserver les positions des différents auteurs, tout en permettant des regroupements de nature à éviter des redondances, et à faciliter la lecture de la grille, puis l'analyse des corpus d'entretiens des tuteurs académiques.

Des choix sont ainsi nécessaires, pour placer certains éléments tirés de la littérature, à l'intérieur d'une catégorie plutôt qu'une autre. Ces choix sont basés sur une interprétation de nature sémantique, des positions des auteurs.

Une difficulté apparaît sur la question du soutien par les tuteurs de la motivation des alternants, qui pourrait être attribuée à la fois à la fonction 1 « Contribuer au développement cognitif et métacognitif des alternants », et à la fonction 2 « Contribuer à la construction socio-affective et à l'identité professionnelle des alternants ». Le choix a été fait de ne pas désigner comme tel, un objectif général qui aurait pu être intitulé « soutenir la motivation des alternants », mais de le décliner en différents objectifs ou activités liés au soutien à la motivation.

→ La typologie proposée ci-dessous rassemble et catégorise ainsi les données d'un nombre significatif d'écrits portant sur le tutorat, qu'il soit professionnel ou académique. Si cette typologie doit contribuer à élaborer un cadre général d'analyse des pratiques de tutorat, elle ne peut néanmoins prétendre présenter l'exhaustivité de ces pratiques. C'est à l'aune de cette typologie, que seront analysées les pratiques spécifiques des tuteurs académiques, dans les formations universitaires en alternance.

Fonction 1 : Contribuer au développement cognitif et métacognitif des alternants



Fonction 2 : Contribuer à la construction socio-affective et de l'identité professionnelle des alternants

Objectifs poursuivis par les tuteurs	Activités menées par les tuteurs	Postures et compétences mobilisées
<p>Accompagner l'adaptation à un nouveau contexte Créer les conditions d'un environnement socio-professionnel favorable → Permettre le développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe →</p>	<p>Accueillir, vérifier les conditions d'accueil Présenter le contexte Présenter les collaborateurs et les interlocuteurs Intégrer à des groupes de travail</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences relationnelles • Incitation à la coopération • Attitude de soutien
<p>Aider à construire l'identité et le positionnement universitaire et professionnels Transmettre des éléments de culture universitaire et professionnelle → Développer l'autonomie →</p>	<p>Partager les connaissances Expliciter l'activité Laisser l'alternant faire seul, à sa manière</p>	

Fonction 3 : Gérer les interactions pédagogiques et relationnelles entre l'entreprise et l'université

Objectifs poursuivis par les tuteurs	Activités menées par les tuteurs	Postures et compétences requises
<p>Permettre aux alternants de se focaliser sur les apprentissages Assurer la communication entre les parties →</p>	<p>Réaliser le suivi administratif Echanger, collaborer avec toutes les parties prenantes de l'alternance</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences relationnelles et organisationnelles • Incitation à la coopération
<p>Organiser l'activité Veiller à la cohérence entre le parcours en entreprise et les objectifs de la formation →</p>	<p>(S')Informer sur les attendus réciproques des parties Proposer, utiliser des outils de suivi de l'activité</p>	
<p>Identifier et mettre en place les situations porteuses d'intention de formation →</p>	<p>Fixer les tâches Planifier le travail Donner des consignes aux alternants</p>	

3.2 Interroger la pratique des tuteurs académiques

Dans la mesure où l'état de l'art ne permet pas de dégager suffisamment de données concernant explicitement les tuteurs académiques exerçant dans le contexte des formations en alternance, un travail de recueil de données est nécessaire auprès de ces tuteurs. La méthodologie retenue pour recueillir ces données est l'entretien semi-directif auprès d'un panel de tuteurs, à l'aide d'une grille d'entretien construite pour dégager la perception de son rôle par le tuteur, les activités qu'il mène, ainsi que les leviers sur lesquels il peut s'appuyer, mais aussi les obstacles qu'il rencontre.

3.2.1 Choix de réaliser des entretiens semi-directifs et justification de la méthode employée

L'objectif de la recherche menée est de déterminer quelles sont les pratiques des tuteurs académiques, sans préjuger de ces pratiques, et sans induire chez les tuteurs de réponses qui iraient au-delà de leurs propres perceptions de leurs pratiques. Dans ce contexte de recherche qualitative¹⁶, il est ainsi important de permettre l'émergence d'une parole singulière de la part des tuteurs, qui ne soit pas guidée ou formatée par un référentiel ou des questionnements trop focalisés. L'entretien de recueil d'information, mené de manière « semi-directive » a semblé être un moyen approprié pour recueillir cette parole. Par sa finalité d'investigation, l'entretien semi-directif permet à la personne qui interroge, de chercher des matériaux dans ce qui est verbalisé, pour construire une analyse tenant compte à la fois d'informations factuelles, mais aussi de représentations, de points de vue, avis ou ressentis de la personne interrogée (Germain-Thiant, 2001). L'entretien semi-directif contient également une dimension exploratoire permettant de révéler des aspects de la question qui n'ont pas été envisagés, autorisant à sortir du cadre défini par une approche théorique et invitant l'imprévu. Il « porte sur l'expérience humaine dont il cherche à préserver la complexité » (Van Der Maren, 1995, cité par Baribeau et Royer, 2012).

L'emploi d'un questionnaire, moins coûteux en termes de temps, aurait certes permis d'interroger un plus grand nombre de tuteurs académiques. Mais sa nécessaire formalisation sous forme de questions intelligibles implique un aspect directif qui n'aurait pas laissé la place souhaitée à l'expression des points de vue individuels, dans une optique d'exploration du sujet.

¹⁶ D'après Dumez (2011), la recherche qualitative « cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation », sans chercher à mettre en évidence des lois universelles. L'analyse qualitative, d'après Mucchielli (2008), se présente comme « un acte à travers lequel s'opère une lecture des traces laissées par un acteur ou un observateur relativement à un événement de sa vie personnelle, sociale ou culturelle ».

Il aurait également été envisageable de mener des observations en situation réelle, suivies éventuellement d'entretiens d'explicitation (Vermersch, 2004), ce qui aurait permis de confronter le discours du tuteur (ce qu'il dit de son activité) à son action en situation. La difficulté de cette méthode tient à son coût très important en termes de temps, mais aussi de logistique et de matériel (pour filmer éventuellement les situations de tutorat). Les rencontres entre tuteurs académiques et alternants sont de surcroît souvent informelles et difficiles à anticiper. Les recherches sous forme d'observation et d'entretien d'explicitation ont enfin, généralement, une finalité d'analyse de pratiques en vue d'un développement professionnel pour la personne observée (Vermersch, 2004), et non d'exploration pour déterminer des pratiques, comme c'est le cas ici.

3.2.2 Construction de la trame d'entretien

Une trame d'entretien fait fonction de guide pour la personne qui conduit les échanges. C'est un outil qui permet de n'oublier aucune des dimensions à explorer, tout en autorisant un libre cours à l'expression des points de vue et des représentations des personnes interrogées. La trame comporte par exemple une question de départ, suivi d'un ensemble de thèmes à aborder au cours de l'entretien, de manière ouverte et souvent itérative (Germain-Thiant, 2001).

Pour construire la trame des entretiens destinés à recueillir des informations sur les pratiques des tuteurs académiques, la question centrale semble toute trouvée : « Que faites-vous lorsque vous exercez votre fonction de tuteur auprès d'un alternant ? ». Vaste question qui renferme un grand potentiel d'intimidation pour le répondant : « Par quoi commencer ? J'ai trop de choses à dire, je vais en oublier »... Par ailleurs, si l'on suit Sébillotte (1991), il est également intéressant, lorsqu'on cherche à savoir ce que fait une personne, de s'intéresser aussi à savoir pourquoi et comment elle le fait. On permet ainsi une description plus fine des activités menées, et la caractérisation de ces actions en buts (pourquoi) et en procédures (comment), à des fins d'analyse.

A la lumière des travaux de recherche portant sur le tutorat, il a été possible d'établir une typologie des objectifs poursuivis par les tuteurs, des activités qu'ils mènent, des postures et des compétences qu'ils mobilisent. Cette typologie ne peut constituer à proprement parler une trame d'entretien : d'une part elle utilise des termes issus de la recherche, qui ne sont pas forcément ceux employés par les tuteurs eux-mêmes, d'autre part, elle n'a pas été établie d'après des données concernant spécifiquement les tuteurs académiques. Enfin, elle ne prétend pas à l'exhaustivité des objectifs, activités et postures / compétences des tuteurs. Cette typologie doit

néanmoins servir d'outil d'analyse du corpus recueilli au travers des entretiens : les données tirées du discours des tuteurs doivent pouvoir, au moins en partie, s'y rapporter.

La trame d'entretien doit donc tenir compte des grandes catégories de la typologie, sans risquer de cloisonner le discours, et en permettant l'expression de pratiques, points de vue ou représentations éventuellement complètement étrangères à ce qui a déjà été établi par la littérature. Il s'agit de savoir ce qui, pour le tuteur, ressort comme important dans sa mission, en essayant de distinguer ce qui relève des objectifs poursuivis, des activités menées et des attitudes adoptées. Puis, pour aller plus loin, il est intéressant de faire émerger de manière plus précise, plus fine, des éléments factuels sur ses actions (comment il procède, sur quels outils il s'appuie, quelles compétences il mobilise...). La question de la motivation des tuteurs académiques à exercer cette fonction peut également apporter des informations sur la manière dont ils envisagent leurs pratiques.

Testée auprès d'un enseignant-tuteur ne participant pas à l'étude, puis amendée en fonction des retours suite à cet entretien test, la trame utilisée pour réaliser les entretiens auprès des tuteurs académiques comporte trois parties principales¹⁷ :

- « Ce qui ressort comme important dans votre fonction de tuteur » (devant permettre de mettre en avant les objectifs poursuivis par les tuteurs).
- « Ce que vous faites en tant que tuteur et comment vous le faites » (devant apporter un éclairage sur les actions menées et les leviers / les freins à ces actions)
- « Les raisons pour lesquelles vous êtes tuteur » (devant mettre au jour les sources de motivations des enseignants pour exercer ce rôle).

Le choix d'une question de départ est important : elle installe la relation d'échange, doit permettre à la personne interrogée de commencer à s'exprimer, sans pression, en confiance. Ainsi, démarrer en abordant la première expérience de tutorat de chaque enseignant interrogé a été propice à leur concentration, à leur focalisation sur le sujet, mais aussi à l'installation d'une relation détendue, puisque cela permettait de sortir du cadre quotidien, de se placer dans un espace-temps spécifique à l'échange.

3.2.3 Réalisation des entretiens : échantillonnage, contexte, précautions éthiques.

Les entretiens ont été menés auprès de cinq enseignants exerçant des fonctions de tuteurs académiques dans le cadre de formations en alternance, au sein d'un Institut Universitaire de

¹⁷ Voir le modèle de la trame d'entretien en annexe n° 1

Technologie (IUT). Le nombre de tuteurs interrogés a été établi en fonction des possibilités du calendrier prévu pour le travail de recherche, la durée prévisionnelle des entretiens et de leur post-traitement n'ayant pas permis d'en prévoir un plus grand nombre. Pour choisir les enseignants « cibles », les conseillers pédagogiques de l'IUT concerné ont été sollicités et ont contribué à identifier :

- des enseignants « à part entière » (et non vacataires, car ceux-ci ont une autre occupation professionnelle, et une approche terrain ou métier susceptible d'orienter une activité tutorale plus en lien avec ce que pourraient pratiquer des tuteurs professionnels),
- qui exercent leur fonction de tuteur dans des formations en alternance de niveau universitaire. En l'occurrence, ce sont des formations de niveau II (bac+3) et III (bac+2) qui sont dispensées dans l'IUT concerné,
- qui représentent un panel de formations où l'alternance est pratiquée à différentes échelles : des dispositifs ouverts uniquement à l'alternance, des dispositifs où les publics alternants et non alternants sont mélangés, des dispositifs où le nombre d'alternants est important, et des dispositifs où l'alternance n'est pas la modalité principale de formation,
- en tenant compte d'un ratio équilibré entre femmes et hommes.

Le niveau d'expérience en tutorat académique n'a pas été un critère de choix, ni celui de savoir si l'enseignant tuteur interrogé exerçait d'autres responsabilités que celles de tuteur académique au sein de la formation (par exemple, la fonction de responsable de formation, ou de directeur des études, de responsable des projets tutorés...). S'il avait été possible d'interroger un plus grand nombre de tuteurs, il aurait été judicieux de prendre en compte ces critères également.

Les conseillers pédagogiques de l'établissement ont ainsi identifié cinq personnes, issues de cinq dispositifs de formation différents, dont trois femmes et deux hommes, trois d'entre eux exerçant en outre la responsabilité ou la co-responsabilité de la formation sur laquelle ils sont tuteurs. Deux enseignants sont tuteurs sur des formations ouvertes exclusivement en alternance, les trois autres sur des dispositifs mélangeant alternance et formation initiale. Quatre enseignants sont tuteurs sur des formations de niveau II, et un sur une formation de niveau III. Deux enseignants ont eu d'autres expériences de tutorat, en dehors de l'IUT concerné par l'étude, sur des formations en alternance de niveau III (BTS notamment). Tous effectuent également du tutorat de stage, ou de l'encadrement de projet tutoré, dans le cadre d'autres dispositifs de formation.

Les dispositifs de formation en alternance dans lesquels évoluent les tuteurs académiques interrogés visent des métiers relevant des secteurs secondaire (avec des entreprises partenaires issues majoritairement du secteur industriel) et tertiaire (avec des entreprises de services). Les alternants inscrits dans ces formations peuvent être en contrat d'apprentissage, en contrat de professionnalisation, ou relever de divers dispositifs de formation continue (période de professionnalisation, congés individuels de formation...), avec éventuellement les corollaires réglementaires liés à ces dispositifs, en termes de formalisation ou de traçabilité des suivis.

Ces cinq enseignants ont été contactés directement, et nominativement, par mail, pour solliciter leur participation à l'enquête. Le message reprenait le contexte du projet (une recherche menée dans le cadre d'un mémoire de Master, l'intitulé du Master, le nom des enseignants référents et l'Université de rattachement), ainsi que l'objet général de la recherche (déterminer quelles sont les pratiques de tuteurs académiques dans des formations universitaires en alternance), sans toutefois entrer dans le détail de la trame d'entretien. Le message présentait également le cadre spatio-temporel de l'entretien sollicité (durée à y consacrer, possibilité d'organiser l'entretien sur le lieu souhaité par la personne interrogée, en tenant compte de ses disponibilités), et les précautions déontologiques nécessaires (anonymat des répondants, utilisation des données exclusivement dans le contexte de la recherche menée). Les cinq enseignants sollicités ont répondu favorablement à la demande, et les entretiens ont pu être organisés sans difficultés.

La durée annoncée pour chaque entretien était d'une heure. De fait, deux des cinq entretiens ont duré respectivement une heure quinze et une heure vingt. Les autres ont respecté le temps prévu, à quelques minutes près. Les entretiens ont eu lieu, soit dans le bureau de l'enseignant interrogé (bureau particulier ou partagé avec d'autres enseignants – absents en général au moment de l'entretien), soit dans une salle de cours inoccupée, soit encore dans une salle de réunions. Ils ont tous été enregistrés à l'aide d'un enregistreur numérique, à des fins de réécoute et de transcription. Deux des entretiens ont été interrompus par des interventions extérieures (retour des collègues dans le bureau commun pour la pause, ou coup de téléphone), puis ont repris sans difficultés. Chaque entretien a démarré par une présentation du contexte de l'étude, un rappel de la thématique globale et des objectifs de la recherche, sans oublier les précautions éthiques. Le consentement de l'enseignant interrogé, notamment sur la possibilité d'enregistrer les propos, mais aussi sur l'utilisation des données, a été exprimé à chaque fois.

Les entretiens ont été menés en veillant à préserver une attitude propice à l'échange : écoute active et relances, reformulations visant à confirmer la compréhension des propos, bienveillance et non-jugement (Germain-Thiant, 2001 et Mucchielli, 1998). A chaque fois que cela a été nécessaire (et possible, sans risquer de couper le déroulement de la pensée exprimée), la distinction entre les buts (pourquoi je fais telle action) et les procédures (comment je m'y prends) a été recherchée, selon la méthode du « Pourquoi Comment » de S. Sébillotte (1991, d'après Graesser, 1978). D'après ces auteurs, un opérateur, quelle que soit son activité, ne distingue pas toujours lorsqu'il décrit son travail, les tâches et les procédures utilisées pour les réaliser. La méthode du Pourquoi Comment, qui vise à interroger l'opérateur sur « pourquoi » il effectue une tâche et sur « comment » il la réalise, permet de hiérarchiser ces informations, en vue de les analyser.

3.2.4 Méthodologie utilisée pour transcrire, analyser et catégoriser le corpus

Les entretiens enregistrés ont d'abord été transcrits, de manière à constituer ce que Sébillotte (1991) nomme des « protocoles verbaux », susceptibles d'être lus et relus, annotés, surlignés, autant de fois que nécessaire, en fonction des informations recherchées.

Le choix d'une méthode d'analyse a été guidé par les principes établis par Paillé (2011), qui a recensé les points suivants, parmi les conditions d'une analyse qualitative de données de recherche :

- l'analyse doit être liée à une approche « terrain » : ce qu'on souhaite, c'est découvrir et non retrouver d'emblée toutes les hypothèses théoriques,
- l'analyse doit répondre à une quête de sens des phénomènes examinés : l'analyste se situe comme interprète, il tient compte du contexte,
- l'analyse doit faciliter l'interprétation plutôt que l'encadrer ou la critiquer,
- l'analyse a une finalité narrative,
- l'analyse se donne à voir sous la forme d'une démarche explicite.

Parmi les méthodes d'analyse qualitative des données de recherche, les travaux de Fallery et Rodhain (2007) ont permis d'écarter la méthode d'analyse lexicale, délicate dans un contexte où le discours recouvre de nombreux termes polysémiques, et la méthode d'analyse linguistique, risquée lorsque les locuteurs ont des stratégies discursives élaborées, des schémas idéologiques établis.

De fait, une première tentative d'analyse lexicale s'est révélée, sinon infructueuse, du moins insuffisante : il s'agissait de dénombrer les occurrences des mots employés dans les différents entretiens, à l'aide de logiciels simples, disposant d'un glossaire (l'application employée se trouve sur le site www.nuagesdemots.fr). Même après le retrait des termes liés à la définition du sujet comme « tuteur », « entreprise », « alternant », « formation », les occurrences les plus fréquentes concernent des mots très génériques, polysémiques, dont la compréhension nécessite de connaître leur situation en contexte. On y retrouve ainsi les verbes « faire », « permettre », « donner », « voir », « demander » ... ainsi que les termes « accompagnement », « suivi », « lien », « exemple »... Une récurrence néanmoins, dans tous les protocoles verbaux, de termes issus du domaine académique, comme « soutenance », « rapport », « visites », « fiches », « notes »... ouvre une porte sur une possibilité d'interprétation. Mais cette porte peut tout aussi bien être refermée lorsqu'on reconnaît-là des termes employés au quotidien, y compris en dehors du contexte du tutorat, par ces professionnels de la formation et de l'évaluation.

Ce sont les travaux de Blanchet et Gotman (2007) qui ont finalement orienté la méthodologie retenue. D'après ces auteurs, l'analyse de contenu vise à étudier et comparer « les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentation véhiculés par ces discours ». Elle nécessite une « lecture exogène informée par les objectifs de l'analyste. Elle vise la simplification des contenus : elle a pour fonction de produire un effet d'intelligibilité et comporte une part d'interprétation ». Parmi les techniques d'analyse de contenu, l'analyse « par entretien » se justifie lorsqu'on étudie des processus, des modes d'organisation individuels « en tant qu'ils sont révélateurs d'un mode de réalisation d'une tâche professionnelle, d'une théorie du mode de production de l'existence », d'un récit de vie. L'analyse thématique, elle, « défait la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Elle cherche une cohérence thématique inter-entretiens. Elle est donc cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations ». L'objectif poursuivi au cours de cette recherche, qui est de déterminer les pratiques des tuteurs académiques, et s'il y a lieu, de mettre au jour des récurrences dans ces pratiques, peut ainsi croiser ces deux méthodes d'analyse de contenu, l'analyse par entretien d'une part, et l'analyse thématique d'autre part.

Sébillotte (1991) revient à ce stade de la réflexion, avec des recommandations sur les informations à extraire d'un protocole verbal, pour en permettre l'analyse, et l'identification des buts, tâches et procédures : il s'agit d'identifier, au fil des lectures de chaque protocole verbal, les noms des

tâches et des sous-tâches, les objectifs que désire atteindre l'opérateur (le tuteur) lorsqu'il fait référence à une tâche, les procédures (séquences d'actions) qu'il utilise pour réaliser un objectif ou une tâche, mais aussi toutes les expressions permettant de comprendre l'articulation de la pensée (les connecteurs, mots de liaison...). Une fois identifiés, les éléments¹⁸ peuvent donc être catégorisés dans une « fiche de compilation¹⁹ » (analyse par entretien). La comparaison des fiches de compilation issues des différents protocoles verbaux permettra dans un second temps de relever les ressemblances et différences au sein de chaque catégorie des fiches de compilation (analyse thématique).

Si l'on veut pouvoir comparer les activités des tuteurs académiques avec les éléments de la typologie établie d'après les données de la littérature sur le tutorat, cette fiche de compilation doit reprendre les éléments de cette typologie : objectifs poursuivis par les tuteurs, activités menées, postures et compétences mobilisées, et ce dans chacune des grandes fonctions tutorales : la contribution au développement cognitif et métacognitif des alternants, la contribution à leur construction socio-affective et identitaire, et la gestion des interactions pédagogiques et relationnelles entre l'entreprise et l'université.

3.2.5 Déterminer les éléments significatifs des discours des tuteurs et les classer au sein des fiches de compilation

Pour chacun des protocoles verbaux issus des entretiens, les éléments significatifs du discours de chacun des tuteurs interrogés ont été classés dans les catégories de la fiche de compilation. Les éléments dits « significatifs » du discours sont ceux qui concernent précisément l'activité de l'enseignant comme tuteur académique (les objectifs qu'il dit poursuivre, les tâches qu'il dit réaliser, les attitudes qu'il rattache à ces actions, les questionnements qu'il exprime et qui découlent de ces pratiques). Il a donc été nécessaire d'identifier les éléments de discours qui se rapportent à d'autres facettes de leur activité (comme enseignant, membre d'une équipe pédagogique ou responsable de formation par exemple). Ces distinctions peuvent parfois être ténues. De même, la classification de certains éléments de discours, dans une catégorie de la fiche plutôt que dans une autre, peut ne pas être évidente. C'est la prise en compte du contexte dans lequel ces éléments de discours ont été énoncés, qui a permis de les affecter à une catégorie

¹⁸ Précaution éthique : les éléments de discours sont anonymés et présentés de manière à ce que les tuteurs interrogés ne puissent être identifiés (non-désignation de la formation dans le cadre de laquelle ils exercent comme tuteur, non-désignation du secteur d'activité professionnel visé par la formation ou des entreprises partenaires).

¹⁹ Voir la trame de la fiche de compilation en annexe n° 2

déterminée. Il y a donc un nécessaire travail d'interprétation de la part de l'analyste, qui induit une certaine forme de subjectivité.

Comme le suggère Sébillotte (1991), plusieurs lectures successives de chaque protocole verbal ont permis de dégager les éléments des discours qu'il était justifié d'intégrer aux fiches de compilation. Suivant une technique certes « artisanale » (le caractère artisanal de la méthode est cependant mis en avant par Paillé (2011) comme inhérent à l'analyse qualitative des corpus), ces éléments ont ensuite été surlignés, en utilisant un code couleur permettant de les affecter à chacune des trois grandes fonctions des tuteurs telles qu'établies dans la typologie. Puis ils ont été intégrés à l'une des catégories de la typologie, selon qu'ils relevaient plutôt d'un objectif, d'une activité, ou d'une attitude, d'une compétence mobilisée par le tuteur. Là encore, c'est le contexte global du discours qui a permis de déterminer quelle catégorie était la mieux adaptée à recevoir tel ou tel élément du corpus, et c'est donc une fois de plus l'analyste, avec sa subjectivité, qui a pris la responsabilité de les y affecter²⁰.

Par exemple, dans le discours du Tuteur 1 (voir annexe 3), l'élément « *toi en tant que tuteur, tu redis, mais c'est de l'ordre de la généralité* », repéré comme relevant de la fonction 3 « Gérer les interactions pédagogiques et relationnelles entre l'entreprise et l'université », semblait d'après le contexte pouvoir être rattaché à l'objectif « Veiller à la cohérence entre le parcours en entreprise et les objectifs de la formation », tout en étant plutôt de l'ordre de l'action réalisée (« *tu redis* »). Il a donc été classé dans :

Fonction 3 > Veiller à la cohérence entre le parcours en entreprise et les objectifs de la formation (pour organiser l'activité) > (S') Informer sur les attendus réciproques des parties.

Au sein de chaque corpus de discours, il existe des éléments significatifs de discours qui n'ont pas trouvé de place dans la fiche de compilation (voir par exemple, sur le protocole verbal du Tuteur 1 en annexe 3, les éléments en gras mais non surlignés en couleur). Ce sont des éléments qui se rapportent en général au contexte d'exercice du tuteur (pourquoi il exerce ces fonctions, quelles sont ses motivations, quels sont les obstacles qu'il rencontre...). Ces éléments, qui ne sont ni des objectifs poursuivis par les tuteurs, ni des activités menées directement auprès des alternants ou des interlocuteurs en entreprise, ne font pas l'objet d'une nouvelle fonction du tuteur, et ne

²⁰ Un exemple de protocole verbal dont les éléments significatifs ont été extraits, puis surlignés afin de les classer, figure en annexe n° 3. Cet exemple est suivi de la fiche de compilation correspondante, en annexe 4, qui permet de repérer de manière très visuelle, où se situent les pratiques du tuteur concerné, au sein de la typologie.

peuvent constituer de nouvelles catégories au sein d'une typologie spécifique aux pratiques des tuteurs académiques. Ils peuvent en revanche apporter un éclairage nouveau à la typologie qui a été établie, et devraient être pris en compte dans l'optique d'un travail plus approfondi sur les pratiques des tuteurs académiques. Les éléments qui concernent les motivations et les freins exprimés par les tuteurs sont par exemple importants pour comprendre comment aborder l'ingénierie pédagogique des formations en alternance à l'université.

→ *Pour chaque entretien, les éléments significatifs du discours des tuteurs académiques interrogés sont ainsi classés dans les catégories de la fiche de compilation, dont le modèle est construit d'après la typologie des fonctions, objectifs, activités et postures des tuteurs. Cette méthode permet d'obtenir une « photographie » des pratiques de chaque tuteur académique interrogé. La comparaison des cinq photographies obtenues permet d'esquisser une analyse thématique, d'après les différentes catégories de la typologie construite. Cette analyse thématique ne peut cependant être que très partielle, étant donné le faible nombre de tuteurs interrogés.*

4 Qu'expriment les résultats tirés de l'analyse des entretiens auprès des tuteurs académiques, au regard des finalités des formations en alternance ?

Les pratiques des tuteurs académiques recouvrent-elles tout le champ des pratiques tutorales établies par la typologie ? Ont-ils des pratiques spécifiques qui n'ont pas été formalisées dans cette typologie ? L'étude des corpus d'entretien, et la classification des éléments significatifs de leurs discours, permet d'établir dans quels champs de la typologie les tuteurs académiques placent prioritairement leurs actions. Ce que font les tuteurs, ce qu'ils ne font pas, ce qu'ils disent de leurs motivations et des compétences, des outils sur lesquels ils s'appuient, seront autant d'indices de la manière dont le tutorat est mis en œuvre dans les formations universitaires en alternance, aujourd'hui. Ces indices, mis en perspective avec ce que dit la littérature des finalités de l'alternance en formation, ouvriront sur un ensemble de questions relatives à la mise en place des dispositifs de formation en alternance, et à la place du tutorat dans ces dispositifs.

4.1 Représenter les pratiques des tuteurs académiques, en regard de la typologie : présentation générale des résultats

L'intégration dans chaque fiche de compilation, des éléments significatifs des discours des tuteurs interrogés, puis la comparaison des fiches de compilation entre elles, permet de représenter visuellement les catégories de la typologie dans lesquelles ces tuteurs positionnent leurs pratiques. Il est néanmoins nécessaire de se prémunir de conclusions trop hâtives sur les pratiques des tuteurs académiques, en gardant à l'esprit les limites de la méthode d'analyse employée, et la faiblesse de l'échantillon étudié.

4.1.1 Où se situent les pratiques des tuteurs académiques interrogés ? Synthèse des fiches de compilation.

La comparaison des fiches de compilation²¹ tirées des cinq entretiens permet de proposer un tableau récapitulatif des pratiques exprimées par les tuteurs interrogés. Ce tableau récapitulatif apporte une représentation visuelle permettant de percevoir très vite :

- Les catégories au sein desquelles il y a le plus de réponses, et donc, les objectifs / activités / postures et compétences récurrentes chez les tuteurs interrogés.

²¹ Voir la trame vierge de fiche de compilation en annexe n° 2, et l'exemple de fiche de compilation relative au protocole verbal du tuteur 1, en annexe n° 4. Une fiche récapitulative est présentée en annexe 5. Elle contient le nombre d'occurrences des éléments significatifs de discours, pour chaque tuteur et pour chaque catégorie.

- Les catégories qui ne recensent que peu, voire pas du tout d'éléments de discours, et qui ne représentent donc pas le cœur des pratiques des tuteurs interrogés.

Pour construire ce tableau récapitulatif, les occurrences de discours de chaque tuteur, dans chaque catégorie, ont été additionnées, ce qui permet de représenter le « poids » global de chaque catégorie au sein de la typologie.

Ce tableau récapitulatif est présenté en figure 2 (pages 46 et 47). Celui-ci contient, en regard de chaque catégorie, le nombre de tuteurs ayant exprimé un élément relevant de cette catégorie, ainsi que le nombre total d'occurrences qui s'y rapportent. Un code couleur a été utilisé pour en faciliter la lecture :

- En rouge, les catégories de pratiques (objectifs poursuivis, activités menées, postures et compétences requises) qui ont été citées par au moins 4 tuteurs sur les 5 interrogés. Elles peuvent être considérées comme des pratiques récurrentes parmi les tuteurs interrogés.
- En bleu, les catégories qui ne sont pas ou très peu citées (par aucun ou un seul tuteur sur les 5 interrogés).
- En noir, les catégories citées par un nombre moyen de tuteurs (2 à 3 tuteurs sur les 5 interrogés), pour lesquelles il est délicat d'avancer, compte tenu du faible échantillon étudié, une conclusion significative.

Il est ainsi possible de repérer de manière visuelle, les fonctions autour desquelles les tuteurs interrogés positionnent leurs pratiques.

Figure 2 : tableau récapitulatif sur les pratiques des tuteurs interrogés.

En rouge : catégories les plus fréquemment citées par les tuteurs interrogés / En bleu : catégories les moins citées par les tuteurs interrogés / En noir : catégories intermédiaires

Fonction 1 : contribuer au développement cognitif et métacognitif des alternants

Objectifs poursuivis par les tuteurs	Discours du tuteur	Activités menées par les tuteurs	Discours du tuteur	Postures et compétences requises	Discours du tuteur
Faciliter les apprentissages des alternants					
Structurer les connaissances		Expliquer à l'aide de connaissances théoriques	1 tuteur - 1 occurrence	Connaissances / compétences disciplinaires, méthodologiques et pédagogiques	3 tuteurs - 6 occurrences
		Discuter des concepts		Recherche de la réussite pour l'alternant	1 tuteur - 1 occurrence
Réduire la difficulté	1 tuteur - 1 occurrence	Fournir des exemples		Congruence sociale et cognitive	
		Montrer d'autres façons de réaliser la tâche		Attitude de soutien, d'encouragement	1 tuteur - 1 occurrence
		Donner la solution	1 tuteur - 2 occurrences	Bienveillance	
Valoriser les apprentissages	1 tuteur - 2 occurrences	Rassurer, encourager	2 tuteurs - 2 occurrences		
		Confier des responsabilités			
Susciter l'intérêt		Confronter à des situations problèmes			
Faire prendre conscience des connaissances et des compétences acquises par les alternants					
Faciliter le transfert de connaissances		Etablir des relations entre les notions et les situations		Capacités d'écoute, d'observation et de compréhension	1 tuteur - 1 occurrence
Mettre à distance et analyser la situation de travail	3 tuteurs - 5 occurrences	Verbaliser, décrire et faire décrire la tâche	1 tuteur - 1 occurrence	Capacité à questionner et à se questionner	
		Ecouter, reformuler, faciliter l'expression		Bienveillance	
Guider et élargir un questionnement		Poser des questions	1 tuteur - 1 occurrence		
		Faire prendre conscience des écarts entre ce qui est souhaité et ce qui est réalisé			
Accompagner la production des travaux des alternants					
Aider à la formalisation selon les critères retenus	2 tuteurs - 3 occurrences	Définir et rappeler les objectifs des travaux à produire	4 tuteurs - 7 occurrences	Attitude d'évaluation (formative et sommative)	4 tuteurs - 8 occurrences
		Définir des critères de réussite / d'évaluation	3 tuteurs - 3 occurrences	Approche directive	
Evaluer	3 tuteurs - 12 occurrences	Informier sur la progression	3 tuteurs - 8 occurrences	Connaissances et compétences disciplinaires, méthodologiques et pédagogiques	3 tuteurs - 6 occurrences
		Porter un jugement	4 tuteurs - 7 occurrences		

Fonction 2 : contribuer à la construction socio-affective et de l'identité professionnelle des alternants

Objectifs poursuivis par les tuteurs	Discours du tuteur	Activités menées par les tuteurs	Discours du tuteur	Postures et compétences requises	Discours du tuteur
Accompagner l'adaptation des alternants à un nouveau contexte					
Créer les conditions d'un environnement socio-professionnel favorable	5 tuteurs - 31 occurrences	Accueillir, vérifier les conditions d'accueil	5 tuteurs - 22 occurrences	Compétences relationnelles	4 tuteurs - 15 occurrences
		Présenter le contexte	2 tuteurs - 2 occurrences	Incitation à la coopération	2 tuteurs - 5 occurrences
Permettre le développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe	3 tuteurs - 11 occurrences	Présenter les collaborateurs et les interlocuteurs	4 tuteurs - 9 occurrences	Attitude de soutien	2 tuteurs - 9 occurrences
		Intégrer à des groupes de travail	2 tuteurs - 5 occurrences		
Aider à construire l'identité et le positionnement professionnel des alternants					
Transmettre des éléments de culture universitaire et professionnelle	5 tuteurs - 16 occurrences	Partager les connaissances	3 tuteurs - 4 occurrences	Congruence sociale et cognitive	2 tuteurs - 2 occurrences
		Expliciter l'activité	2 tuteurs - 3 occurrences	Connaissances / compétences disciplinaires	2 tuteurs - 2 occurrences
Développer l'autonomie	2 tuteurs - 5 occurrences	Laisser l'alternant faire seul, à sa manière	3 tuteurs - 4 occurrences	Capacité à questionner et à se questionner Approche collaborative	1 tuteur - 1 occurrence

Fonction 3 : gérer les interactions pédagogiques et relationnelles entre l'entreprise et l'université

Objectifs poursuivis par les tuteurs	Discours du tuteur	Activités menées par les tuteurs	Discours du tuteur	Postures et compétences requises	Discours du tuteur
Permettre aux alternants de se focaliser sur leurs apprentissages					
Assurer la communication entre les parties	5 tuteurs - 30 occurrences	Réaliser le suivi administratif	5 tuteurs - 18 occurrences	Compétences relationnelles et organisationnelles	5 tuteurs - 22 occurrences
		Echanger, collaborer avec toutes les parties prenantes de l'alternance	5 tuteurs - 37 occurrences	Incitation à la coopération	1 tuteur - 2 occurrences
Organiser l'activité					
Veiller à la cohérence entre le parcours en entreprise et les objectifs de la formation	5 tuteurs - 15 occurrences	(S')informer sur les attendus réciproques des parties	5 tuteurs - 31 occurrences	Compétences disciplinaires, relationnelles, pédagogiques et organisationnelles	4 tuteurs - 19 occurrences
		Proposer, utiliser des outils de suivi de l'activité	5 tuteurs - 21 occurrences	Congruence sociale et cognitive	3 tuteurs - 5 occurrences
Identifier et mettre en place les situations porteuses d'intention de formation		Fixer les tâches	1 tuteur - 1 occurrence	Incitation à la coopération	1 tuteur - 1 occurrence
		Planifier le travail		Approche directive	
		Donner des consignes aux alternants			

Une analyse du tableau récapitulatif présenté en figure 2 permet d'établir les conclusions suivantes :

- La fonction 3 « Gérer les interactions pédagogiques et relationnelles entre l'entreprise et l'université » est celle qui comptabilise le plus d'occurrences (202 occurrences), devant la fonction 2 « Contribuer à la construction socio-affective et de l'identité professionnelle des alternants » (146 occurrences), et très loin devant la fonction 1 « Contribuer au développement cognitif et métacognitif des alternants » (79 occurrences). Le tableau présenté en figure 3 récapitule le nombre total d'occurrences de discours pour chacune des trois fonctions de la typologie.

Figure 3 : Nombre total d'occurrences de discours pour chacune des trois fonctions de la typologie.

Fonction des tuteurs dans le cadre des formations universitaires en alternance	Nombre d'occurrences tirées des 5 protocoles verbaux
Fonction 1 « Contribuer au développement cognitif et métacognitif des alternants »	79
Fonction 2 « Contribuer à la construction socio-affective et de l'identité professionnelle des alternants »	146
Fonction 3 « Gérer les interactions pédagogiques et relationnelles entre l'entreprise et l'université »	202

- Au sein de la **fonction 1 « Contribuer au développement cognitif et métacognitif des alternants »**, seules les catégories relatives à la formalisation et à l'évaluation des travaux des alternants (rappel des objectifs et des critères d'évaluation) sont citées par un nombre significatif de tuteurs académiques (au moins 4 sur 5). Les pratiques liées à l'accompagnement des apprentissages des alternants à travers la structuration des connaissances, la réduction des difficultés, l'apport de connaissances disciplinaires ou méthodologiques ne sont pas citées, ou de manière très marginale.
- Au sein de la **fonction 2 « Contribuer à la construction socio-affective et de l'identité professionnelle des alternants »**, les tuteurs interrogés citent abondamment l'objectif « Créer les conditions d'un environnement socio-professionnel favorable », ainsi que l'activité « Accueillir, vérifier les conditions d'accueil », qui semblent donc constituer des éléments importants des pratiques de ces tuteurs.

- Au sein de la **fonction 3 « Gérer les interactions pédagogiques et relationnelles entre l'entreprise et l'université »**, ce sont l'objectif « Assurer la communication entre les parties », les activités « Echanger, collaborer avec toutes les parties prenantes de l'alternance » et « (S')Informer sur les attendus réciproques des parties », ainsi que les « compétences relationnelles, organisationnelles, pédagogiques et disciplinaires » qui font l'objet du plus grand nombre d'occurrences. Ces pratiques sont partagées par tous les tuteurs interrogés, et semblent représenter une très grande partie de ce qu'ils font.
- En revanche, l'objectif « Identifier et mettre en place des situations porteuses d'intention de formation », ainsi que les activités en lien avec cet objectif (« Fixer les tâches », « Planifier le travail » et « Donner des consignes aux alternants ») ne sont pas cités, ou très peu.

La synthèse présentée en figure 2 met en relief les catégories les plus citées par les tuteurs, d'une part (au moins 4 tuteurs sur les 5 interrogés), et les catégories les moins citées d'autre part (un seul tuteur, voire aucun parmi les tuteurs interrogés). Compte tenu de la petite taille de l'échantillon, il n'est pas possible d'exploiter efficacement les résultats intermédiaires (catégories figurant en noir sur la figure 2, correspondant aux pratiques citées par 2 ou 3 tuteurs sur les 5), pour en tirer des conclusions significatives sur les pratiques des tuteurs académiques. Il est possible en revanche de classer les pratiques les plus citées, pour tenter de faire ressortir une hiérarchie des pratiques les plus courantes parmi les tuteurs interrogés, et de déterminer dans quelles fonctions se situent ces pratiques les plus courantes.

Les figures 4 et 4bis présentent ainsi, grâce à un code couleur permettant d'identifier chacune des trois grandes fonctions des tuteurs, les pratiques les plus fréquentes (fig. 4), et les moins fréquentes (fig. 4bis), tout en les hiérarchisant en fonction du nombre d'occurrences dont elles ont fait l'objet.

Il s'agit ici de représenter visuellement la hiérarchie globale des pratiques et la répartition des trois grandes fonctions au sein de ces pratiques.

Pour les figures 4 et 4bis :

Les catégories de pratiques relevant de la **fonction 1 « Contribuer au développement cognitif et métacognitif des alternants »** sont figurées en vert : ■

Les catégories de pratiques relevant de la **fonction 2 « Contribuer à la construction socio-affective et de l'identité professionnelle des alternants »** sont figurées en rose : ■

Les catégories de pratiques relevant de la **fonction 3 « Gérer les interactions pédagogiques et relationnelles entre l'entreprise et l'université »** sont figurées en jaune : ■

Figure 4 : hiérarchisation des pratiques principales (objectifs poursuivis, activités menées) des tuteurs académiques interrogés, en fonction du nombre d'occurrences, d'après les données de la figure 2).



Figure 4bis : les objectifs et les activités pas ou peu cités par les tuteurs académiques interrogés (d'après les données de la figure 2).

Objectifs et activités qui n'apparaissent pas du tout dans les discours des tuteurs	Objectifs et activités qui apparaissent très peu dans le discours des tuteurs
Structurer les connaissances	Donner la solution 1 tuteur / 2 occurrences
Susciter l'intérêt	Valoriser les apprentissages 1 tuteur / 2 occurrences
Guider et élargir un questionnement	Réduire la difficulté 1 tuteur / 1 occurrence
Discuter des concepts	Expliquer à l'aide de connaissances théoriques 1 tuteur / 1 occurrence
Fournir des exemples	Verbaliser, décrire et faire décrire la tâche 1 tuteur / 1 occurrence
Montrer d'autres façons de réaliser la tâche	Poser des questions 1 tuteur / 1 occurrence
Confier des responsabilités	Fixer les tâches 1 tuteur / 1 occurrence
Confronter à des situations problème	
Etablir des relations entre les notions et les situations	
Ecouter, reformuler, faciliter l'expression	
Faire prendre conscience des écarts entre ce qui est souhaité et ce qui est réalisé	
Identifier et mettre en place les situations porteuses d'intention de formation	
Planifier le travail	
Donner des consignes	

L'analyse des figures 4 et 4bis permettent de relever une fois de plus, une représentation prépondérante de **la fonction 3 « Gérer les interactions pédagogiques et relationnelles entre l'entreprise et l'université »** parmi les objectifs poursuivis et les activités menées fréquemment par les tuteurs académiques, sauf en ce qui concerne les catégories qui évoquent l'identification et l'organisation des situations de travail porteuses d'intention de formation, presque jamais citées. Les tuteurs interrogés semblent ainsi accorder une attention toute particulière à leur rôle de vecteurs de l'information, et de garants d'une certaine cohérence entre les activités proposées en entreprise et les attendus pédagogiques de la formation.

La **fonction 2 « Contribuer à la construction socio-affective et de l'identité professionnelle des alternants »** apparaît à quatre reprises dans la figure 4 rassemblant les pratiques les plus fréquemment citées, mais n'apparaît jamais dans la figure 4bis représentant les objectifs et activités peu ou pas cités. C'est parmi les catégories relevant de cette fonction 2 que l'on retrouve le plus d'activités et d'objectifs cités par 2 ou 3 tuteurs (catégories matérialisées en noir dans la figure 2) : il est difficile de déterminer si les tuteurs interrogés situent leurs pratiques de manière significative dans le champ de la construction socio-affective et identitaire des alternants.

La fonction 1 « Contribuer au développement cognitif et métacognitif des alternants » est celle qui rassemble le moins de catégories fréquemment citées, sauf sur les catégories évoquant des pratiques liées à la formalisation des travaux académiques et à l'évaluation. Elle est particulièrement représentée au sein de la figure 4bis, montrant que les objectifs poursuivis et les activités menées par les tuteurs académiques sont peu tournés vers le soutien à l'acquisition des connaissances par les alternants, vers l'accompagnement à la construction et à la consolidation du lien que les alternants doivent établir entre ce qu'ils apprennent à l'université, et ce qu'ils font en entreprise.

4.1.2 Précautions à considérer lors de l'exploitation des résultats

Les techniques d'analyse qualitative contiennent une part de subjectivité liée à la nécessaire interprétation par l'analyste, des éléments de discours en fonction de leur contexte. Lors des lectures successives des protocoles verbaux, il a souvent été difficile de classer de manière certaine et définitive, un certain nombre d'éléments de discours, qui auraient pu relever de deux catégories ou plus. Cette difficulté est liée à une certaine porosité entre plusieurs éléments de la typologie, à l'interdépendance de certaines notions (par exemple, dans la fonction 3 « Gérer les interactions pédagogiques et relationnelles entre l'entreprise et l'université », l'activité « (s')informer sur les attendus réciproques des parties » implique nécessairement d'« échanger, collaborer avec toutes les parties prenantes de l'alternance »). En l'absence d'un dispositif de triangulation de l'analyse des données (double lecture et classification par un tiers, des éléments de discours dans les fiches de compilation), qu'il n'a pas été possible d'organiser pour des raisons pratiques, la pertinence de l'inscription de tel élément de discours, dans telle catégorie de la typologie, peut ainsi être questionnée. Des entretiens plus directifs, proches des méthodes d'explicitation de l'activité (Vermersch, 2004), pourraient sans doute aider à classer plus facilement les pratiques des tuteurs interrogés dans les différentes catégories de la typologie, en limitant la part d'interprétation de l'analyste.

Par ailleurs, la méthode de l'analyse qualitative choisie pour cette étude ne permet d'exploiter que les données les plus marquées : les pratiques citées par au moins 4 tuteurs sur les 5, d'une part, qui ressortent comme des pratiques courantes des tuteurs académiques, et les pratiques citées par aucun, ou un seul tuteur d'autre part, qui peuvent être considérées comme des pratiques peu importantes pour les tuteurs académiques. Les résultats intermédiaires ne peuvent

donner lieu à des conclusions significatives, et ce, d'autant moins que l'échantillon sur lequel porte l'étude est restreint. Dans cette étude, la typologie construite à partir des données de la littérature ne peut ainsi aider à dégager que des grandes tendances.

Ainsi, utilisée avec une méthode d'analyse qualitative (entretiens semi-directifs) et un petit nombre de tuteurs interrogés, cette typologie des objectifs, activités et postures / compétences des tuteurs ne peut servir de trame pour décrire précisément l'activité d'un tuteur (pour construire un arbre des tâches par exemple, comme le fait Sébillotte, 1991). Elle est cependant utile pour modéliser, simplifier la réalité de l'activité tutorale, pour comprendre une certaine dynamique de l'activité, et prendre du recul sur ce que font et ne font pas les tuteurs... Elle peut également servir de trame aux tuteurs, pour situer leurs actions au sein des catégories de la typologie, et identifier plus formellement des éléments de leur pratique. Elle peut ainsi constituer un outil de réflexivité pour les tuteurs.

4.1.3 Note relative à l'analyse des « Postures et compétences requises » citées par les tuteurs

Les figures 4 et 4bis ne prennent pas en compte les différentes catégories relevant des « Postures et compétences requises » citées par les tuteurs. Les occurrences de discours pour ces catégories sont difficiles à dénombrer et à répartir dans les différentes fonctions, du fait :

- de la répétition dans plusieurs fonctions de certaines d'entre elles (les « compétences relationnelles » par exemple, présentes dans les fonctions 2 et 3 - ce type de compétences est en effet utile à la fois pour créer les conditions d'un environnement socio-professionnel favorable à l'alternant, pour permettre le développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe, mais aussi pour assurer la communication entre toutes les parties prenantes de l'alternance et pour veiller à la cohérence entre un parcours de formation et les activités menées en entreprise),
- et du regroupement de certains intitulés en fonction des objectifs et activités auxquels ils se rapportent (dans la fonction 3, les « compétences relationnelles » sont ainsi groupées avec les compétences organisationnelles pour l'objectif « Assurer la communication entre les parties », et avec les compétences disciplinaires, pédagogiques et organisationnelles pour l'objectif « Veiller à la cohérence entre le parcours en entreprise et les objectifs de la formation »).

Dans une étude visant à établir de manière plus précise les ressources sur lesquels les tuteurs peuvent s'appuyer pour mener à bien leur activités et atteindre leurs objectifs, cette difficulté à catégoriser les postures et compétences requises aurait constitué un réel obstacle, et aurait mérité d'être présenté différemment dans la typologie.

Dans l'optique poursuivie ici, de dégager avant tout les pratiques des tuteurs académiques dans le contexte des formations en alternance, les compétences mobilisées par les tuteurs et les postures qu'ils adoptent constituent davantage des compléments d'information, utiles pour éclaircir, comprendre et préciser comment les tuteurs académiques interrogés s'y prennent pour atteindre leurs objectifs et mener leurs activités.

S'il n'est pas possible d'élaborer une représentation graphique de ces données, il est néanmoins intéressant de noter les points suivants, qui s'appuient sur des éléments significatifs des discours des tuteurs interrogés, et qui concernent les postures et compétences les plus fréquemment citées dans les protocoles verbaux :

« **Compétences relationnelles** » : les tuteurs académiques interrogés semblent considérer comme fondamentales ces compétences qui permettent l'établissement et le maintien de la communication tripartite, inhérente au principe des formations en alternance. Les occurrences fréquentes correspondant à ce type de compétence révèlent une mobilisation de ces compétences relationnelles tout au long du suivi, et pour une grande diversité de finalités et de modalités, parmi lesquelles :

- l'instauration d'un premier contact, tant avec les alternants qu'avec les tuteurs professionnels : « *c'est moi qui prends contact par mail ou par téléphone avec le tuteur professionnel, et on fixe une date avec l'étudiant* » (Tuteur 3).
- la mise en place d'un contexte dans lequel la confiance peut s'installer : « *il y a une relation très importante entre l'alternant, le tuteur universitaire et le tuteur industriel, il faut que ça communique bien tout au long de l'alternance, c'est comme ça que le suivi se fait bien je pense* » (Tuteur 5)
- la résolution de problèmes lorsqu'il s'en présente : « *je me sentirai plus en capacité de lui sonner les cloches si j'ai créé ce lien* » - (Tuteur 1),

« **Compétences organisationnelles** » : c'est uniquement sur l'aspect « gestion de la relation et de la communication » que les tuteurs académiques interrogés disent s'appuyer sur des compétences

organisationnelles. La structuration générale du déroulement d'un suivi d'alternant est en effet pour l'essentiel définie par le responsable de formation, qui met en place les règles de fonctionnement et éventuellement les outils nécessaires (« *les tuteurs pédagogiques sont tous sensibilisés aux règles que j'ai envie de voir appliquées sur cette formation* » - Tuteur 4). Le tuteur académique peut ensuite organiser son propre fonctionnement à partir de ces outils, se les approprier (ou pas) : « *on a une trame, sur ce que l'on doit faire chronologiquement, mais ce n'est pas sous forme de tableau, donc il faut faire ressortir les éléments clefs qui permettent de structurer ton fonctionnement, tu soulignes les dates...* » (Tuteur 2).

Les approches des tuteurs académiques face au cadrage organisationnel sont diverses et fortement liées aux manières d'être et aux habitudes de fonctionnement des personnes : « *les tuteurs de l'équipe me disent que c'est bien parce que c'est cadré* » (Tuteur 5) / « *on fonctionne plus au feeling qu'avec des cases à cocher. Le truc trop normé, ça m'embête* » (Tuteur 1).

« Connaissances et compétences disciplinaires, méthodologiques et pédagogiques » : les tuteurs académiques interrogés disent peu intervenir sur la structuration des connaissances des alternants, sur les apprentissages disciplinaires. Ils révèlent qu'ils s'appuient plutôt sur les compétences disciplinaires et méthodologiques de l'équipe pédagogique pour guider un alternant qui aurait un besoin de cet ordre : « *ce sont les profs de com' qui assurent le côté méthodo* » (Tuteur 3), « *je n'hésite pas à solliciter les collègues de certaines disciplines, pour avoir leur avis sur les problèmes que je rencontre en entreprise* » (Tuteur 1).

Le besoin pour le tuteur de mobiliser ses compétences disciplinaires est très dépendant du contexte de la formation dans laquelle il officie : « *[nos tuteurs ne sont] pas des enseignants d'anglais ou de com' par exemple, pour qu'on soit capables de parler avec nos interlocuteurs, qui sont aussi des gens du technique* » (Tuteur 5) / « *[le manque de connaissances techniques] n'a jamais constitué un frein pour mon activité de tuteur* » (Tuteur 1).

« Attitude d'évaluation, formative et sommative » : les perceptions des tuteurs académiques interrogés face à leur rôle d'évaluateur sont très contrastées. Si l'un d'entre eux semble par exemple parfaitement à l'aise avec cette posture (« *j'assume ce travail d'être censeur et de mettre des notes ou des appréciations* » - Tuteur 4), un autre fait part de difficultés à évaluer les activités menées en entreprise (« *c'est pas évident de juger le travail des jeunes dans l'entreprise. C'est difficile d'évaluer et de mettre une note sur ce qu'ils font opérationnellement* » - Tuteur 2).

Ils disent en général que cette posture d'évaluateur ne nuit pas à l'établissement d'une relation de confiance avec l'alternant : *« je ne suis évaluateur que le dernier jour. Je ne me perçois pas comme évaluateur et ne pense pas être perçu comme ça »* (Tuteur 3), *« je leur dit très clairement comment je fonctionne, que si il y a un souci, le but c'est d'en parler, mais qu'il n'y aura pas de faux-semblant »* (Tuteur 4).

4.1.4 Le décalage entre les résultats de l'analyse des corpus et le cadre théorique utilisé

Les figures 2, 4 et 4bis montrent que les éléments significatifs tirés des discours des tuteurs interrogés ne recouvrent pas toutes les catégories de la typologie établie d'après la littérature portant sur les pratiques des tuteurs. Cette typologie a en effet été construite d'après des textes étudiant plus les tuteurs professionnels que les tuteurs académiques. L'analyse des discours des tuteurs académiques interrogés montre donc un décalage important entre ce que font les tuteurs académiques, et ce qui est a priori attendu des tuteurs (en général), notamment en ce qui concerne le soutien au développement cognitif et métacognitif des alternants, mais aussi pour tout ce qui est de la construction d'une stratégie « intégratrice » de l'alternance (mettre en place, avec l'entreprise, les situations potentiellement formatrices pour l'alternant).

L'étude des entretiens montre par ailleurs que les tuteurs académiques font état de pratiques qui n'apparaissent pas dans la typologie (voir par exemple, en annexe 3, les éléments du discours du tuteur 1, qui apparaissent en noir et en gras, et qui n'ont pu être classés dans la typologie). Parmi ces pratiques, les tuteurs académiques évoquent la transmission, en interne, et notamment en direction du responsable de formation, d'informations relatives aux alternants qu'ils suivent et aux entreprises avec lesquelles ils sont en lien. Ils évoquent ainsi une fonction de communication interne à l'institution universitaire : *« avec les collègues enseignants et tuteurs universitaires on cale toujours un repas sur les trois semaines où les étudiants sont là, pour faire le point, parce que parfois selon les entreprises il n'y a pas la même progression, parfois les tuteurs rencontrent des difficultés, et ça permet au responsable de formation de savoir où en sont tous les apprentis »* (Tuteur 4).

Une autre pratique habituelle des tuteurs académiques interrogés, qui ressort fréquemment dans leurs discours mais qui n'apparaît pas dans la typologie, concerne la représentation auprès du monde socio-professionnel, de l'institution universitaire : les tuteurs se voient ainsi souvent comme les « représentants » de la formation dans laquelle ils exercent leur rôle, et plus largement de l'établissement qui les emploie. Ils évoquent leur contribution active, à travers la qualité du

suivi qu'ils mettent en place, les visites en entreprises, ou les soutenances des travaux finaux, à la renommée de la formation auprès des interlocuteurs professionnels, mais aussi au renouvellement de contrats d'alternance d'une année sur l'autre, ou à la collecte de la taxe d'apprentissage. Ils estiment ainsi servir le modèle économique mis en place par les établissements à travers l'alternance : « *l'aspect 'commercial', il est toujours un peu présent quand on fait ça aussi. On voit les entreprises pour savoir si ils veulent un alternant pour l'année d'après, alors c'est pas un business, mais eux ont un besoin, nous on peut y répondre, ce serait dommage de passer à côté* » (Tuteur 5).

Il ressort enfin assez clairement dans le discours de certains tuteurs académiques interrogés, que certaines catégories d'intervention au sein de la typologie sont attribuées à d'autres acteurs de l'alternance ou de la formation, et notamment au responsable de la formation d'une part (« *la personne qui s'occupait de l'alternance les avait déjà briefé sur ce qu'ils devaient donner comme mission* » - Tuteur 1), et à l'équipe pédagogique considérée dans sa dimension collégiale, d'autre part. Le tuteur professionnel est également cité par certains tuteurs académiques interrogés, comme étant l'interlocuteur privilégié de l'alternant, sur certaines catégories d'activités (« *le tuteur universitaire intervient plus sur la formalisation, et sur le respect des aspects didactiques, pédagogiques du mémoire, alors que le maître d'apprentissage va plus s'occuper du plan d'action, de l'opérationnalité de la problématique* » – Tuteur 4). Cela rejoint l'analyse de Wittorski (2006) qui établit que les voies de la professionnalisation utilisant le tutorat relèvent d'une logique de traduction culturelle par rapport à l'action (construction identitaire et acquisition, par partage, de connaissances venant d'un tiers), ce qui peut conduire à estimer que les tuteurs professionnels « se chargent » de la construction de l'identité professionnelle de l'alternant, tandis que les tuteurs académiques s'occupent de l'accompagner dans le développement de son identité d'étudiant, de membre de la communauté universitaire.

→ Une première analyse des données issues des entretiens menés auprès de cinq tuteurs académiques montre donc que ceux-ci positionnent leurs pratiques sur certains champs de la typologie établie d'après la littérature, et pas sur d'autres. Ils font également état de pratiques qui n'apparaissent pas dans cette typologie. Ces résultats globaux sont révélateurs du contexte dans lequel s'exerce le tutorat dans les formations en alternance aujourd'hui, et méritent d'être affinés et expliqués par une analyse qui revienne sur les positions d'auteurs déjà cités plus haut.

4.2 Discussion des résultats de l'enquête en regard des travaux de recherche sur le tutorat

Pour affiner l'analyse des résultats chiffrés et des représentations graphiques obtenus, il est utile de revenir sur certains éléments de discours des tuteurs interrogés. Ce qu'ils déclarent faire ou ne pas faire, les raisons pour lesquelles ils font ou ne font pas, leurs manières de faire, sont autant d'éléments susceptibles d'être mis en lien avec des données issues de la littérature, et d'ainsi éclairer le contexte, spécifique, de l'alternance dans l'enseignement supérieur.

4.2.1 Ce que font les tuteurs académiques (et comment ils le font, pourquoi ils le font)

Ce sont les pratiques qui relèvent de la gestion des interactions pédagogiques et relationnelles entre l'établissement de formation et l'entreprise (fonction 3) qui sont les plus citées par les tuteurs interrogés. Ils assument et revendiquent :

- leur capacité d'initiative dans l'échange et la collaboration avec les différentes parties prenantes de l'alternance : « *Je prends contact par mail ou par téléphone avec le tuteur pro, on fixe une date avec l'étudiant* » (Tuteur 3),
- et leur rôle dans la prise en charge de la circulation de l'information : « *On est toujours là pour faire que ça se passe bien, pour créer du lien, se présenter, être un pont entre l'IUT et l'entreprise* » (Tuteur 1).

Les tuteurs académiques se perçoivent ainsi avant tout comme des vecteurs de la communication entre l'établissement de formation, l'alternant et l'entreprise : « *Pour moi il y a une relation très importante entre l'alternant, le tuteur universitaire et le tuteur industriel. [...] Il faut que ça communique bien tout au long de l'alternance, c'est comme ça que le suivi se fait bien je pense.* » (Tuteur 5). Ils contribuent également à faire remonter des informations émanant de l'entreprise ou de l'alternant, au responsable de formation ou au reste de l'équipe pédagogique : « *A chaque période de regroupement on fait un point avec les autres tuteurs, sur la progression des alternants, les difficultés des tuteurs, tout est remonté au directeur des études* » (Tuteur 4).

Cette activité assumée de coordination du partenariat entre l'établissement de formation et l'entreprise sert la dynamique de l'alternance intégrative décrite par Malglaive (1990), c'est en effet le tuteur académique qui décline les temps spécifiques de la relation, nécessaires à la co-construction du dispositif de formation.

Pour le tuteur académique, les échanges avec les professionnels permettent également de connaître la réalité de la profession, du secteur économique concerné. C'est un élément de motivation très fort du tuteur, puisque cela contribue à son développement professionnel et personnel : « *Je trouve ça passionnant, j'ai appris des tas de trucs. Je le fais parce que ça me plaît, pour l'ouverture vers l'entreprise que ça procure* » (Tuteur 1), « *Moi ça me nourrit, d'être en contact avec le secteur, ça permet d'être plus au fait du contexte économique, social, les dernières tendances... Ça nourrit aussi les cours qu'on peut faire par ailleurs, parce qu'on ne reste pas déconnectés de la réalité du secteur* » (Tuteur 4).

Les connaissances qu'ils acquièrent à travers leurs échanges avec le monde socio-économique permettent au tuteur de se percevoir (et d'être perçus) comme crédibles auprès de leurs interlocuteurs de l'entreprise : « *Au final, on sait un peu plus de quoi on parle, parce qu'on sait mieux ce qui se passe dans l'entreprise* » (Tuteur 5).

Cet engagement des tuteurs académiques dans les pratiques liées à la communication entre toutes les parties prenante de l'alternance illustre bien la position de Pentecouteau (2003), pour lequel l'alternance nécessite une grande disponibilité, un suivi régulier de la formation de l'alternant, une démarche de communication active et l'animation, la gestion sociale d'un réseau avec les professionnels, l'équipe pédagogique et administrative.

Dans la relation que le tuteur académique établit et maintient avec toutes les parties prenantes de l'alternance, la question de la confiance accordée par l'entreprise d'une part, et par l'alternant d'autre part, ressort comme importante :

- l'engagement des tuteurs professionnels semble d'autant plus fort que le suivi réalisé par les tuteurs académiques leur semble sérieux : « *Notre formation marche bien parce qu'on a une relation de confiance avec les industriels. Ils nous le disent, le fait qu'on vienne les voir trois fois est important* » (Tuteur 5).
- Les tuteurs académiques cherchent à installer cette relation de confiance avec les alternants, pour les rassurer et faciliter les échanges : « *La première visite, c'est pour rappeler à l'alternant qu'on est là pour lui et qu'il ne faut pas qu'il hésite à nous contacter. On le met en confiance par rapport à sa formation* » (Tuteur 5), « *J'utilise le côté affectif pour m'assurer que si il y a un problème, de son côté il me le dira* » (Tuteur 1).

Les interventions des tuteurs sont ainsi tournées vers l'installation de conditions socio-professionnelles et académiques favorables pour les alternants, qui visent à contribuer à la construction socio-affective de l'alternant, et à celle de son identité professionnelle (fonction 2 de la typologie).

Les tuteurs académiques mènent des activités tournées vers l'intégration de l'alternant :

- dans son environnement de travail : « *On regarde les postes de travail, on regarde ce que font les jeunes, j'essaie de m'assurer que tout va bien pour ne pas risquer de laisser pourrir une situation* » (Tuteur 3),
- et parmi ses collaborateurs : « *Notre visite c'est aussi l'occasion qu'il [l'alternant] rencontre le RH* » (Tuteur 4).

Ils transmettent également aux alternants des éléments de culture importants pour leur positionnement professionnel : « *Cet accompagnement, c'est aussi du temps pour expliquer le métier* » (Tuteur 4), « *Sur le comportement on ne laisse rien passer, s'il y a un souci l'étudiant est convoqué* » (Tuteur 5).

Les alternants apprécient le suivi réalisé par leur tuteur académique, au travers duquel ils ont l'occasion de mettre en valeur leurs activités en entreprise : « *Ça leur fait plaisir quand on vient les voir, de montrer leur entreprise, ce qu'ils ont fait, on ressent que c'est important pour eux* » (Tuteur 5). L'intervention des tuteurs académiques permet par ailleurs aux alternants d'obtenir des informations qu'ils n'osent pas demander d'eux-mêmes, notamment sur leur devenir professionnel dans l'entreprise d'accueil : « *En fin de cursus, on demande si le jeune va être embauché* » (Tuteur 2), « *la dernière visite est très appréciée des apprentis, car souvent ils ont du mal à obtenir l'information sur ce qu'ils vont devenir à l'issue du contrat* » (Tuteur 4).

L'instauration de ce climat favorable à toutes les parties de l'alternance nécessite de la part du tuteur académique qu'il mobilise des compétences relationnelles, mais aussi organisationnelles, afin d'assurer la coordination des échanges et de rassurer tous les interlocuteurs : « *Ils disent que c'est bien parce que c'est cadré* » (Tuteur 5), « *je leur explique l'organisation générale de la formation, le calendrier avec l'agenda des rencontres* » (Tuteur 4).

Les tuteurs académiques interrogés, se perçoivent tous enfin comme les garants de la cohérence entre les missions confiées à l'alternant par l'entreprise, et les attendus pédagogiques de la formation, ce qui passe notamment par des activités d'évaluation des activités menées par les alternants, en entreprise, et sur un plan académique. Pentecouteau (2003) attribue au tuteur un

rôle d'accompagnement de l'alternant dans la formalisation de sa production, selon des critères universitaires. De fait, les tuteurs académiques :

- vérifient que les objectifs visés sont bien compris et poursuivis, et que les moyens nécessaires à leur atteinte sont mobilisés (fonction 1 de la typologie, sur le volet de l'accompagnement de la production des travaux de l'alternant) : « *Je valide leur sujet. Ils me proposent et je leur dis ce que j'en pense* » (Tuteur 3), « *Je vérifie si ce qu'ils produisent correspond bien au besoin académique* » (Tuteur 2), « *On rappelle les points à améliorer depuis la soutenance intermédiaire, ça permet de recadrer aussi, si besoin* » (Tuteur 5).
- veillent à la cohérence entre le parcours en entreprise et les objectifs de la formation (fonction 3 de la typologie) : « *On vérifie qu'il y a bien un projet qui a été confié à l'alternant, que le sujet est bien un sujet de technicien supérieur, pas un niveau bac ou bien ingénieur* » (Tuteur 5), « *Les fiches permettent de faire le point sur le niveau de réalisation de chaque objectif, des missions réalisées et du projet. C'est une co-construction : chacun intervient dans la construction du mémoire et du projet tutoré, tout au long de l'année* » (Tuteur 4),
- participent à l'évaluation des travaux réalisés : « *C'est moi qui évalue l'écrit et l'oral du projet tutoré. On n'a pas de note du tuteur entreprise, sauf pour le rapport technique* » (Tuteur 2), « *Pour le rapport écrit il n'y a que moi qui note, et pour la soutenance c'est le jury, avec un leadership du prof de com'* » (Tuteur 3).

Les tuteurs académiques mobilisent pour cela leurs compétences disciplinaires propres, mais aussi celles de leurs collègues de l'équipe pédagogique, et s'appuient sur leur expérience de la formation, susceptible de leur apporter une vision globale de ce qui est attendu, possible, acceptable ou non : « *Quand tu es membre d'une équipe pédagogique depuis un moment, ou que tu as fait les emplois du temps, que tu connais les collègues, que tu intervies dans la formation depuis longtemps, tu as la connaissance de ce qui se fait, même si tu n'es pas expert en tout. [...] Avec l'expérience, tu sais ce qui risque de manquer* » (Tuteur 1). Leur motivation semble être principalement la réussite des alternants, à travers laquelle c'est l'image globale de la formation qui est valorisée auprès des entreprises : « *Si on voit qu'ils passent le cap, qu'ils sont opérationnels sur le terrain, alors on a réussi* » (Tuteur 2), « *On a une cérémonie de remise des diplômes en septembre, avec des toques à l'américaine, tout ça devant les industriels, ça a un côté sympa. Et puis nous aussi on est contents de les voir diplômés* » (Tuteur 5).

4.2.2 Ce que les tuteurs académiques ne font pas (et pourquoi)

Parmi les pratiques des tuteurs répertoriées dans la typologie, celles qui relèvent de l'accompagnement à l'acquisition et à la structuration des connaissances n'apparaissent pas ou très peu, dans les discours des tuteurs académiques interrogés. Ces objectifs et activités, qui apparaissent dans la fonction 1 de la typologie (« Contribuer au développement cognitif et métacognitif des alternants ») sont laissés à d'autres intervenants du dispositif de formation, et principalement, aux membres enseignants de l'équipe pédagogique : « *Ce sont les profs de com' qui assurent le côté méthodo, pour l'écrit et l'oral* » (Tuteur 3), « *Vu que c'est moi qui fais le cours sur l'HACCP, je reçois des demandes d'autres étudiants, qui me demandent de jeter un œil sur un travail, parce qu'ils ne sont pas trop sûrs... Et je pense que mes collègues doivent faire la même chose* » (Tuteur 2). Si le sentiment de compétence du tuteur explique principalement qu'il ne prenne pas en charge ces activités de développement cognitif et métacognitif (« *On ne peut pas être experts en tout* » - Tuteur 2), la question du temps disponible pour l'accompagnement de l'alternant est importante également : « *Ça prend un temps fou, d'autant qu'on a tous des charges administratives, on a énormément d'heures de cours, il y a la journée des tuteurs, les 3 visites, le suivi à distance... Et puis il faut corriger le rapport, et la soutenance finale. Plus les mails, les à-côtés. Il faut tout faire rentrer dans l'emploi du temps* » (Tuteur 5). Certains tuteurs académiques (3 sur les 5 interrogés) ont cependant intégré qu'il leur appartenait d'aider l'alternant à mettre à distance et analyser la situation de travail dans laquelle il se trouve : « *Ça peut être utile pour eux d'avoir un regard extérieur à l'entreprise sur ce qu'ils font, on peut leur dire si ce qu'ils racontent est explicite ou pas* » (Tuteur 2), « *Pendant la visite on les fait parler, le but c'est qu'ils prennent un peu de recul sur ce qu'ils font* » (Tuteur 5).

Le rôle du responsable de la formation est également souligné par les tuteurs académiques, qui lui laissent la responsabilité d'organiser l'acquisition des savoirs (intégration dans l'emploi du temps de la formation, de cours dédiés à la gestion de projet par exemple, ou de sessions de débriefing avec des intervenants extérieurs : « *L'atelier théâtre [intégré dans l'emploi du temps, en centre de formation] permet aux apprentis de se projeter sur la manière dont ils auraient réagi face à telle ou telle difficulté en entreprise* » - Tuteur 4).

Les discours des tuteurs académiques interrogés montrent ainsi qu'ils ne conçoivent pas leurs interventions auprès des alternants, indépendamment des interventions menées par les autres membres de la communauté universitaire, collègues enseignants et responsables de formation. Le

triptyque « alternant – tuteur professionnel – tuteur académique » habituellement utilisé pour décrire la relation d’alternance est donc réducteur par rapport à la réalité vécue à la fois par les tuteurs académiques, mais aussi par les alternants, qui ont un grand nombre d’interlocuteurs, à la fois dans l’entreprise et à l’Université. Si les tuteurs (professionnels et académiques) se perçoivent et sont perçus comme les référents des alternants, ils ne portent pour autant pas toute la responsabilité de leurs apprentissages. Du côté de l’Université, cette responsabilité doit être appréhendée de manière collégiale.

Il en va de même pour tout ce qui concerne la mise en place des situations porteuses d’intention de formation, à la fois en entreprise et en cours. Ces activités d’organisation de l’activité (répertoriées dans la typologie au sein de la fonction 3 « Gérer les interactions pédagogiques et relationnelles entre l’entreprise et l’université ») sont présentées par les tuteurs académiques comme étant de la responsabilité du tuteur professionnel lors des temps passés par l’alternant en entreprise : « *Le maître d’apprentissage va plus s’occuper du plan d’action, de l’opérationnalité de la problématique* » (Tuteur 4). C’est donc le tuteur professionnel qui fixe les tâches, donne les consignes à l’alternant, planifie son travail. De manière marginale (seul un tuteur sur les 5 interrogés évoque ce type d’activité), le tuteur académique peut proposer des pistes d’activités au tuteur professionnel : « *J’avais fait un tableau sur les compétences transversales par exemple, pour discuter avec le maître de stage sur ce qu’il peut faire faire au jeune* » (Tuteur 2).

Lors des périodes de cours, la scénarisation des activités est déterminée par le responsable de la formation et/ou les membres de l’équipe pédagogique, et les activités d’apprentissage décrites ne sont pas tournées vers les situations professionnelles rencontrées par les alternants, sauf sur des activités de relecture (débriefings, jeux de rôles...). Il semble que la constatation faite par Wittorski (2006, 2012) soit toujours d’actualité : même dans des contextes où l’alternance est utilisée pour accompagner la professionnalisation en formation, les activités liées au travail et celles liées à la formation sont envisagées séparément les unes des autres. Il constate qu’il est toujours difficile de faire vivre l’articulation travail / formation dans les situations d’alternance, faute de lien construit entre les savoirs transmis en établissement et les activités mises en œuvre en entreprise.

Face à cette constatation, Pentecouteau (2012) reprenant Malglaive (1990) et Geay et Sallaberry (1999), propose une organisation progressive du partenariat de formation entre université et entreprise : de la simple juxtaposition des savoirs à l’alternance dite « associative » (qui s’établit plus dans le suivi assuré par l’université, que dans l’implication de l’entreprise), vers une véritable alternance intégrative à travers une meilleure connaissance mutuelle des vécus et des

apprentissages. L'alternance intégrative s'envisage alors sur la durée (l'intégration pouvant être le résultat final observé en fin de formation).

Le tuteur académique, à travers sa position d'intermédiaire entre l'entreprise et l'établissement de formation, est en position de faire transiter les informations nécessaires à une meilleure intégration des activités d'apprentissage (via le livret de l'alternant par exemple, ou lors de réunions pédagogiques, de visites en entreprise). Mais il est nécessaire pour que ces éléments d'information soient pris en compte, que l'organisation du dispositif de formation ait intégré préalablement des temps ou des modalités permettant de faire le lien (une activité « fil rouge » par exemple, suivant la progression des enseignements, et déclinant une succession de tâches et d'activités en milieu professionnel). Il faut aussi résoudre des écueils soulignés par Wittorski (2006) : un manque de participation des entreprises aux projets de formation, et un fréquent décalage entre les métiers visés et les compétences enseignées. L'intercession des seuls tuteurs académiques ne peut suffire à réunir toutes ces conditions devant mener à une meilleure intégration des activités d'apprentissage.

→ *Perçu - et s'assurant lui-même - comme principal vecteur de la communication entre toutes les parties prenantes de l'alternance, le tuteur académique tend à développer vis-à-vis des alternants et des interlocuteurs de l'entreprise, une crédibilité et un climat de confiance qui lui permettent de se poser comme animateur de la relation. Il veille à la cohérence entre ce qui est attendu par le milieu académique et ce qui est réalisé en entreprise, et est en position d'éclairer l'établissement de formation sur les besoins des entreprises, et réciproquement. Dans l'optique, défendue par de nombreux auteurs (Malgaive, Geay et Salaberry, Pentecouteau), où l'efficacité d'une formation en alternance serait optimisée par une meilleure intégration entre les activités professionnelles réalisées en entreprise, et les activités d'apprentissage menées au sein de l'établissement de formation, le tuteur académique semble ainsi en capacité de contribuer activement à une meilleure connaissance mutuelle et à une convergence des objectifs. Il semble utile pour cela, de mieux l'intégrer à la démarche de conception de la formation, et d'ajuster les outils et moyens dont dispose le tuteur académique, à la tâche qu'on lui assigne.*

4.3 Vers une alternance intégrative : quelques pistes pour étayer et valoriser les interventions du tuteur académique

D'après Pentecouteau (2012), l'alternance peut rester un dispositif vide de sens si l'articulation entre les temps formatifs dispensés à l'école et en entreprise n'est pas pensée, et jugée comme d'égale importance. Les tuteurs académiques disposent de connaissances et de savoir-faire qui doivent leur permettre de contribuer efficacement à imaginer et mettre en œuvre cette articulation. Un travail d'ingénierie de formation visant une alternance intégrative doit s'appuyer sur cette expertise, et intégrer tous les acteurs impliqués dans le dispositif. La contribution de chacun doit être précisée et comprise. Cela nécessite de développer des outils pour formaliser ces échanges, mais aussi d'accompagner tous les acteurs de la démarche.

4.3.1 Intégrer tous les acteurs de la formation au processus de conception du dispositif

Balas et Riem (2014) relèvent un écueil fréquent dans la construction des dispositifs de formation en alternance : les représentations des institutions et des enseignants constituent des freins au développement d'une alternance intégrative, en établissant une forme de hiérarchisation entre savoirs formels et savoirs professionnels. Wittorski (2006, 2012) évoque une logique « de la formation formelle » qui prédomine. D'après Balas et Riem, l'école et l'entreprise s'attribuent des rôles formatifs implicites, l'école « se chargeant » de la transmission de savoirs théoriques quand l'entreprise « s'occupe » de l'organisation de situations de travail variées. Les dispositifs de formation en alternance sont alors souvent construits sans concertation directe entre école et entreprise, qui cherchent chacune à préserver leur « prérogative » sur les modalités d'apprentissage qu'elles vont proposer. A l'Université, cela se traduit trop souvent par des maquettes pédagogiques très similaires à celles des formations dites « initiales », construites à partir des capacités d'enseignement disponibles au sein de l'équipe pédagogique, et proposant donc une approche plutôt disciplinaire de la formation.

Balas et Riem soulignent que cette modalité d'organisation de la formation peut conduire à des difficultés de positionnement pour l'alternant, qui est amené à construire lui-même le lien entre les activités. D'après Geay et Sallaberry (1999), enseigner dans une formation en alternance implique de prendre en compte le besoin de l'apprenant de construire et de saisir le sens de ce qu'il apprend. Il faut donc sortir d'une logique disciplinaire d'enseignement pour aller vers une logique interdisciplinaire qui permette à l'alternant de s'ouvrir à la complexité des situations-problème rencontrées sur le lieu de travail.

Quand Balas et Riem (2014) rappellent que le principal axe d'efficience d'un dispositif d'alternance réside dans un rapprochement entre les logiques de l'école et de l'entreprise, Agulhon et Lechaux (1996) soulignent les différences d'approche qui peuvent exister au sein des entreprises vis-à-vis de l'organisation des apprentissages²². Il est donc tout à fait important, dans le processus de construction (ou d'évolution) d'un dispositif de formation en alternance, d'identifier les éléments de contexte liés à l'entreprise et à l'établissement de formation (leur structuration et leurs contraintes, leurs besoins et leurs ressources) et de les rendre explicites pour toutes les parties afin qu'ils soient pris en compte.

Edifier un dispositif de formation en alternance implique donc de considérer un ensemble de données en lien avec les objectifs, les moyens et les ressources des entreprises et des établissements de formation, et d'imaginer comment l'alternant va pouvoir s'appuyer sur ce qui lui est proposé pour acquérir des savoirs et développer des compétences. Les tuteurs académiques disposent d'une partie de ces informations, il semble donc important qu'ils puissent prendre part aux travaux d'ingénierie d'une formation proposée en alternance. Mais au-delà d'une concertation, en collégialité, de l'ensemble de l'équipe pédagogique, il est nécessaire d'intégrer à ces travaux les alternants eux-mêmes ainsi que des représentants des entreprises en lien avec la formation. Les Conseils de Perfectionnement, prévus dans le contexte universitaire par l'« arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master »²³, et réunissant des représentants de l'entité académique, du monde socioprofessionnel, ainsi que des étudiants, peuvent constituer des lieux d'échanges propices à cette connaissance mutuelle et à une dynamique de co-construction des dispositifs d'apprentissage.

4.3.2 S'appuyer sur la recherche pour bien définir et répartir les rôles de chacun

La démarche de construction collégiale d'une formation en alternance, dans une dynamique intégrative, doit intégrer une réflexion sur le positionnement et le rôle de chaque partie prenante de la formation, afin que chacun, en complémentarité avec les autres (y compris les alternants), puisse mobiliser les leviers dont il est susceptible de disposer pour favoriser le bon déroulement de la formation, et la réussite de l'alternant.

²² Agulhon et Lechaux évoquent quatre logiques du tutorat au sein des entreprises : la logique d'organisation des apprentissages, celle de la gestion de la mise au travail, celle de l'intégration des normes de la production et celle du simple accueil formel. Cf. 1.3.2 « L'impact du contexte socio-économique ».

²³ Les Conseils de Perfectionnement sont également mentionnés dans le nouvel arrêté « Licence » du 30 juillet 2018.

Il est ainsi nécessaire que toutes les activités susceptibles de concourir à ce bon déroulement et à la réussite globale de l'alternant (acquisition de la certification, mais aussi intégration dans une dynamique professionnelle) soient identifiées, et que chacune d'entre elle soit assurée par l'intervenant le plus approprié. Cela implique que ces activités aient été recensées, et que chaque partie prenante du dispositif, à commencer par les tuteurs, ait été informée du rôle qu'elle devra tenir tout au long du déroulement du cursus. Baudrit (2007) établit qu'une des conditions de l'efficacité des tuteurs est d'être informés sur leurs missions, d'avoir conscience de leur rôle, et de disposer des moyens de repérer leurs échecs et leurs réussites.

En s'appuyant sur les travaux de recherche autour du tutorat (par exemple sur les typologies établies par Bernatchez, De Lièvre, ou sur l'enquête réalisée par l'APEC²⁴), il est possible de fournir aux tuteurs des grilles de positionnement ou de lecture de leurs missions, d'en dégager des exemples d'activité et des critères d'évaluation de l'impact de ces activités sur les apprenants. Un support établissant qui s'occupe de quoi, et avec l'aide de quels outils / en s'appuyant sur quelles activités / quelles interactions / quelles compétences, permet à tous les acteurs de s'y retrouver, à commencer par l'alternant lui-même, qui ainsi identifie plus facilement les rôles respectifs de ses tuteurs académique et professionnel, et le sien propre, dans l'articulation des propositions et des activités d'apprentissage.

Une démarche de co-construction est particulièrement indiquée pour l'établissement de tels référentiels qui ont vocation à être partagés, si l'on souhaite que toutes les parties se les approprient. Il faut ainsi veiller à ce que certaines représentations, parfois très ancrées, ne brouillent pas une démarche commune. Concernant le regard porté par les représentants des entreprises sur le rôle des tuteurs académiques par exemple : l'enquête menée par l'APEC en 2015²⁵ indique que les tuteurs professionnels, percevant un certain manque d'implication des tuteurs académiques dans le suivi des stagiaires, l'interprètent comme un manque d'intérêt. Or une analyse croisée des résultats de l'enquête montre qu'il s'agit plus d'un manque d'information de la part des tuteurs académiques sur ce que les tuteurs professionnels considèrent implicitement comme relevant du rôle du tuteur académique (organiser la relation notamment). De Lièvre (2005) relève par ailleurs des attentes divergentes de la part des tuteurs et des apprenants : les tuteurs hiérarchisent leurs différents rôles en considérant que l'accompagnement

²⁴ « Le tutorat des stagiaires en entreprise, enquête sur la place du tutorat dans le travail des cadres dans un contexte de multiplication des stages ». Les études de l'emploi cadre n°2015-72, APEC.

²⁵ « Le tutorat des stagiaires en entreprise, enquête sur la place du tutorat dans le travail des cadres dans un contexte de multiplication des stages ». Les études de l'emploi cadre n°2015-72, APEC

d'ordre « pédagogique » qu'ils procurent aux apprenants a une importance plus grande que leur rôle « social et motivationnel », lui-même plus important que leur rôle « organisationnel »... les rôles « technique », « évaluatif » et enfin « métacognitif » arrivant en fin de liste. Les apprenants, eux, ont des attentes quasi inverses quant aux fonctions du tuteur : ils positionnent le soutien « métacognitif » attendu du tuteur en tête de leurs préoccupations, le soutien « pédagogique » arrivant ensuite, suivi du soutien « évaluatif », du soutien « technique », du soutien « organisationnel » et enfin, du soutien d'ordre « social et motivationnel ». Ces résultats, menés dans le contexte de formations dispensées à distance, peuvent différer selon les dispositifs et les niveaux de formation, les âges des alternants, et même probablement en fonction des secteurs d'activité concernés par les formations. Ils montrent néanmoins qu'il est nécessaire de se préoccuper des besoins exprimés par les apprenants, avant de déterminer sur quels types d'interventions vont se positionner les tuteurs.

Veillard et Kouamé (2014) soulignent enfin qu'une difficulté peut résider dans la perception par le tuteur académique lui-même, ou par le tuteur professionnel ou même l'alternant, de la compétence ou de l'expertise du tuteur académique vis-à-vis du domaine visé par la formation et par le secteur professionnel. Ils justifient ainsi l'importance du partage d'expérience entre tuteurs universitaires. Parmi les tuteurs interrogés, cette perception de leur auto-efficacité conduit certains à se tourner vers des collègues pour résoudre certains problèmes, ou à déléguer à d'autres membres de l'équipe pédagogique des questions techniques, ou au contraire transversales (gestion de projet, communication).

4.3.3 Formaliser, outiller, former

Pour prendre en compte l'ensemble très complexe des données utiles à la construction d'un dispositif de formation en alternance, visant l'intégration des situations d'apprentissage entre centre de formation et entreprise, et pour permettre à toutes les parties de reconnaître et mettre en œuvre ce pour quoi elles sont mobilisées, il paraît incontournable de formaliser des documents établissant les objectifs visés, et les moyens didactiques et d'accompagnement qui seront mis en œuvre pour les réaliser.

En premier lieu pour aider les alternants à faire le lien entre les situations de formation et les situations professionnelles : d'après Veillard et Kouamé (2014), la problématique du transfert de connaissances n'est que rarement prise en compte dans les formations en alternance. Leurs travaux, menés principalement au sein d'Instituts Universitaires de Technologie, montrent que les documents pédagogiques (Programmes Pédagogiques Nationaux de DUT et leurs modalités

d'adaptation en alternance et au contexte local par exemple, livrets de suivi de l'alternance...) formulent peu de liens, voire pas du tout, entre les enseignements délivrés et les situations d'alternance. La responsabilité du transfert de connaissances est généralement laissée aux alternants, or il s'agit d'un exercice difficile, tant sur le plan cognitif que du point de vue de la construction identitaire de l'alternant. Les auteurs proposent deux stratégies pour faire face à cette difficulté :

- accompagner les alternants pour renforcer leur autonomie (en permettant des temps de réflexion sur leur projet professionnel, des relectures réflexives pour les aider à dégager du sens à partir des situations vécues, à faire du lien entre les différentes situations d'apprentissage...),
- ou formaliser des organisations didactiques plus intégratives sur le plan des expériences et des apprentissages.

La première proposition nécessite un fort investissement des encadrants, ainsi qu'une prise en compte de temps dédié à ces activités réflexives, en plus du temps consacré aux activités de formation, et aux activités professionnelles. La seconde proposition postule qu'une réflexion en amont sur des activités d'apprentissage co-construites entre l'établissement de formation et le milieu professionnel, permettra à l'alternant de faire lui-même le lien entre les connaissances qu'il acquiert, leur mise en œuvre et sa construction en tant que professionnel. Ces stratégies ne sont pas exclusives l'une de l'autre, et quelle que soit la ou les solutions retenues, les auteurs conseillent de construire un outil à l'usage des alternants, des tuteurs académiques et des tuteurs professionnels, qui permette le rapprochement des connaissances acquises en formation et les situations de travail. Ils s'appuient sur la théorie de l'objet « frontière », un objet dont les caractéristiques permettent intercompréhension, traduction entre des groupes professionnels ou sociaux différents, et coordination des modes d'action. Un exemple d'objet « frontière » pourrait être une typologie comportant plusieurs niveaux de lecture : à la fois support pour aider l'apprenant à questionner ce qu'il a mobilisé comme concepts, méthodes, outils, mais aussi une référence commune aux tuteurs académiques et professionnels sur les tâches qu'il est possible et souhaitable de prescrire à l'alternant. Un tel outil pourrait également servir à relever des décalages entre les contenus d'enseignement et les pratiques professionnelles, et ainsi améliorer le dispositif, ou contribuer à l'évaluer.

Dans un même esprit de formalisation, Balas et Riem (2014) proposent de s'appuyer sur des référentiels ou de les co-construire. Un référentiel décrivant les activités d'apprentissage, ou les compétences visées par un dispositif de formation en alternance, partagé par l'équipe

pédagogique et par les interlocuteurs de l'entreprise peut ainsi, s'il est co-construit et considéré par tous comme adapté et légitime, constituer un guide efficace. Les auteurs insistent particulièrement sur la nécessité de co-construire ces référentiels de manière à les rendre acceptables et légitimes pour toutes les parties. Une formalisation de référentiels réalisée d'après des injonctions institutionnelles plutôt qu'à partir d'une co-construction avec les milieux socio-économiques, confère à ce travail de formalisation un caractère technocratique et administratif, et risque de provoquer un éloignement vis-à-vis des objectifs poursuivis, ainsi que le désintérêt et l'incompréhension des différentes parties. Aux yeux des interlocuteurs de l'entreprise, de tels référentiels risquent ainsi de devenir plus des éléments de prescription de l'action des enseignants, ou de l'évaluation des alternants, que des instruments de développement de la pédagogie de l'alternance.

De Lièvre (2005) enfin, propose d'intégrer le tutorat au scénario pédagogique de la formation, en distinguant le scénario d'apprentissage (description des activités d'apprentissage et de leur articulation au sein des séquences d'enseignement-apprentissage) et le scénario d'encadrement, qui décrit la manière dont les différentes parties prenantes du processus d'apprentissage (dont les apprenants eux-mêmes) interviendront, en lien avec les différentes activités d'apprentissage. Il propose ainsi un outil complémentaire aux référentiels évoqués plus haut, précisant pour chaque activité les modalités d'encadrement utiles ou nécessaires. Mener une telle réflexion préalablement au démarrage d'une session de formation permet de préparer les interventions des tuteurs, qu'ils soient professionnels ou académiques, et de mieux les informer sur leur rôle.

De Lièvre souligne par ailleurs l'importance de la formation des tuteurs académiques. L'intérêt d'une telle formation pour des personnes qui, en tant qu'enseignants, ont déjà des compétences et des habitudes d'encadrement, serait d'aborder les conditions dans lesquelles l'intervention tutorale est efficace. Il propose d'articuler la formation des tuteurs avec la scénarisation pédagogique du dispositif dans lequel ils interviennent, ainsi qu'avec les fonctions du tuteur, identifiées dans une typologie. Les tuteurs seraient ainsi en mesure de situer leurs actions dans la globalité du processus d'enseignement-apprentissage, et d'en accroître l'efficacité et la pertinence. Une formation conjointe des tuteurs académiques et professionnels constituerait une occasion de renforcer leur connaissance réciproque, et leur permettrait d'ajuster leurs propositions respectives, pour les inscrire en complémentarité avec les propositions avancées par les autres parties. La mise en place d'une telle formation spécifiquement construite pour les tuteurs, participerait également de la reconnaissance et de la valorisation du rôle propre du tuteur.

Conclusion

Interrogées sur la base des entretiens réalisés auprès de tuteurs académiques exerçant leurs fonctions au sein de formations universitaires de niveau II et III, et mises en perspective vis-à-vis des données issues de la littérature, les pratiques de ces tuteurs académiques sont révélatrices de la manière dont sont conçues et organisées les dispositifs de formation en alternance, dans le contexte des Universités, et plus spécifiquement des IUT aujourd'hui. Elles recouvrent une partie seulement des champs d'intervention possibles des tuteurs, et sont plus généralement positionnées sur les fonctions de gestion de la relation entre les différentes parties prenantes de l'alternance. Moins souvent associées à l'accompagnement de la construction socio-affective et de l'identité professionnelle des alternants, elles n'abordent presque pas le soutien à leur développement cognitif et métacognitif. Les éléments de soutien aux alternants qui ne sont pas pris en charge par les tuteurs académiques sont laissés à la charge d'autres acteurs, comme les tuteurs professionnels et les autres membres de l'équipe pédagogique. Mais la répartition de ces nécessaires éléments de soutien entre les différents acteurs de l'accompagnement des alternants n'est pas souvent explicitée, ce qui peut conduire à des manques dans le suivi proposé aux jeunes en formation. Une charge de travail supplémentaire peut être supportée par les alternants, qui doivent produire par eux-mêmes les liens entre des activités professionnelles réalisées en entreprise et les activités d'apprentissage prévues par leur cursus de formation, lorsque cette articulation n'est pas pensée en amont, et de manière conjointe, entre université et entreprise, comme le préconisent de nombreux auteurs qui mettent en avant l'intérêt d'une modalité dite « intégrative » de l'alternance.

Pour parvenir à mettre en place une alternance intégrative, il est nécessaire de s'appuyer sur la connaissance réciproque des besoins et des objectifs de l'institution universitaire d'une part, et du milieu socio-économique d'autre part. A travers les échanges qu'ils ont l'habitude de mener avec leurs interlocuteurs du monde de l'entreprise, les tuteurs académiques disposent des informations utiles à l'élaboration des dispositifs de formation et des situations d'apprentissage susceptibles de contribuer le plus efficacement à la professionnalisation des alternants. Il est important que ces dispositifs soient co-construits en tenant compte du contexte et des contraintes de chacun, sur la base d'un dialogue auquel les tuteurs académiques peuvent largement contribuer. Les objectifs que l'on assigne à l'accompagnement mené par les tuteurs, qu'ils soient académiques ou professionnels, doivent donc être intégrés à l'ingénierie pédagogique des dispositifs de formation en alternance. Les modalités de leurs actions, de leurs interactions, doivent être formalisées et

partagées de manière à ce que chaque partie prenante du dispositif de formation, alternant compris, puisse savoir pourquoi, comment et quand elle sera amenée à intervenir. Si chacun connaît parfaitement son rôle, ainsi que les rôles et les attentes des autres parties, toutes les activités pouvant conduire à la réussite de l'alternant sont en mesure d'être menées : le dispositif de formation participe d'un projet global qui n'oppose pas l'entreprise et l'organisme de formation (Wittorski, 2006). Les deux membres sur lesquels l'alternant peut s'appuyer sont coordonnés.

Entrelacer les logiques professionnelles et pédagogiques revient à élaborer un référentiel des compétences visées par le processus de formation, et à établir les moyens par lesquels ces compétences pourront être acquises par les alternants. L'approche par compétences, qui gagne du terrain dans les établissements d'enseignement supérieur, semble être un moyen pertinent de parvenir à cette articulation des activités professionnelles et des activités d'enseignement-apprentissage. Elle est fondée sur une dimension globale de l'apprenant (y compris les valeurs personnelles et professionnelles qu'il doit développer), et participe d'une déconstruction des logiques disciplinaires qui rendent souvent difficile l'élaboration de situations pédagogiques intégrant une diversité de ressources et visant à préparer l'apprenant à affronter les situations complexes induites par l'exercice d'une activité professionnelle.

Par leurs pratiques et leurs compétences, les tuteurs académiques peuvent contribuer de manière efficace au développement de compétences complexes, qu'elles soient techniques ou plus transversales, par les alternants. Pour les aider et les guider dans leurs actions, il semble utile voire nécessaire de leur fournir des outils de suivi et d'accompagnement, et de les former à leur rôle spécifique. Balas et Riem (2014) évoquent ainsi la nécessité de repenser le rôle de l'enseignant, vers un modèle plus constructif, tourné vers l'accompagnement. Il faut cependant mesurer le coût que cet investissement représente pour les enseignants concernés : parmi les tuteurs académiques interrogés, tous estiment que les bénéfices secondaires qu'ils tirent de leur activité de tutorat (en termes de développement personnel et professionnel) excèdent pour le moment l'insatisfaction générée par une trop faible valorisation de leur investissement, notamment au regard des nombreuses heures qu'ils consacrent à ces missions. Mais cet équilibre est fragile, et s'il semble important d'impliquer plus fortement les tuteurs académiques à toutes les étapes de la construction du dispositif de formation, à son évolution, et bien entendu, au suivi des interactions pendant le déroulement du cursus, il sera nécessaire de mieux reconnaître et valoriser leur investissement.

Bibliographie :

- Agulhon, C. et Lechaux, P. (1996). *Un tutorat ou des tutorats en entreprise : diversité des pratiques*. Recherche et Formation n°22/1996.
- Balas, S. et Riem, P. (2014). Conception de référentiels et pédagogie de l'alternance des formations d'ingénieur. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur* 30-1/2014 Varia.
- Barbier, J.M. (1996). *Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse*. Recherche et Formation n°22/1996.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). *L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation*. *Revue des Sciences de l'éducation* n°381/2012, 23-45.
- Baudrit, A. (2007). *Le tutorat, richesses d'une méthode pédagogique*. De Boeck.
- Béjean, S. et Monthubert, B. (2015). *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'Enseignement Supérieur*. Rapport au Président de la République, à la Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et au Secrétaire d'Etat chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Bernatchez, P.A. (2003). *Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs*. *DistanceS*, vol.6 n°1.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Colin, coll. 128, 2 éd., Paris, p 89-104.
- Boru, J.J. (1996). *Du tuteur à la fonction tutorale : contradictions et difficultés de mise en œuvre*. Recherche et Formation n°22/1996.
- Boudjaoui, M. et Gagnon, C. (2014). *L'alternance en formation, nouveaux enjeux, autres regards ?* *Education et Francophonie* n°42, printemps 2014.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. PUF, Paris.
- Champy-Remoussenard, P. (2008). *Incontournable professionnalisation*. *Savoirs* n°17, L'Harmattan.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). *Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes*. *Travailler* Vol. 4, n° 7, p. 42.
- De Lièvre, B. (2005). *La qualité du tutorat : la complémentarité de la rigueur et de la diversité*. Actes du colloque SEMAFORAD, novembre 2005.
- Dugal, J.P. (2006). *Attitudes des tuteurs et effets de formation*. Actes du colloque AIFRISS « Tutorat et accompagnement », 23 et 24.11.2006.
- Dumez, H. (2011). *Qu'est-ce que la recherche qualitative ?* *Le Libellio d'AEGIS*, vol.7 n°4, Hiver 2011.
- Fallery, B. et Rodhain, F. (2007). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. *XVIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS*, Montréal, Canada. AIMS, pp 1-16, 2007.
- Gagnon, C., Mazalon, E. et Roy, S. (2014). *L'encadrement des stagiaires en milieu de travail, étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale*. *Education et Francophonie* n°42, printemps 2014.

- Geay, A. (2007). *L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques*. Education permanente n°172/2007.
- Geay, A. et Sallaberry, J.C. (1999). *La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ?* Revue Française de Pédagogie n°128/1999.
- Germain-Thiant, M. (2001). *(Se) Former à l'entretien*. Chronique sociale, Lyon.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants*. Montréal, PU Laval.
- Germinet, F. (2015). *Le développement de la formation continue dans les universités*. Rapport à la Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et au Secrétaire d'Etat chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Glaymann, D. et al (2015). *Le tutorat des stagiaires en entreprises. Enquête sur la place du tutorat dans le travail des cadres dans un contexte de multiplication des stages*. Les études de l'emploi-cadre n°2015-72. APEC.
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (2002). *Note de synthèse. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle*. Revue Française de Pédagogie n°139/2002.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. PUF, Paris.
- Marmion, A. et Berton, J. (2006). *La réciprocité formative*. Actes du colloque AIFRISS « Tutorat et accompagnement », 23 et 24.11.2006.
- Masson, C. (2011). *Enseignement professionnel : quand la situation de travail réinterroge l'enseignement*. Actes du colloque international INRP « Le travail enseignant au XXIème siècle, perspectives croisées : didactique et didactique professionnelle », 16, 17 et 18.03.2011.
- Mucchielli, R. (1998). *L'entretien de face-à-face dans la relation d'aide*. ESF, Paris.
- P. Paillé, *Les conditions de l'analyse qualitative*, SociologieS, La Recherche en actes, Champs de recherche et enjeux de terrain, 2011.
- Paul, M. (2006). *L'accompagnement, quels enjeux pour le tutorat ?* Actes du colloque AIFRISS « Tutorat et accompagnement », 23 et 24.11.2006.
- Pastré, P. (2005). *Formation et professionnalisation : le point de vue de la didactique professionnelle*, La professionnalisation en actes et en questions, L'Harmattan.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). *La didactique professionnelle*. Revue Française de Pédagogie n°154/2006.
- Pentecouteau, H. (2012). *L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques*. Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur 28-1/2012.
- Porter, E. (1950). *An introduction to therapeutic counseling*. Oxford, England: Houghton Mifflin.
- Sébillotte, S. (1991). *Décrire des tâches selon les objectifs des opérateurs – de l'interview à la formalisation*. Rapport technique, INRIA.
- Veillard, L. et Kouamé, D.K. (2014). *Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert des connaissances enseignées en formation par alternance*. Education et Francophonie n°42, printemps 2014.
- Vermersch, P. (2004). *L'entretien d'explicitation*. ESF, Issy-les Moulineaux

Wittorski, R. (2006). *La place du tutorat et de l'accompagnement dans les voies de la professionnalisation*. Actes du colloque AIFRISS « Tutorat et accompagnement », 23 et 24.11.2006.

Wittorski R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

Wittorski, R. (2009). *A propos de la professionnalisation*. Barbier, J.M. et al, Encyclopédie de l'éducation et de la formation, PUF.

Wittorski, R. (2012). *La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités*. Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur, 28-1/2012.

Textes réglementaires (Lois / Décrets / Arrêtés / Circulaires) :

LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel. En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2018/9/5/MTRX1808061L/jo/texte> [dernière consultation le 20.01.2019].

Décret n° 2014-1420 du 27 novembre 2014 relatif à l'encadrement des périodes de formation en milieu professionnel et des stages. En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029813186&categorieLien=id> [dernière consultation : 20/01/2019].

Décret n°2015-790 du 30 juin 2015 relatif à la qualité des actions de la formation professionnelle continue. En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030820633&categorieLien=id> [dernière consultation le 20.01.2019].

Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master. En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028543525&categorieLien=id> [dernière consultation : 04/01/2019].

Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence. En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2018/7/30/ESRS1820545A/jo/texte/fr> [dernière consultation le 20.01.2019].

Circulaire DGEFP n° 2004/025 du 18 octobre 2004 relative à la mise en œuvre du contrat de professionnalisation. En ligne : http://documentation.opcapl.com/documenter/pdf/autres_sources/Circulaire_DGEFP_2004-025_du_18.10.2004_Contrat_de_professionnalisation.pdf [dernière consultation le 20.01.2019].

ANNEXES

Table des annexes :

Annexe 1	Grille d'entretiens auprès des tuteurs académiques	Page 76
Annexe 2	Trame vierge d'analyse des protocoles verbaux : « fiche de compilation »	Page 77
Annexe 3	Protocole verbal – entretien tuteur 1.....	Page 78
Annexe 4	Fiche de compilation relative au protocole verbale du Tuteur 1	Page 83
Annexe 5	Synthèse des fiches de compilation : nombre d'occurrences dans chaque catégorie de la typologie, par tuteurs	Page 86

Grille d'entretiens auprès des tuteurs académiques

Ce qui ressort comme important dans votre fonction de tuteur	
Objectifs	
Activités	
Autres	

- Entrée possible : comment êtes-vous devenu tuteur ? Décrivez votre première fois
- Quel est l'objectif visé par le tuteur (Définir les objectifs du stage, s'assurer de respecter les attentes pédagogiques et académiques...) ? Quelle priorité ?

Ce que vous faites en tant que tuteur et comment vous le faites	
Détail des activités	
Points d'appui (expérience, référentiels, échanges avec d'autres tuteurs ...)	
Leviers / freins (contexte, postures, compétences...)	

- Que donneriez-vous comme conseil à un débutant ?
- Formel / non formel : quelle efficacité ?
- Guide / référentiel / produit par vous / par l'équipe / par l'institution ?

Les raisons pour lesquelles vous êtes tuteur	
Motivations	
Bénéfices	

- Sentiment d'auto-efficacité ?

Trame vierge d'analyse des protocoles verbaux : « fiche de compilation »

Fonction 1 : contribuer au développement cognitif et métacognitif des alternants					
Objectifs poursuivis par les tuteurs	Discours du tuteur	Activités menées par les tuteurs	Discours du tuteur	Postures et compétences requises	Discours du tuteur
Faciliter les apprentissages des alternants					
Structurer les connaissances		Expliquer à l'aide de connaissances théoriques Discuter des concepts		Connaissances / compétences disciplinaires, méthodologiques et pédagogiques Recherche de la réussite pour l'alternant	
Réduire la difficulté		Fournir des exemples Montrer d'autres façons de réaliser la tâche Donner la solution		Congruence sociale et cognitive Attitude de soutien, d'encouragement Bienveillance	
Valoriser les apprentissages		Rassurer, encourager Confier des responsabilités			
Susciter l'intérêt		Confronter à des situations problèmes			
Faire prendre conscience des connaissances et des compétences acquises par les alternants					
Faciliter le transfert de connaissances		Etablir des relations entre les notions et les situations Verbaliser, décrire et faire décrire la tâche		Capacités d'écoute, d'observation et de compréhension Capacité à questionner et à se questionner	
Mettre à distance et analyser la situation de travail		Ecouter, reformuler, faciliter l'expression Poser des questions		Bienveillance	
Guider et élargir un questionnement		Faire prendre conscience des écarts entre ce qui est souhaité et ce qui est réalisé			
Accompagner la production des travaux des alternants					
Aider à la formalisation selon les critères retenus		Définir et rappeler les objectifs des travaux à produire Définir des critères de réussite / d'évaluation		Attitude d'évaluation (formative et sommative) Approche directive	
Evaluer		Informar sur la progression Porter un jugement		Connaissances et compétences disciplinaires, méthodologiques et pédagogiques	
Fonction 2 : contribuer à la construction socio-affective et de l'identité professionnelle des alternants					
Objectifs poursuivis par les tuteurs	Discours du tuteur	Activités menées par les tuteurs	Discours du tuteur	Postures et compétences requises	Discours du tuteur
Accompagner l'adaptation des alternants à un nouveau contexte					
Créer les conditions d'un environnement socio-professionnel favorable		Accueillir, vérifier les conditions d'accueil Présenter le contexte		Compétences relationnelles Incitation à la coopération	
Permettre le développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe		Présenter les collaborateurs et les interlocuteurs Intégrer à des groupes de travail		Attitude de soutien	
Aider à construire l'identité et le positionnement professionnel des alternants					
Transmettre des éléments de culture universitaire et professionnelle		Partager les connaissances Expliciter l'activité		Congruence sociale et cognitive Connaissances / compétences disciplinaires	
Développer l'autonomie		Laisser l'alternant faire seul, à sa manière		Capacité à questionner et à se questionner Approche collaborative	
Fonction 3 : gérer les interactions pédagogiques et relationnelles entre l'entreprise et l'université					
Objectifs poursuivis par les tuteurs	Discours du tuteur	Activités menées par les tuteurs	Discours du tuteur	Postures et compétences requises	Discours du tuteur
Permettre aux alternants de se focaliser sur leurs apprentissages					
Assurer la communication entre les parties		Réaliser le suivi administratif Echanger, collaborer avec toutes les parties prenantes de l'alternance		Compétences relationnelles et organisationnelles Incitation à la coopération	
Organiser l'activité					
Veiller à la cohérence entre le parcours en entreprise et les objectifs de la formation		(S')informer sur les attendus réciproques des parties Proposer, utiliser des outils de suivi de l'activité		Compétences disciplinaires, relationnelles, pédagogiques et organisationnelles Congruence sociale et cognitive	
Identifier et mettre en place les situations porteuses d'intention de formation		Fixer les tâches Planifier le travail Donner des consignes aux alternants		Incitation à la coopération Approche directive	

Protocole verbal – entretien tuteur 1 (à des fins d'anonymat, le terme « tuteur » est utilisé indifféremment pour un homme ou pour une femme) / 05.07.17

Durée : 1h / Lieu : IUT XXX, petite salle de réunion.

En gras : éléments significatifs du discours (sauf **questions posées par l'intervieweur, en bleu**)

Surlignage vert : éléments correspondant à la fonction 1 « Contribuer au développement cognitif et métacognitif des alternants »

Surlignage rose : éléments correspondant à la fonction 2 « Contribuer à la construction socio-affective et de l'identité professionnelle des alternants »

Surlignage jaune : éléments correspondant à la fonction 3 « Gérer les interactions pédagogiques et relationnelles entre l'entreprise et l'université »

JG : pour commencer, la première fois que vous avez été tuteur, ça s'est passé comment ?

T1 : la première fois, ça doit remonter à une vingtaine d'années. C'était des DUT en alternance. C'était des groupes entiers d'alternants, on se répartissait la tâche. Ça s'est très bien passé. C'est quelque chose qui m'a sorti de l'IUT, on allait voir des entreprises, découvrir des métiers... je me souviens encore d'une toute petite entreprise qui réparait des machines à coudre ! C'était un atelier riquiqui, je me demandais comment ils avaient pu prendre un alternant... C'était improbable !

J'ai l'impression que depuis 20 ans ça n'a pas changé beaucoup. **On est toujours là pour faire que ça se passe bien, pour créer du lien, se présenter, être un pont entre l'IUT et l'entreprise.** Et puis **être là quand il y a un problème avec l'entreprise, parce que ça arrive régulièrement,** mine de rien. **Il y a toujours un cas de figure où ça ne va pas, où l'entreprise ne confie pas les missions qu'il faudrait par exemple, voire pas de missions du tout !** Alors il faut **avec diplomatie, faire comprendre que l'alternant doit réaliser les missions désignées.** **Le rôle du tuteur c'est aussi d'être un facilitateur dans les relations avec l'entreprise, pour l'alternant. C'est pas forcément facile pour eux, ils sont jeunes, ils mettent du temps avant de dire qu'il peut y avoir un souci...** J'imagine que, comme pour chacun d'entre nous, **c'est pas facile de se dire « je vais l'appeler »...** Donc **en général quand on intervient, il y a déjà une situation qui s'est un peu détériorée.** Je me souviens aussi de l'inverse, d'un tuteur entreprise qui m'a appelé, alors que je l'avais eu de multiples fois au téléphone : « oui, oui, ça va », trois mois après elle disait que ça n'allait pas du tout, que **l'alternant venait habillé n'importe comment, qu'il utilisait son portable alors qu'on lui avait déjà demandé de ne pas le faire...**

Donc, je perçois ce rôle de tuteur, comme à la fois **le rappel de ce qu'il faut faire pour avoir le diplôme,** comme **pont entre l'IUT et l'entreprise** et comme **facilitateur des relations.**

JG : du point de vue du rôle de définition et de garantie des objectifs exercé par le tuteur, pensez-vous qu'il soit utile d'avoir une vision globale de la formation ?

T1 : **quand tu es membre d'une équipe pédagogique depuis un moment, ou que tu as fait les emplois du temps, que tu connais les collègues, que tu intervies dans la formation depuis longtemps, tu as la connaissance de ce qui se fait dans la formation, même si tu n'es pas expert en tout.** Parfois on acquiert même des connaissances spécifiques, au-delà de ce que savent les alternants. Lorsque j'étais nouveau sur une formation où je suivais des alternants, **il ne me semble pas que ça ait été important pour moi, d'en connaître tous les tenants et aboutissants... Ça n'a jamais constitué un frein pour mon activité de tuteur.**

C'est vrai qu'**à l'intérieur d'une équipe pédagogique, il est probablement mieux d'identifier un enseignant qui a les compétences pour suivre une mission spécifique.** Si on a une mission purement comptable par exemple... **encore que, je ne suis pas sûr...** De toute façon **on ne vérifie pas par le menu les tâches que fait l'alternant.** Je dirais même que sur des suivis comme ça, ou de stage, **ça peut apporter des connaissances et des compétences complémentaires, qui peuvent enrichir nos enseignements.**

JG : **avez-vous pu vous appuyer sur des guides, des vademecum pour vous dire comment aborder votre mission... ?**

T1 : souvent **on a trois vagues lignes sur le tuteur pédagogique : « il va voir l'entreprise et veille à bla bla... ».** C'est tout. Donc **je ne me suis jamais trop appuyé sur ce genre de choses.** Un peu plus en BTS qu'en DUT ... ? C'est vrai qu'**on fonctionne plus au feeling qu'avec des documents avec des cases à cocher,** etc.

JG : **L'information des entreprises, dans votre expérience, incombe plutôt au responsable de formation, plutôt qu'au tuteur ?**

T1 : oui, je pense qu'en général ils savaient, que **la personne qui s'occupait de l'alternance les avait déjà briefé sur ce qu'ils devaient donner comme mission.** Après, **toi en tant que tuteur, tu redis, mais c'est de l'ordre de la généralité.** **On ne coche pas des cases, on ne vérifie pas s'il a fait ci ou ça.** Ça manque de ça... et en même temps je ne sais pas si ça manque. Peut-être que pour un nouveau tuteur pédagogique, certains aimeraient ça.

Finalement **quand ils te reçoivent, ce qu'ils aiment c'est surtout établir une relation.** Et puis **l'étudiant ce qu'il aime c'est te montrer ce qu'il a fait, où il en est...** mais pas dans le détail.

JG : **après ça peut servir pour l'évaluation peut-être, parce que le tuteur a aussi cette position-là, en général.**

T1 : tout à fait. **J'ai l'impression quand même que les BTS sont beaucoup plus cadrés, normés, que les DUT ou les LP, où c'est plus dans la relation avec le tuteur en entreprise.** **Tu vas pas pointer de la même façon les activités qui ont été faites.** Dans certains BTS il y a des rapports professionnels qui sont sur la mission mais qui listent un certain nombre de compétences. Par exemple sur le BTS XXX, ce qui est difficile c'est la partie management, ils ont des missions commerciales, mais sur le management les entreprises ont du mal à leur en confier, ils sont tout jeunes. Donc **c'est ça qu'il faut vérifier.** **Avec l'expérience tu sais ce qui risque de manquer.**

JG : **à l'intérieur d'une équipe pédagogique, est-ce que vous avez vécu des échanges entre tuteurs sur vos missions, et est-ce que ça vous a aidé ?**

T1 : oui, et pas forcément avec les tuteurs d'alternants, avec les collègues en général. **Je n'hésite pas à solliciter les collègues de certaines disciplines, pour avoir leur avis sur des problèmes que je rencontre en entreprise.**

JG : est-ce que le tuteur a aussi un rôle d'explicitation, d'accompagnement sur des contenus ?

T1 : là c'est super difficile, ça dépend de tes domaines de compétences. Des connaissances que tu as. On peut avoir des difficultés à repérer certaines difficultés. Souvent, à la dernière visite, je pose la question de l'adéquation de la formation avec les besoins de l'entreprise, et de points, qui éventuellement manquent, par rapport à ce qu'ils auraient voulu. Ça va au-delà de ce que je connais, de mes domaines d'enseignement. Nous ça nous permet aussi de recadrer, de faire la part des choses et de dire à l'entreprise lorsqu'une demande est trop spécifique pour être prise en compte par la formation.

JG : dans la relation tripartite, pouvez-vous me décrire comment ça se passe au fil de l'année ?

T1 : généralement, on connaît l'alternant, parce qu'on l'a vu en cours. Je prends un moment d'échange avec lui, à l'IUT. Si je n'ai pas encore pu le voir, je l'appelle au téléphone. Mon premier contact est pour l'alternant, souvent dès sa première semaine en entreprise, pour savoir si il est bien intégré. Et juste après j'appelle le tuteur en entreprise. Donc mes premiers échanges ils sont par téléphone, pour se positionner, dire qu'on va se voir... Lors du premier contact avec l'alternant, je lui donne mon numéro et lui dis que je suis disponible, qu'il n'hésite pas si il a un souci. Après, tout dépend de comment se passe la formation, mais moi j'aime bien qu'on me donne des nouvelles. Je ne vais pas passer deux mois ou un mois sans qu'on me dise comment ça se passe. Donc sans exiger qq chose de très formel, je demande qu'on m'envoie quelques lignes pour décrire ce qu'ils ont fait, pour que je puisse suivre ce qu'ils font, et pour conserver le lien. Sinon t'oublies !

Après je vais en entreprise. Pareil, pour le tuteur pro je lui dis de m'appeler en cas de problème. C'est assez rare en fait, ils ne m'appellent que s'il y a vraiment un gros truc. En plus de vingt ans j'ai moins de 10 tuteurs qui m'ont appelé pour des problèmes avec leurs alternants.

JG : donc la démarche vient de vous. Sur la première visite, vous faites quoi ?

T1 : ce que j'aime bien, c'est voir le tuteur et l'alternant. C'est rare que je ne voie que le tuteur, sauf s'il me dit « j'ai deux mots à vous dire ». Très souvent les tuteurs pro ne savent pas trop si l'alternant doit rester... Alors en général après ce moment à trois, je dis au tuteur que j'ai besoin de voir l'alternant pour des histoires pédagogiques, ça me permet de débriefer avec l'alternant. Parfois ça a même lieu avant, l'alternant nous met en garde sur ce que pourrait dire le tuteur pro ! Des fois ça passe très rapidement, tu vérifies avec eux où ils en sont sur ce qu'ils doivent faire pour les différents cours ou les rapports d'activité. Ça permet aussi de vérifier si l'alternant est d'accord avec ce qu'a dit le tuteur pro dans l'entretien à trois, parce que parfois il a une vision plus nuancée... Et du coup nous on peut dédramatiser, ou donner des clefs à l'alternant pour résoudre les problèmes qu'il rencontre.

JG : pour l'évaluation de la période en entreprise, le rapport de projet, ou autre, est-ce que vous aiguillez l'alternant ? Est-ce que vous interférez avec le tuteur pro ?

T1 : oui pour l'alternant, non pour le tuteur pro. En fait les tuteurs professionnels, ils sont cordiaux, mais ils ont déjà bien d'autres choses à faire, alors avoir un lien permanent avec toi... Ils ont un lien avec l'alternant, mais toi, t'es leur

référent. Avec l'alternant ils sont plus présents, ils leur font répéter leurs soutenances, ils les relisent, et aussi parce qu'il y a des infos sur l'entreprise qui ne doivent pas être fausses. Parfois certains s'investissent beaucoup, ils vont même un peu loin parfois. On a un alternant par exemple dont la tutrice l'a isolé dans une petite salle de réunion pour qu'il puisse bien travailler ! Donc en fait **c'est l'alternant qui a un rapport privilégié, avec nous d'une part, et avec son tuteur pro d'autre part. Avec le tuteur pro nous on n'a pas plus de contacts que nécessaire, sauf quand il y a un problème.**

JG : et quand il y a un problème de relation de confiance avec l'alternant ?

T1 : il y a très longtemps, un des alternants que je suivais se conduisait très mal, c'est une des rares fois où j'ai eu envie d'étrangler un étudiant ! Il était arrogant et peu respectueux, **il ne voyait pas où étaient les problèmes que je lui pointais, qui étaient aussi soulevés par l'entreprise... C'était aussi une histoire de personnalité, de rencontre entre la personnalité du tuteur pédagogique et celle de l'alternant. Un tuteur qui a une capacité à materner, qui considère que son alternant est son piou-piou, il va avoir tendance à l'épauler.** Sur de la communication par exemple, quand on leur dit 25 fois qu'on attend qu'ils nous envoient un message tous les 10 jours, c'est rare d'arriver à un degré d'agacement vis-à-vis de l'alternant ...

JG : il y a un vrai côté affectif...

T1 : oui, **un côté maternage, coaching. On crée un peu moins de lien quand l'alternant est réservé.** Il va y avoir celui à qui tu as confié ton numéro, et **qui va t'appeler toutes les semaines pour te demander ci ou ça, c'est là que va se créer le lien. C'est plus facile effectivement avec celui qui a la capacité de t'« enquiquiner » toutes les semaines pour demander je ne sais quoi.** Alors pas trop non plus ! Mais c'est vrai que **tu crées moins de lien avec celui qui ne t'interpelle jamais.**

JG : le tuteur enseignant il représente l'établissement quand même

T1 : oui mais ça ne crée pas de difficulté pour établir le lien. **Comme leur tuteur pro a souvent un lien hiérarchique avec eux, ils sont plus là dans une relation parfois tendue, attentive... Alors qu'on est plus dans un lien affectif, même si on doit être attentif aussi aux exigences pédagogiques.** Mais c'est ma personnalité, j'imagine qu'il y en a d'autres qui ne sont pas dans l'affectif. Moi **je sais utiliser ce biais-là, le côté affectif, pour m'assurer que si il y a un problème, de son côté il me le dira.** Et si on me le dit, **je me sentirai plus en capacité de lui sonner les cloches si j'ai créé ce lien,** que si je reste dans une froide posture administrative, à cocher des cases. J'ai l'impression qu'on est nombreux à avoir ce comportement un peu affectif, on le voit quand on observe les autres tuteurs lors des soutenances par exemple. Bien souvent, **quand c'est « le tien », tu y prêtes encore plus attention, tu le pousse.** S'il ne t'a pas trop enquiquiné **tu es prêt à le défendre.** C'est un peu **« ta team ».**

JG : Est-ce que ça ferait partie de vos motivations, que de mener un jeune vers la réussite, à travers votre coaching ?

T1 : oui, sans doute, et d'une manière générale, même pour les stages... **Ca ne nous fait jamais plaisir quand il y en a un qui se plante. On peut toujours se demander si on est en cause quelque part** ! Bon, parfois on tombe vraiment sur des tocards...

JG : vous n'avez jamais eu besoin de formaliser les rendus écrits que vous demandez aux alternants de vous envoyer régulièrement ?

T1 : je ne pense pas être le bon sujet pour ça ! **Je ne suis pas d'une grande rigueur administrative** ! Si il faut le faire, **si ça m'est imposé je le fais**. Mais c'est pas dans mon ADN.

Je l'ai fait pour la formation XXX, on ne peut pas me dire que ça me plaise. Je trouve ça utile quand tu suis un alternant en dehors de ton domaine de compétences. Ou les premières fois. Ca donne une trame. Après, c'est moins utile, **ça a un côté « cocher des cases »**. Et du coup, **dans le rapport au tuteur entreprise, tu es dans quelque chose de beaucoup plus formel, pas dans un échange naturel.**

JG : qu'est-ce qui a pu vous embêter sur des missions de tuteur ?

T1 : **la paperasse, le truc trop normé...** Ca me concerne moi ! Quand c'est trop normé ça a tendance à m'enquiquiner. Même si **je sais que dans le cadre de l'apprentissage il y a des règles...**

JG : et au niveau du temps ?

T1 : on est bien d'accord qu'on n'est pas payés à la hauteur du temps qu'on y consacre ! Si tu as un alternant qui t'appelle, **ça te prend du temps de répondre**, mais si tu le fais en épluchant tes petits pois... bon, franchement c'est comme dans la vie quotidienne, tu ne quantifies pas tout. **La visite en entreprise, ça prend du temps**, d'autant qu'en général tu fais le tour de toute l'entreprise ! **Je trouve ça passionnant, j'ai appris des tas de trucs !**

C'est vrai que **si tu comptes tes heures, là tu ne t'y retrouve pas**. Peut-être que c'est un frein chez certains de mes collègues. En XXX on a 10 heures, en XXX il me semble que c'était moins. **C'est jamais ça qui m'a décidé à faire du tutorat. Je le fais parce que ça me plait, pour l'ouverture vers l'entreprise que ça procure... Pas pour la rémunération.**

JG : est-ce que vous pensez qu'une formation tuteurs soit utile ? En avez-vous déjà suivi une ?

T1 : non, jamais. J'ai déjà eu des informations sur la formation XXX par exemple. Est-ce que c'est utile ? Sur certains outils, comme Arexis par exemple, oui. Après, **j'ai bien conscience en vous parlant, qu'on agit plus sur un mode « bricolage » et bonne volonté, que sur des process carrés**. Si on devait passer une norme ISO (rires), on n'y est pas !

Fiche de compilation relative au protocole verbale du Tuteur 1

Fonction 1 : contribuer au développement cognitif et métacognitif des alternants					
Objectifs poursuivis par les tuteurs	Discours du tuteur	Activités menées par les tuteurs	Discours du tuteur	Postures et compétences requises	Discours du tuteur
Faciliter les apprentissages des alternants					
Structurer les connaissances		Expliquer à l'aide de connaissances théoriques		Connaissances / compétences disciplinaires, méthodologiques et pédagogiques	c'est super difficile, ça dépend de tes domaines de compétences / Des connaissances que tu as / On peut avoir des difficultés à repérer certaines difficultés /
		Discuter des concepts		Recherche de la réussite pour l'alternant	Ca ne nous fait jamais plaisir quand il y en a un qui se plante / On peut toujours se demander si on est en cause quelque part /
Réduire la difficulté		Fournir des exemples		Congruence sociale et cognitive	
		Montrer d'autres façons de réaliser la tâche		Attitude de soutien, d'encouragement	
		Donner la solution		Bienveillance	
Valoriser les apprentissages		Rassurer, encourager			
		Confier des responsabilités			
Susciter l'intérêt		Confronter à des situations problèmes			
Faire prendre conscience des connaissances et des compétences acquises par les alternants					
Faciliter le transfert de connaissances		Etablir des relations entre les notions et les situations		Capacités d'écoute, d'observation et de compréhension	
Mettre à distance et analyser la situation de travail		Verbaliser, décrire et faire décrire la tâche		Capacité à questionner et à se questionner	
		Ecouter, reformuler, faciliter l'expression		Bienveillance	
Guider et élargir un questionnement		Poser des questions			
		Faire prendre conscience des écarts entre ce qui est souhaité et ce qui est réalisé			
Accompagner la production des travaux des alternants					
Aider à la formalisation selon les critères retenus		Définir et rappeler les objectifs des travaux à produire	on doit être attentif aussi aux exigences pédagogiques /	Usage de l'autorité (attitude prescriptive)	
		Définir des critères de réussite / d'évaluation	rappel de ce qu'il faut faire pour avoir le diplôme /	Attitude d'évaluation (formative et sommative)	
Evaluer		Informeur sur la progression		Approche directive	
		Porter un jugement		Connaissances et compétences disciplinaires, méthodologiques et pédagogiques	

Fonction 2 : contribuer à la construction socio-affective et de l'identité professionnelle des alternants					
Objectifs poursuivis par les tuteurs	Discours du tuteur	Activités menées par les tuteurs	Discours du tuteur	Postures et compétences requises	Discours du tuteur
Accompagner l'adaptation des alternants à un nouveau contexte					
Créer les conditions d'un environnement socio-professionnel favorable	être là quand il y a un problème avec l'entreprise, parce que ça arrive régulièrement / Le rôle du tuteur c'est aussi d'être un facilitateur dans les relations avec l'entreprise, pour l'alternant / C'est pas forcément facile pour eux, ils sont jeunes, ils mettent du temps avant de dire qu'il peut y avoir un souci / c'est pas facile de se dire « je vais l'appeler » / en général quand on intervient, il y a déjà une situation qui s'est un peu détériorée / facilitateur des relations /	Accueillir, vérifier les conditions d'accueil	généralement, on connaît l'alternant, parce qu'on l'a vu en cours / Je prends un moment d'échange avec lui, à l'IUT / Si je n'ai pas encore pu le voir, je l'appelle au téléphone / Mon premier contact est pour l'alternant, souvent dès sa première semaine en entreprise, pour savoir si il est bien intégré / juste après j'appelle le tuteur en entreprise / après ce moment à trois, je dis au tuteur que j'ai besoin de voir l'alternant pour des histoires pédagogiques, ça me permet de débriefer avec l'alternant / vérifier si l'alternant est d'accord avec ce qu'a dit le tuteur pro dans l'entretien à trois, parce que parfois il a une vision plus nuancée /	Compétences relationnelles	On crée un peu moins de lien quand l'alternant est réservé / celui qui va t'appeler toutes les semaines pour te demander ci ou ça, c'est là que va se créer le lien / C'est plus facile effectivement avec celui qui a la capacité de t'« enquiquiner » toutes les semaines pour demander je ne sais quoi / tu crées moins de lien avec celui qui ne t'interpelle jamais / Comme leur tuteur pro a souvent un lien hiérarchique avec eux, ils sont plus là dans une relation parfois tendue, attentive... Alors qu'on est plus dans un lien affectif / je sais utiliser ce biais-là, le côté affectif, pour m'assurer que si il y a un problème, de son côté il me le dira / je me sentirai plus en capacité de lui sonner les cloches si j'ai créé ce lien /
		Présenter le contexte		Incitation à la coopération	
Permettre le développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe		Présenter les collaborateurs et les interlocuteurs	Lors du premier contact avec l'alternant, je lui donne mon numéro et lui dis que je suis disponible, qu'il n'hésite pas si il a un souci /	Attitude de soutien	on peut dédramatiser / Un tuteur qui a une capacité à materner, qui considère que son alternant est son piau-piau, il va avoir tendance à l'épauler / un côté maternage, coaching / quand c'est « le tien », tu y prêtes encore plus attention, tu le pousses / tu es prêt à le défendre / « ta team » /
		Intégrer à des groupes de travail			
Aider à construire l'identité et le positionnement professionnel des alternants					
Transmettre des éléments de culture universitaire et professionnelle	l'alternant venait habillé n'importe comment, qu'il utilisait son portable alors qu'on lui avait déjà demandé de ne pas le faire / il ne voyait pas où étaient les problèmes que je lui pointais, qui étaient aussi soulevés par l'entreprise /	Partager les connaissances	donner des clefs à l'alternant pour résoudre les problèmes qu'il rencontre /	Congruence sociale et cognitive	
		Expliciter l'activité		Connaissances / compétences disciplinaires	
Développer l'autonomie		Laisser l'alternant faire seul, à sa manière	l'étudiant ce qu'il aime c'est te montrer ce qu'il a fait, où il en est /	Capacité à questionner et à se questionner Approche collaborative	

Fonction 3 : gérer les interactions pédagogiques et relationnelles entre l'entreprise et l'université					
Objectifs poursuivis par les tuteurs	Discours du tuteur	Activités menées par les tuteurs	Discours du tuteur	Postures et compétences requises	Discours du tuteur
Permettre aux alternants de se focaliser sur leurs apprentissages					
Assurer la communication entre les parties	On est toujours là pour faire que ça se passe bien, pour créer du lien, se présenter, être un pont entre l'IUT et l'entreprise / pont entre l'IUT et l'entreprise / quand ils te reçoivent, ce qu'ils aiment c'est surtout établir une relation / j'aime bien qu'on me donne des nouvelles / t'es leur référent / c'est l'alternant qui a un rapport privilégié, avec nous d'une part, et avec son tuteur pro d'autre part / Avec le tuteur pro nous on n'a pas plus de contacts que nécessaire, sauf quand il y a un problème /	Réaliser le suivi administratif	Je ne suis pas d'une grande rigueur administrative / si ça m'est imposé je le fais / Je l'ai fait pour la formation XXX, on ne peut pas me dire que ça me plaise /	Compétences relationnelles et organisationnelles	on a trois vagues lignes sur le tuteur pédagogique : « il va voir l'entreprise et veille à bla bla... » / je ne me suis jamais trop appuyé sur ce genre de choses / qu'on fonctionne plus au feeling qu'avec des documents avec des cases à cocher / la paperasse, le truc trop normé, ça m'embête / je sais que dans le cadre de l'apprentissage il y a des règles / j'ai bien conscience en vous parlant, qu'on agit plus sur un mode « bricolage » et bonne volonté, que sur des process carrés /
		Echanger, collaborer avec toutes les parties prenantes de l'alternance	mes premiers échanges ils sont par téléphone, pour se positionner, dire qu'on va se voir / sans exiger qq chose de très formel, je demande qu'on m'envoie quelques lignes pour décrire ce qu'ils ont fait, pour que je puisse suivre ce qu'ils font, et pour conserver le lien / Après je vais en entreprise / pour le tuteur pro je lui dis de m'appeler en cas de problème / ce que j'aime bien, c'est voir le tuteur et l'alternant / C'est rare que je ne voie que le tuteur /	Incitation à la coopération	
Organiser l'activité					
Veiller à la cohérence entre le parcours en entreprise et les objectifs de la formation	Il y a toujours un cas de figure où ça ne va pas, où l'entreprise ne confie pas les missions qu'il faudrait par exemple, voire pas de missions du tout / Tu vas pas pointer de la même façon les activités qui ont été faites / c'est ça qu'il faut vérifier / faire comprendre que l'alternant doit réaliser les missions désignées /	(S')informer sur les attendus réciproques des parties	la personne qui s'occupait de l'alternance les avait déjà briefé sur ce qu'ils devaient donner comme mission / toi en tant que tuteur, tu redis, mais c'est de l'ordre de la généralité / à la dernière visite, je pose la question de l'adéquation de la formation avec les besoins de l'entreprise, et de points, qui éventuellement manquent, par rapport à ce qu'ils auraient voulu / ça nous permet aussi de recadrer / dire à l'entreprise lorsqu'une demande est trop spécifique / tu vérifies avec eux où ils en sont sur ce qu'ils doivent faire pour les différents cours ou les rapports d'activité /	Compétences disciplinaires, relationnelles, pédagogiques et organisationnelles	quand tu es membre d'une équipe pédagogique depuis un moment, ou que tu as fait les emplois du temps, que tu connais les collègues, que tu intervies dans la formation depuis longtemps, tu as la connaissance de ce qui se fait dans la formation, même si tu n'es pas expert en tout / il ne me semble pas que ça ait été important pour moi, d'en connaître tous les tenants et aboutissants / Ça n'a jamais constitué un frein pour mon activité de tuteur / qu'à l'intérieur d'une équipe pédagogique, il est probablement mieux d'identifier un enseignant qui a les compétences pour suivre une mission spécifique ... encore que, je ne suis pas sûr / ça peut apporter des connaissances et des compétences complémentaires, qui peuvent enrichir nos enseignements / Avec l'expérience tu sais ce qui risque de manquer / Je n'hésite pas à solliciter les collègues de certaines disciplines, pour avoir leur avis sur des problèmes que je rencontre en entreprise / Ça va au-delà de ce que je connais, de mes domaines d'enseignement / Je trouve ça utile quand tu suis un alternant en dehors de ton domaine de compétences. Ou les premières fois / Ca donne une trame / ça a un côté « cocher des cases » / dans le rapport au tuteur entreprise, tu es dans quelque chose de beaucoup plus formel, pas dans un échange naturel / Je trouve ça passionnant, j'ai appris des tas de trucs /
		Proposer, utiliser des outils de suivi de l'activité	on ne vérifie pas par le menu les tâches que fait l'alternant / On ne coche pas des cases / on ne vérifie pas s'il a fait ci ou ça /	Congruence sociale et cognitive	avec diplomatie /
Identifier et mettre en place les situations porteuses d'intention de formation		Fixer les tâches		Incitation à la coopération	
		Planifier le travail		Usage de l'autorité (attitude prescriptive)	
		Donner des consignes aux alternants		Approche directive	

Synthèse des fiches de compilation : nombre d'occurrences dans chaque catégorie de la typologie, par tuteurs (*page suivante*)

Fonction 1 : contribuer au développement cognitif et métacognitif des alternants					
Objectifs poursuivis par les tuteurs	Discours du tuteur	Activités menées par les tuteurs	Discours du tuteur	Postures et compétences requises	Discours du tuteur
Faciliter les apprentissages des alternants					
Structurer les connaissances		Expliquer à l'aide de connaissances théoriques	T3 (1)	Connaissances / compétences disciplinaires, méthodologiques et pédagogiques	T1 (3) / T2 (2) / T3 (1)
		Discuter des concepts		Recherche de la réussite pour l'alternant	T4 (1)
Réduire la difficulté	T2 (1)	Fournir des exemples		Congruence sociale et cognitive	
		Montrer d'autres façons de réaliser la tâche		Attitude de soutien, d'encouragement	T4 (1)
		Donner la solution	T2 (2)	Bienveillance	
Valoriser les apprentissages	T5 (2)	Rassurer, encourager	T2 (1) / T5 (1)		
Susciter l'intérêt		Confier des responsabilités			
		Confronter à des situations problèmes			
Faire prendre conscience des connaissances et des compétences acquises par les alternants					
Faciliter le transfert de connaissances		Etablir des relations entre les notions et les situations		Capacités d'écoute, d'observation et de compréhension	T2 (1)
Mettre à distance et analyser la situation de travail	T2 (2) / T4 (2) / T5 (1)	Verbaliser, décrire et faire décrire la tâche	T2 (1)	Capacité à questionner et à se questionner	
		Ecouter, reformuler, faciliter l'expression		Bienveillance	
Guider et élargir un questionnement		Poser des questions	T5(1)		
		Faire prendre conscience des écarts entre ce qui est souhaité et ce qui est réalisé			
Accompagner la production des travaux des alternants					
Aider à la formalisation selon les critères retenus	T5 (1) / T2 (2)	Définir et rappeler les objectifs des travaux à produire	T1 (1) / T2 (1) / T3 (1) / T5 (4)	Usage de l'autorité (attitude prescriptive)	T3 (1)
		Définir des critères de réussite / d'évaluation	T1 (1) / T3 (1) / T4 (1)	Attitude d'évaluation (formative et sommative)	T2 (3) / T3 (2) / T4 (2) / T5 (1)
Evaluer	T3(2) / T4 (6) / T5(4)	Informeur sur la progression	T3 (2) / T4 (3) / T5 (3)	Approche directive	
		Porter un jugement	T1 (2) / T3 (1) / T4 (1) / T5 (3)	Connaissances et compétences disciplinaires, méthodologiques et pédagogiques	T2(1) / T3 (2) / T4 (3)
Fonction 2 : contribuer à la construction socio-affective et de l'identité professionnelle des alternants					
Accompagner l'adaptation des alternants à un nouveau contexte					
Créer les conditions d'un environnement socio-professionnel favorable	T1 (6) / T2 (4) / T3 (3) / T4 (6) / T5 (12)	Accueillir, vérifier les conditions d'accueil	T1 (7) / T2 (4) / T3 (5) / T4 (2) / T5 (4)	Compétences relationnelles	T1 (7) / T2 (3) / T3 (4) / T4 (1)
		Présenter le contexte	T4 (1) / T5 (1)	Incitation à la coopération	T2 (2) / T5 (3)
Permettre le développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe	T2 (1) / T4 (3) / T5 (7)	Présenter les collaborateurs et les interlocuteurs	T1 (1) / T3 (2) / T4 (3) / T5 (3)	Attitude de soutien	T1 (6) / T4 (3)
		Intégrer à des groupes de travail	T4 (4) / T5 (1)		
Aider à construire l'identité et le positionnement professionnel des alternants					
Transmettre des éléments de culture universitaire et professionnelle	T1 (2) / T2 (2) / T3 (1) / T4 (8) / T5 (3)	Partager les connaissances	T1 (1) / T2 (2) / T3 (1)	Congruence sociale et cognitive	T2 (1) / T4 (1)
		Explicitement l'activité	T2 (1) / T4 (2)	Connaissances / compétences disciplinaires	T2 (1) / T5 (1)
Développer l'autonomie	T2 (3) / T5 (2)	Laisser l'alternant faire seul, à sa manière	T1 (1) / T2 (1) / T5 (2)	Capacité à questionner et à se questionner	T5 (1)
				Approche collaborative	
Fonction 3 : gérer les interactions pédagogiques et relationnelles entre l'entreprise et l'université					
Permettre aux alternants de se focaliser sur leurs apprentissages					
Assurer la communication entre les parties	T1(6) / T2 (5) / T3 (4) / T4 (2) / T5 (13)	Réaliser le suivi administratif	T1 (3) / T2 (5) / T3 (2) / T4 (1) / T5 (7)	Compétences relationnelles et organisationnelles	T1 (6) / T2 (9) / T3 (1) / T4 (2) / T5 (4)
		Echanger, collaborer avec toutes les parties prenantes de l'alternance	T1 (6) / T2 (5) / T3 (4) / T4 (10) / T5 (12)	Incitation à la coopération	T5 (2)
Organiser l'activité					
Veiller à la cohérence entre le parcours en entreprise et les objectifs de la formation	T1 (4) / T2 (2) / T3 (2) / T4 (3) / T5 (4)	(S')informer sur les attendus réciproques des parties	T1 (6) / T2 (5) / T3 (5) / T4 (4) / T5 (11)	Compétences disciplinaires, relationnelles, pédagogiques et organisationnelles	T1 (13) / T2 (4) / T4 (1) / T5 (1)
		Proposer, utiliser des outils de suivi de l'activité	T1 (3) / T2 (4) / T3 (2) / T4 (8) / T5 (4)	Congruence sociale et cognitive	T1 (1) / T2 (2) / T5 (2)
Identifier et mettre en place les situations porteuses d'intention de formation		Fixer les tâches	T2 (1)	Incitation à la coopération	T5 (1)
		Planifier le travail		Usage de l'autorité (attitude prescriptive)	
		Donner des consignes aux alternants		Approche directive	

« Caractériser le tutorat académique dans les formations en alternance : objectifs poursuivis et activités menées par les tuteurs »

Mémoire de fin de Master 2 « Conseil et Ingénierie pour l'Enseignement Supérieur »

2018-2019

RESUME

Dans les formations en alternance proposées par les établissements d'enseignement supérieur en France, les étudiants bénéficient le plus souvent d'un double tutorat : professionnel (en entreprise) et académique (par un membre de l'équipe pédagogique de sa formation). Les pratiques des tuteurs académiques sont aujourd'hui peu documentées. Sur la base d'une revue de littérature, permettant d'établir une typologie des activités menées par les tuteurs, et d'entretiens avec cinq tuteurs académiques exerçant leur fonction au sein de formations de niveaux II et III ouvertes en alternance, ce travail souhaite contribuer à identifier les objectifs que poursuivent les tuteurs académiques, et les activités qu'ils mènent pour atteindre ces objectifs. Il établit que parmi les tuteurs académiques interrogés, les pratiques qui sont mises en avant relèvent avant tout de la gestion de la relation entre les différentes parties prenantes de l'alternance (alternant-e, entreprise et établissement de formation). Les tuteurs académiques interrogés interviennent beaucoup moins sur la construction identitaire et socio-affective des alternant-e-s, et presque pas en soutien cognitif et métacognitif de leurs apprentissages. L'analyse des résultats de l'enquête menée au cours de ce travail, en regard des éléments tirés de la littérature sur l'alternance et la professionnalisation dans les formations, permet de formuler des pistes pour tirer le meilleur parti des interventions des tuteurs académiques. Ce tutorat peut ainsi constituer un véritable outil d'ingénierie pédagogique au service d'une alternance qui fasse réellement dialoguer les entreprises et les établissements d'enseignement supérieur, autour des besoins de l'étudiant en formation.