N° d'ordre NNT : 2018LYSE2094

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

**École Doctorale : ED 485**

**Education Psychologie Information Communication**

Discipline : Sciences de l'Éducation

Soutenue publiquement le 28 novembre 2018, par :

Marine PEYCELON

# Devenir maître d'apprentissage : configurations et affordances pour construire sa pratique tutorale en entreprise.

Devant le jury composé de :

Yacine OUZROUT, Professeure des universités, Université Lumière Lyon 2, Président

Patrick MAYEN, Professeur des universités, Agro Sup. Dijon, Rapporteur

Nadia LAMAMRA, Professeur d'université, IFFP Lausanne, Rapporteure

Yves CIMBARO, Professeur associé, Université Jean Moulin Lyon 3, Examinateur

Lucile VADCARD, Maître de conférences, Université Grenoble Alpes, Examinatrice

Laurent VEILLARD, Maître de conférence HDR, Université Lumière Lyon 2, Co Directeur de thèse

Bruno CUVILLIER, Maître de conférences, Université Lumière Lyon 2, Co-Directeur de thèse

# Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « Paternité – pas d'utilisation commerciale – pas de modification » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

**UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON II**

**École Doctorale Education, psychologie, information, communication (ED 485)**

**Laboratoire ICAR – Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentations (UMR 5191)**

Thèse pour obtenir le grade de docteure
de l'Université Lumière Lyon-II en Sciences de l'éducation

# Devenir maître d'apprentissage : configurations et affordances pour construire sa pratique tutorale en entreprise

*Volume I*

Présentée par Marine PELÉ-PEYCELON

sous la direction de Laurent VEILLARD
et le co-encadrement de Bruno CUVILLIER

Soutenue publiquement le 28 novembre 2018

Devant un jury composé de :
Yves CIMBARO – Directeur Formasup ARL, Professeur associé Université Jean Moulin
Bruno CUVILLIER – Maître de conférence, Université Lumière Lyon-II
Nadia LAMAMRA – Professeure, IFFP Lausanne (rapportrice)
Patrick MAYEN – Professeur des universités, Agrosup Dijon (rapporteur)
Yacine OUZROUT – Professeur des universités, Université Lumière Lyon-II
Lucile VADCARD – Maîtresse de conférence, Université Grenoble Alpes
Laurent VEILLARD – Maître de conférence HDR, Université Lumière Lyon-II

*« Mais… Ma foi, avec les tout-petits, comment peut-on savoir que la signification demeure constante d'un jour sur l'autre ? Tu compares des données qui s'étalent sur une période de plusieurs semaines.*

*- On ne peut pas le savoir.*

*- Ou comment pouvons nous être sûrs que nous n'avons pas changé le sens en l'étudiant, disons en introduisant une notion de récompense dont nous ne serions pas conscients.*

*- Ça non plus on ne peut pas le savoir.*

*- Alors qu'est-ce qui nous reste ?*

*- Une science inexacte, dit Cook en haussant les épaules. Je ne vais pas en mourir. »*

*David Carkeet, Le linguiste était presque parfait, p122-123*

*«Et donc, j'ai commencé à regarder dans mes bouquins de mécanique céleste. La mécanique céleste, c'est la matière dans laquelle on prend toutes les équations et théories qui nous permettent d'étudier la trajectoire, le mouvement d'un objet dans l'espace. Je n'ai pas trouvé de réponse, donc du coup je suis partie voir ailleurs. Et j'ai trouvé une réponse dans la mécanique des fluides (…). Et quand j'ai trouvé cette méthode, c'est là que je me suis dit « c'est pour ça que j'aime la recherche scientifique », parce que en fait on cherche, des fois on trouve pas, c'est dommage. Mais on est obligés de sortir des carcans de son domaine, de sa spécialité pour trouver une solution. »*

*Fatoumata Kebe, Le ciel est un menteur, TEDxChampsElyseesWomen*

# Remerciements

On dit souvent que la thèse est un long parcours solitaire, j'ai eu la chance que ce ne soit pas le cas et d'avoir eu sur ma route des gens qui m'ont écoutée et encouragée et que je tiens ici à remercier.

En premier lieu, j'adresse un chaleureux merci à Laurent Veillard et Bruno Cuvillier qui, d'une certaine façon étaient mes maîtres d'apprentissage à moi. Merci pour ce double encadrement et la complémentarité de vos apports qui m'ont permis de construire ma réflexion. Merci à Bruno pour les échanges sur mon travail, les mails de conseils de lectures et les relectures qui soulevaient les contradictions, les non-dits, les manques, toujours avec bienveillance et encouragement. Merci à Laurent pour le bureau toujours ouvert, la disponibilité à toute épreuve, notamment dans les moments de doutes, pour m'avoir incitée à lire Elias, pour les relectures pointilleuses et tous les conseils pour la construction de cette thèse et au-delà.

Un grand merci à celles et ceux qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail, à Nadia Lamamra et Patrick Mayen de le rapporter et à Yves Cimbaro, Yacine Ouzrout et Lucile Vadcard de l'examiner.

Merci également, à Formasup ARL, particulièrement à Yves Cimbaro, Nicole Héritier et Betty Ba, pour leur soutien financier dans la réalisation de ma thèse et de communications dans des manifestations scientifiques. Merci surtout, pour les portes qu'ils m'ont ouvertes et aidé à ouvrir. Je remercie également les organismes de formation, qui ont accepté d'être « partenaires » de cette thèse : l'IUT Lumière, l'IUP management de l'IAE de Saint-Etienne et l'ISTP de Saint-Etienne. Je remercie particulièrement leurs directeurs qui ont accepté que ces établissements deviennent des terrains : Yacine Ouzrout, Hervé Goy et Cyril Faure. Je remercie également, les personnes au sein de ces institutions qui m'ont aidé dans ma démarche et ont répondu à mes questions et sollicitations diverses. Un grand merci aussi à l'association Trouver-Créer et à ses membres pour les échanges que nous avons eus tout au long de notre travail parallèle, dans la préparation des cafés de l'apprentissage, au détour d'une formation, etc. Tout cela a été d'une grande richesse !

Un immense merci à tous ceux qui ont accepté de jouer le jeu des observés, de me laisser investir leurs espaces et de répondre à mes questions. Particulièrement à J., M., F. et C. sans qui les observations n'auraient pas pu avoir lieu.

Merci également à tous ceux qui au sein du laboratoire ICAR ont été sur mon chemin. A Patricia Lambert, pour son écoute et ses conseils au gré de mon avancement. Aux jeunes chercheurs du groupe ForPro, pour les échanges si constructifs et rassurants que nous avons pu avoir. Tout particulièrement à Céline Alcade et Claire Masson. A Vicky Markaki, pour avoir partagé mon bureau pendant deux années, pour m'avoir transmis tant de choses et pour son amitié. A Nathalie Blanc, pour les conseils anti-stress et toutes nos autres discussions. Et

pour les conseils au détour d'un couloir, les temps de répit, les déjeuners et toutes les autres façons d'avoir été sur ma route au cours des quatre dernières années à : Anne, Aline, Agnès, Anne-Sophie, Céline L., Daniel, Justine, Lucie, Yosra, Yiru et aussi à Isabel et toute la Com'Doc.

Aux membres des équipes du réseau ForPro pour tous les échanges si enthousiasmants et bienveillants auxquels j'ai eu la chance de participer.

À Barbara Duc, Roberta Besozzi, Nadia Lamamra et leurs collègues de l'IFFP pour m'avoir accueillie une semaine à Lausanne. Ce séjour a été l'occasion de riches échanges et de belles rencontres.

Et, parce que "Chercher c'est toujours devenir un brin monomaniaque et obsédé par son travail, "embêter" son conjoint, ses amis, sa famille avec son "sujet", suspendre, le temps de l'enquête, une partie de ses engagements antérieurs ou parallèles, pour se concentrer sur son travail" (Beaud et Weber, 2010), je remercie aussi :

Les copains de Paris, ceux de Lyon, ceux d'ailleurs, pour avoir accepté que ma thèse s'invite à nos soirées, squatte nos week-ends et parte en vacances avec nous ces dernières années. Pour vos encouragements, pour m'avoir écoutée, pour m'avoir changé les idées et parce que vous êtes les meilleurs !

Celles qui ont été là avant même qu'elle ne commence : Emilie pour le « moi je sais que tu vas la faire », Claire pour les répétitions d'auditions (et le panier de « l'avent »-rendu), Maud pour les spaghetti carbonara et Maïté pour le cupcake et à toutes les quatre pour votre soutien jusqu'au bout.

Toutes celles qui ont passé du temps et ont mis leurs compétences diverses au service de ces pages : Marion, Camille, Béatrice, Laurence, Lyliane, Pascale, Jacqueline, Julia.

Ma grande Famille : Pascale et Michel pour leur soutien. Jean-Paul et Pauline pour Corentin, bulle de bonheur dans les affres des derniers mois. Mes sœurs, parce qu'à nous 4, on a un bon équilibre et qu'« en trouvant l'équilibre, vous serez vainqueurEs ». Mes parents, parce que si on s'est beaucoup moquées, vous avez toujours cru en nous, vous nous avez toujours dit que tout nous était possible et c'est précieux.

Rémi, d'être là « pour le meilleur et pour la thèse ».

NB : cette thèse a été réalisée avec le soutien financier de la Région Auvergne-Rhône-Alpes (Allocation doctorale ARC5).

# Sommaire

**LISTE DES ACRONYMES** ..... **11**

**PREAMBULE** ..... **12**

**INTRODUCTION** ..... **13**

**1 FORMER LES MAP DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : ORIGINE ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE** ..... **17**

1.1 APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ..... 17

*1.1.1 Origine et contexte actuel de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur* ..... *17*

*1.1.2 Organisation et législation* ..... *20*

1.2 UNE DEMANDE DU TERRAIN ..... 24

*1.2.1 Formasup* ..... *24*

*1.2.2 La recherche collaborative – Trouver-Créer* ..... *25*

*1.2.3 Formations de tuteurs proposées par le CFA : État des lieux* ..... *27*

1.3 LES UFA PARTENAIRES ..... 28

*1.3.1 Caractéristiques des UFA* ..... *29*

*1.3.2 Différences marquées entre les UFA* ..... *32*

1.4 RECHERCHE DOCTORALE ..... 34

**2 CADRE THEORIQUE : TUTORAT ET APPRENTISSAGE EN SITUATION DE TRAVAIL** ..... **35**

2.1 LES TUTEURS ..... 36

*2.1.1 Essai de définition : tuteur ? tutorat ?* ..... *36*

*2.1.2 Tutorat : entre entreprise et école ?* ..... *41*

*2.1.3 Activités et interactions tutorales* ..... *44*

*2.1.4 Duo ou collectif tutoral* ..... *49*

*2.1.5 Développement de compétences chez le tuteur* ..... *50*

*2.1.6 Limites et perspectives* ..... *52*

2.2 APPRENDRE AU TRAVAIL : LE ROLE DES AUTRES ..... 54

*2.2.1 Apprendre dans et à partir de l'activité de travail* ..... *54*

*2.2.2 Apprendre dans l'interaction* ..... *56*

*2.2.3 Apprendre dans l'environnement de travail* ..... *58*

*2.2.4 La fonction tutorale n'est pas un métier et le MAP n'est pas un novice* ..... *61*

2.3 CONFIGURATIONS ET AFFORDANCES ..... 63

*2.3.1 Configuration dans la sociologie des relations* ..... *63*

*2.3.2 Configuration, affordances, engagement et ressource* ..... *66*

**3 DEMARCHE ET METHODOLOGIE DE TERRAIN(S) ET D'ANALYSE** ..... **69**

3.1 DEMARCHE ETHNOGRAPHIQUE ..... 69

3.1.1 Etudes de cas ..... 70

3.1.2 Dispositif de terrain et données produites ..... 71

3.1.3 Négociations, entrées, venues et sorties ... 74
3.2 LES DONNEES ET LEUR PRODUCTION ... 78
*3.2.1 Validité scientifique et triangulation ... 78*
3.2.2 Premiers outils d'enquête ... 81
*3.2.3 Observations et carnets ... 82*
*3.2.4 Captations audios / vidéos ... 84*
*3.2.5 Entretiens ... 85*
*3.2.6 Sources écrites ... 89*
3.3 PRENDRE SA PLACE : POSTURE ET POSITIONNEMENT ... 91
*3.3.1 Rapport au terrain, altérité, proche et lointain ... 91*
*3.3.2 Qui suis-je ? ... 92*
*3.3.3 Observer, c'est aussi travailler ... 94*
*3.3.4 Chercheuse / ressource ? ... 94*
3.4 ANALYSE DES CONFIGURATIONS ... 97
*3.4.1 Le temps long de l'analyse et le mouvement itératif ... 97*
*3.4.2 Analyses globales et locales ... 98*
*3.4.3 Le jeu et les règles du jeu ... 99*
*3.4.4 Analyse du corpus ... 101*
**4 LES REGLES DU JEU : PRESCRIPTION, DISCOURS ET ACTIONS INSTITUTIONNELLES. 113**
4.1 LA LEGISLATION ET LE DISCOURS DE L'ÉTAT ET DE LA REGION AURA ... 113
*4.1.1 Code du travail et lois ... 113*
*4.1.2 Le portail de l'alternance et autres sites gouvernementaux ... 119*
*4.1.3 La Région Auvergne-Rhône-Alpes (AURA) ... 128*
*4.1.4 Exploration complémentaire des ressources internet ... 131*
*4.1.5 Synthèse sur le MAP ... 133*
4.2 CFA ET UFA DE LA PRESCRIPTION UNIVERSALISTE AU CAS INDIVIDUEL ... 136
*4.2.1 La posture d'un CFA hors les murs : être « garant de la qualité de la pédagogie de l'alternance » ... 137*
*4.2.2 UFA : dispositifs de suivi de l'apprentissage sur le lieu de travail ... 148*
4.3 QUELLE CONFIGURATION(S) PRESCRITE(S) ? ... 159
*4.3.1 Un millefeuille institutionnel ... 159*
*4.3.2 Essai de caractérisation des configurations tutorales prescrites ... 161*
**5 ETUDE DE CAS 1 : ANTHONY ... 167**
5.1 LES JOUEURS ET LE BUT DU JEU : LES ACTEURS IMPLIQUES ET LEURS ENJEUX ... 167
*5.1.1 Anthony et Jonas ... 167*
*5.1.2 Autres acteurs ... 172*
*5.1.3 Le jeu : les relations avec les acteurs ... 173*
5.2 JONAS : UN APPRENTI DIFFICILE ET EN DIFFICULTE ... 175
*5.2.1 Un apprenti sans projet ... 175*
*5.2.2 Un comportement problématique au travail ... 177*
5.3 A L'ATELIER : UN COLLECTIF DE TRAVAIL TRES IMPLIQUE ... 181
*5.3.1 Raisons du choix du tuteur et de la mission ... 181*
*5.3.2 Le rôle de Jean, le chef d'atelier ... 185*
*5.3.3 Fari : un collègue très aidant ... 189*
*5.3.4 Une habitude de l'accueil des apprentis au sein de l'atelier ... 190*

5.4 UNE EVOLUTION VERS LE SERVICE QUALITE ..... 192
*5.4.1 Une première tentative : compléter par des petites missions ..... 192*
*5.4.2 Le passage au service qualité : de la proposition d'Anthony à la décision d'Eugénie . 194*
*5.4.3 Isabelle et Anthony : un binôme tutoral ..... 196*
*5.4.4 Collectif de suivi : déséquilibres de la configuration ..... 200*
5.5 RAPPORT A L'IUT : TUTEURS ACADEMIQUE ET FORMATION DE MAP ..... 204
*5.5.1 Aide et contradictions apportées par deux tuteurs-écoles successifs ..... 204*
*5.5.2 La formation de maître d'apprentissage : une expérience mitigée ..... 208*
5.6 ANTHONY, UN PARCOURS INACHEVE ..... 211
*5.6.1 Être MAP pour Anthony ..... 211*
*5.6.2 Être MAP dans un collectif ..... 216*
*5.6.3 Configuration, affordances et engagement ..... 220*

**6 ETUDE DE CAS 2 : FREDERIC ..... 225**
6.1 LES JOUEURS ET LE BUT DU JEU : LES ACTEURS IMPLIQUES ET LEURS ENJEUX ..... 225
*6.1.1 Fred et Matthieu ..... 225*
*6.1.2 Autres acteurs ..... 229*
*6.1.3 Le jeu : les relations avec les acteurs ..... 230*
6.2 MATTHIEU : UN BON (APPRENTI) EMPLOYE ..... 233
6.3 DIVISION DU TRAVAIL DE TUTORAT ..... 235
*6.3.1 Organisation spatiale, opérationnelle et hiérarchique ..... 235*
*6.3.2 Ariane : du binôme au tutorat de proximité ..... 240*
*6.3.3 Primat de l'acquisition de l'expérience ..... 243*
6.4 UNIVERSITE, TUTEUR ACADEMIQUE & PAIRS ..... 247
*6.4.1 Un MAP peu motivé par le lien avec l'université ..... 247*
*6.4.2 La visite du tuteur universitaire ..... 248*
*6.4.3 Un rôle majeur de l'apprenti dans le lien avec l'université ..... 253*
*6.4.4 Conceptions et pratique d'évaluation du MAP ..... 254*
6.5 FRED : D'UNE TRANSMISSION DU TRAVAIL A UNE REFLEXION SUR L'APPRENTISSAGE ..... 260
*6.5.1 Etre MAP pour Fred ..... 260*
*6.5.2 Connaissances et représentations du tutorat ..... 263*
*6.5.3 Tournant dans le parcours de Fred : la chercheuse et les nouveaux stagiaires ..... 265*
*6.5.4 Configuration, affordances et engagement ..... 269*

**7 ETUDE DE CAS 3 : LOÏC ..... 275**
7.1 LES JOUEURS ET LE BUT DU JEU : LES ACTEURS IMPLIQUES ET LEURS ENJEUX ..... 275
*7.1.1 Loïc et Aloïs ..... 275*
*7.1.2 Autres acteurs ..... 280*
*7.1.3 Le jeu : les relations avec les acteurs ..... 281*
7.2 ALOÏS : UN APPRENTI ADJUVANT ..... 283
*7.2.1 L'engagement de l'apprenti : une ressource pour Loïc ..... 283*
*7.2.2 « tu vas voir ça va bien se passer » ..... 284*
*7.2.3 La fiche projet : étayage mutuel ..... 286*
*7.2.4 Un dispositif gagnant-gagnant ..... 288*
7.3 L'ENTREPRISE : ENTRE CONFIANCE ET CONTRAINTES ..... 289
*7.3.1 La direction ..... 289*
*7.3.2 Les collègues ..... 291*

*7.3.3 Éric : du conseil au remplacement ... 293*
*7.3.4 Contexte de l'entreprise : des contraintes qui deviennent des opportunités ... 295*
7.4 LE TUTORAT ACADEMIQUE : SUIVI DE L'APPRENTI ? SUIVI DE L'APPRENTISSAGE ? ... 300
*7.4.1 Le tuteur-école : profil et posture ... 300*
*7.4.2 Dispositif-ressource ... 301*
*7.4.3 La visite du tuteur-école : intercompréhension, négociation, co-construction ... 303*
*7.4.4 Coups de fil ... 312*
*7.4.5 Le tutorat académique, vers un accompagnement de l'apprentissage ... 313*
7.5 LA FORMATION, LA CHERCHEUSE ET LE COACH : FAIRE FEU DE TOUT BOIS ... 313
*7.5.1 La formation : rencontrer les pairs ... 314*
*7.5.2 Joël, le coach ... 317*
*7.5.3 Présence de la chercheuse sur le terrain ... 319*
*7.5.4 Réflexivité et auto-évaluation ... 320*
7.6 LOÏC, UN PARCOURS SCOLAIRE ... 321
*7.6.1 Être, devenir et rester MAP selon Loïc ... 321*
*7.6.2 Réseau en externe ... 324*
*7.6.3 Affordances, engagement et configuration ... 326*

**8 MISES EN PERSPECTIVE DES CAS ... 331**
8.1 DIMENSIONS PRODUCTIVES ET CONSTRUCTIVES DE LA CONFIGURATION TUTORALE ... 331
*8.1.1 D'un duo à un réseau : des configurations hétérogènes ... 331*
*8.1.2 Configuration tutorale et affordances pour le MAP ... 339*
8.2 RETOMBEES FORMATIVES ET PRECONISATIONS ... 344
*8.2.1 Enjeux de la réingénierie ... 344*
*8.2.2 Former TOUS les acteurs de l'apprentissage ... 345*
*8.2.3 Faire se rencontrer les acteurs de l'apprentissage ... 348*
*8.2.4 Former à la collaboration : proposition d'animation autour des configurations tutorales ... 350*
*8.2.5 Développer l'information sur la fonction tutorale et le rôle de MAP ... 352*

**CONCLUSION ... 357**
DES TUTEURS A LA CONFIGURATION TUTORALE : RETOUR SUR LES ASPECTS THEORIQUES ... 357
AVANTAGES ET LIMITES DE LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE ... 360
SYNTHESE DES PRINCIPAUX RESULTATS ... 361
CONFIGURATION : VERS UN CONCEPT OPERANT POUR LA FORMATION ... 363
PERSPECTIVES ... 364

**BIBLIOGRAPHIE ... 367**

**TABLE DES ILLUSTRATIONS ... 377**

**LISTE DES TABLEAUX ... 380**

**TABLE DES MATIERES ... 382**

# Liste des acronymes

| | |
|---|---|
| AFOMAT | Accompagnement et formation des maîtres d'apprentissage et tuteurs |
| AFORES | Accompagnement et formation des responsables d'UFA |
| CAP | Certification d'aptitude professionnelle |
| CFA | Centre de formation |
| COPIL | Comité de pilotage |
| DI-GI | Diplôme d'ingénieur en génie industriel |
| DUT | Diplôme universitaire de technologie |
| EPI | Équipement de protection individuel |
| GEA | Gestion des entreprises et administrations |
| IAE | Institut d'administration des entreprises |
| ISTP | Institut supérieur des techniques de la performance |
| IUP | Institut universitaire professionnel |
| IUT | Institut universitaire technologique |
| Lé@ | livret électronique d'apprentissage |
| M1 | Master 1 |
| M2 | Master 2 |
| M2 MP | Master 2 management de projet |
| MAP | Maître d'apprentissage |
| MAP | Maître d'apprentissage |
| OGP | Organisation et génie de la production |
| PI | Parcours d'insertion |
| PPP | Projet professionnel et personnel |
| QLIO | Qualité logistique industrielle et organisation |
| RNCP | Répertoire national des certifications professionnelles |
| RQTH | Reconnaissance en qualité de travailleur handicapé |
| T/C | Trouver-Créer (association partenaire) |
| TE | Tuteur-école |
| UFA | Unité de formation par apprentissage |
| VAE | Validation des acquis de l'expérience |

# Préambule

1) Pour des raisons stylistiques, il a été choisi d'utiliser les termes tuteur, tuteur-entreprise, et maître d'apprentissage (ou MAP) selon la même définition et de les considérer comme des synonymes qui peuvent être définis (primairement) comme un salarié exerçant, en entreprise, une fonction tutorale formelle auprès d'un apprenti et dont une définition plus poussée sera proposée dans les pages de cette thèse.

Il est à distinguer du tuteur-école (ou TE), tuteur pédagogique, tuteur-enseignant ou encore tuteur académique, qui lui est un représentant de l'école qui assure le suivi de l'alternance de l'apprenti.

2) Tous les prénoms et noms propres (notamment les noms des entreprises) ont été modifiés pour garantir l'anonymat des acteurs de nos terrains.

# Introduction

*« Therefore, understanding how people learn through their work and potentially seeking to improve that learning is important for a range of personal, workplace, community and societal reasons. »*

*Stephen Billett*

Notre travail s'inscrit dans une volonté de comprendre ce qui se joue dans les situations et les pratiques d'apprentissage sur le lieu de travail. Comme le souligne Billett (2011, p2, cf. ci-dessus), ce type d'apprentissage comporte de nombreux enjeux économiques et sociaux, en particulier : socialiser les jeunes au monde du travail, permettre aux formés de développer des compétences adaptées et opérationnelles, accompagner leur formation tout au long de la vie, etc. Il est donc important de mieux en comprendre les spécificités et d'en cibler les forces et les limitations, pour informer les praticiens sur la façon dont il peut être mis en œuvre de façon efficace dans les organisations professionnelles. Sur le plan scientifique, de nombreuses recherches se sont développées depuis le début des années 90, même si ce courant de recherche demeure minoritaire au sein des sciences de l'éducation. Il s'agit maintenant d'un champ d'études structuré, que l'on retrouve notamment en France sous l'appellation de *Didactique professionnelle* et de *Workplace Learning* dans la littérature anglo-saxonne. Les travaux menés dans ce champ ont souvent une double orientation : scientifique et pratique. Ils visent à la fois une meilleure connaissance des situations, pratiques, processus sociaux, identitaires et cognitifs en jeu et une amélioration des pratiques. Notre travail reprend également à son compte ce double enjeu.

Nous avons choisi de nous intéresser à l'un des acteurs que l'on retrouve souvent dans les processus d'apprentissage en situation de travail : le maître d'apprentissage. Cet acteur reste relativement méconnu, que ce soit sur le terrain ou dans la littérature scientifique, bien que son importance pour l'apprentissage ait été maintes fois soulignée. Cette recherche est née d'une demande d'un Centre de Formation par Apprentissage de l'enseignement supérieur (Formasup ARL) qui souhaitait améliorer ses formations à destination de ses tuteurs, notamment les tuteurs professionnels. A cette fin, ce CFA s'est rapproché du laboratoire ICAR et d'une association spécialisée dans la formation et l'orientation (Trouver-Créer) pour définir un projet de recherche. Celui-ci a été soumis à la Région Rhône-Alpes, qui en a souligné le fort enjeu social (amélioration de la formation des jeunes lors des périodes d'alternance en situation de travail) et a accepté de le financer. Ce travail de thèse a été mené dans un contexte où les formations par apprentissage se sont beaucoup développées dans l'enseignement supérieur depuis une dizaine d'années (nous en présentons les chiffres en

chapitre 1) et où les pouvoir publics viennent de réformer l'apprentissage dans un but déclaré par le gouvernement de valoriser cette voie d'accession à un diplôme professionnel[1].

Pour nous saisir de cette question de la formation des maîtres d'apprentissage, nous avons choisi d'aller observer sur le terrain, la première année de trois tuteurs débutants. Au cours de cette enquête, nous nous sommes rendue compte que cette thématique résonnait réellement pour eux et qu'ils étaient demandeurs de retours sur notre travail pour mieux comprendre la mission qui leur était confiée. Certains se sont même saisis de notre recherche comme d'une ressource pour faire évoluer leur pratique (nous y revenons aux chapitres 3, 6 et 7). Ainsi, la question qui nous préoccupe, à savoir comprendre comment le maître d'apprentissage débutant développe sa pratique, s'inscrit dans un contexte global de réflexion sur l'apprentissage et le rôle du MAP, aux enjeux à la fois scientifiques et pratiques.

Un des points de départ de cette recherche est que peu de maîtres d'apprentissage se rendent en formation. Ce constat a été posé depuis plusieurs années par le CFA Formasup ARL, puis confirmé par une enquête de l'association Trouver-Créer montrant que moins de 15% des tuteurs dépendant de ce CFA étaient formés chaque année. Par conséquent, bon nombre de salariés qui endossent la fonction de tuteur d'un apprenti doivent apprendre à l'exercer sur le tas, hormis dans quelques grandes entreprises qui peuvent avoir mis des formations internes à ce rôle pédagogique. Nous avons donc souhaité étudier les pratiques formatives de ces tuteurs débutants. Notre objectif était de cerner les ressources qu'ils trouvent ou se constituent pour construire leur pratique tutorale sur le terrain et ce qu'elles leur permettent de faire évoluer dans cette pratique. Notre hypothèse était que ces ressources sont pour une large part issues d'interactions ou de collaborations avec d'autres acteurs.

Dans un premier chapitre nous revenons sur le contexte dans lequel a été menée cette recherche. Nous présentons les caractéristiques de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur ainsi que les différents partenaires de cette thèse et la façon dont nous avons travaillé en collaboration : le CFA Formasup ARL, l'association Trouver/Créer et les établissements de formation.

Le second chapitre est consacré à un bilan des recherches sur le tutorat en situation de travail et plus largement sur l'apprentissage en situation professionnelle et à la présentation de notre cadre théorique. Nous commençons par nous intéresser au tuteur, à son activité dans le parcours d'apprentissage de l'apprenti. Dans un deuxième temps nous présentons des travaux sur les apprentissages en situation de travail, qui nous permettent non plus de comprendre l'activité du tuteur, mais qui nous outillent pour analyser le développement de ses propres compétences tutorales « sur le tas ». Enfin, afin de nous donner les moyens de comprendre comment les interactions avec d'autres acteurs créent des ressources pour le MAP, nous présentons le concept de *configuration* proposé par le sociologue Elias et nous expliquons l'usage que l'on en fera en le combinant notamment avec la notion d'affordance développée par Billett. Ce cadre nous permet de comprendre comment la mise en place d'un réseau

[1] Cf. par exemple, https://travail-emploi.gouv.fr/grands-dossiers/reforme-apprentissage/article/apprentissage-la-concertation, consultée le 06/09/18

[2] les chiffres de la rentrée 2017 n'ont pas été publiés à ce jour, fin 2016 il y avait 412 437 apprentis en formation

d'interactions et d'interdépendances autour du tutorat (que nous nommons *configuration tutorale*) crée des affordances pour le MAP et lui permet de construire sa pratique.

Dans le chapitre trois, nous revenons sur l'enquête que nous avons menée en mettant en lumière notre implication sur le(s) terrain(s). Nous tentons d'avoir une démarche compréhensive de la manière dont notre place, notre posture et nos choix sur le terrain ont été un déterminant de notre enquête. Nous rendons compte également de la méthodologie mise en œuvre pour produire notre corpus, puis l'analyser.

Le chapitre 4 fait état de nos analyses des « règles du jeu », terme emprunté à Elias et qui recouvre pour nous les prescriptions du dispositif de tutorat et de la fonction de maître d'apprentissage qui concourent à son déploiement en situation. Cette analyse a été réalisée à plusieurs niveaux : législation sur le tutorat, discours gouvernementaux et de la Région Auvergne-Rhône-Alpes sur l'apprentissage, ainsi que ceux délivrés par plusieurs sites internet. Nous analysons également les positions et discours du CFA Formasup ARL et des formations partenaires (Unités de Formation par Apprentissage) auxquels les maîtres d'apprentissage que nous avons observés contribuaient en encadrant un apprenti. Ces analyses nous permettent de dessiner des *configurations prescrites* dans ces discours.

Les chapitres suivants (5, 6 et 7) correspondent respectivement à nos trois études de cas : Anthony, Fred et Loïc. Nous y présentons les différents acteurs et mettons en avant comment les configurations tutorales se mettent en place dans le temps, se stabilisent ou se déstabilisent au cours d'interactions ou situations locales. Nous montrons également comment ces configurations tutorales créent des affordances (que nous définissons comme des potentialités de ressources) pour les maîtres d'apprentissage et comment ceux-ci, en les saisissant, les rendent pertinentes pour le développement de leur pratique.

Enfin, le dernier chapitre met en perspective les trois cas. Il propose une lecture synthétique des configurations tutorales, en tentant de mettre en avant ses conditions d'émergence et d'évolution, ainsi que les acteurs qui y sont impliqués et leur mode d'implication. Il propose également de comprendre en quoi cette configuration, outre le fait d'accompagner l'apprenti, produit des effets formateurs sur le maître d'apprentissage. Ce chapitre se poursuit par des propositions concrètes visant à améliorer la formation des MAP.

# 1 Former les MAP de l'enseignement supérieur : origine et contexte de la recherche

*« Dit autrement, l'apprentissage est devenu polysémique et l'apprenti polymorphe. »*

*Gilles Moreau (2008, p119)*

On entend par « apprentissage » les dispositifs de formation, sous statut salarié, proposant une alternance entre des périodes de formation au sein d'une entreprise et des périodes de formation dans un établissement scolaire ou universitaire et qui visent l'obtention d'un diplôme ou titre inscrit au RNCP (répertoire national des certifications professionnelles), quel que soit le niveau d'études considéré (du CAP au titre d'ingénieur). En France, c'est l'une des quatre voies d'obtention d'un diplôme professionnel, avec la formation initiale, la formation continue, la VAE. C'est le même diplôme qui est délivré, même s'il n'est pas obtenu selon les mêmes modalités.

Selon le code du travail (article L6211-1) :

> *« L'apprentissage concourt aux objectifs éducatifs de la nation. Il a pour objet de donner à des jeunes travailleurs, ayant satisfait à l'obligation scolaire, une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme ou un titre à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles. »*

Cette partie présentera un rapide historique de l'apprentissage en France et de son développement dans l'enseignement supérieur ainsi que les caractéristiques de l'apprentissage à ce niveau de formation (1.1). Puis nous reviendrons sur les circonstances qui ont donné naissance à notre recherche et présenterons les différents partenaires de cette thèse (1.2 et 1.3).

## 1.1 Apprentissage dans l'enseignement supérieur

### 1.1.1 Origine et contexte actuel de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur

A la fin des années 1980, l'apprentissage s'ouvre à l'enseignement supérieur, dans un contexte de volonté politique d'emmener 80% des jeunes d'une classe d'âge au bac. Ceci nécessite des ajustements de l'offre d'enseignement supérieur, et notamment de l'université qui voit ses effectifs augmenter rapidement et la population qu'elle accueille changer (Veillard, 2017). La réforme Séguin (1987) rend accessible par la voie de l'apprentissage tout diplôme professionnel et technique et élève la limite d'âge pour devenir apprenti à 25 ans.

Quelques années plus tard la loi Cresson (1992) ouvre la possibilité de préparer les diplômes d'ingénieur par apprentissage et revalorise les rémunérations des apprentis. Cette décision fait remonter les chiffres déclinants des effectifs d'apprentis depuis le début du XX° siècle et marque l'ouverture et la renaissance d'un dispositif qui restait très largement auparavant l'apanage des fils d'ouvrier s'extirpant « de la masse d'ouvriers sans formation » (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013, p7). Il devient un dispositif reconnu, valorisé et qui fait consensus parmi les acteurs pédagogiques, politiques et économiques. On observe depuis les années 90, que l'apprentissage est de nouveau en croissance, et connaît un succès aussi inattendu qu'irréfutable (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013) qui a surement à voir avec une volonté de rapprocher le monde économique, le monde de l'emploi et celui de la formation à des fins d'insertion professionnelle, dans des circonstances où le chômage est de plus en plus fort. La réforme Séguin a profondément transformé le paysage de l'apprentissage en France en renouvelant son image, élevant le niveau d'étude des apprentis, etc.

> *« Pourtant, le statut d'apprenti en entreprise est, en France, encadré par le droit de façon homogène sur l'ensemble du territoire. Tout laisserait donc penser qu'un apprenti équivaut à un autre : tous signent un contrat de travail, suivent des formations diplômantes qui alternent temps en entreprise et temps en centre de formation d'apprenti (CFA) et perçoivent un salaire minimal déterminé par l'âge et le diplôme préparé. »*
>
> *(Moreau, 2013, p39)*

Cette citation, semble être suivie par un « mais ». En effet, si plusieurs auteurs (Moreau, 2008, 2013; Pierrel, 2017; Arrighi & Joseph, 2005; Arrighi & Brochier, 2005) montrent ainsi que le cadre de l'apprentissage légal et réglementaire est le même pour tous les apprentis, c'est pour mieux démontrer que malgré une apparente homogénéité du dispositif, véhiculée également par le recours à un seul et même terme (*apprentissage)*, se cachent des réalités parfois très différentes. S'arrêter au nom du dispositif et à son apparente homogénéité représente un risque pour le chercheur de ne pas prendre en compte une réalité hétérogène. Ils pointent en effet, que la réforme Séguin est venue éclater le dispositif en créant une hiérarchie entre deux niveaux distincts : l'apprentissage secondaire et l'apprentissage supérieur. Le premier souffre d'une faible attractivité et d'une baisse d'effectifs. Il est toujours composé en majorité de fils (les filles sont sous-représentées) d'ouvriers. Le second, valorisé et en pleine expansion attire les enfants de cadres et de professions intermédiaires. Souvent présentés dans une unité proposant une continuité, ils ne le sont pas tant et il y a un « plafond de verre » (Moreau, 2008) au niveau du baccalauréat, avec des apprentis du secondaire très peu nombreux à poursuivre dans le supérieur. L'apprentissage dans le supérieur recrute essentiellement des publics favorisés et diplômés de filières générales (Issehnane, 2011). De plus, si au niveau infra-bac, les filières restent « traditionnelles » (bâtiment, coiffure, mécanique automobile, etc.) et comptent peu de nouvelles ouvertures de filières, au niveau supra-bac il y a une diversification des secteurs et une palette de secteurs d'activité maintenant très large (ressources humaines, gestion, finance, informatique, industrie de pointe, etc.) (Brochier & Romani, 2015). Sous le nom d'apprentissage on a donc finalement deux propositions très différentes dans leurs objectifs, leur valorisation et leur histoire. Des différences existent aussi quant à la mise en œuvre et l'organisation des cursus au sein même de ces deux niveaux. Dans la suite de ce texte, nous nous focaliserons sur l'apprentissage dans l'enseignement supérieur et en présenterons les spécificités.

Légalement entériné donc depuis 1987, c'est dans le milieu des années 1990 que l'apprentissage dans l'enseignement supérieur commence réellement à se développer, avec un nombre d'entrées d'apprentis dans des filières du supérieur qui passe de 20 050 à 51 200 entre 1995 et 2000 (Demongeot, 2017). Ce chiffre ne cesse de s'accroître pour atteindre 152 454 apprentis préparant un diplôme du supérieur en 2014-2015, soit 2,2% des 18-25 ans et 5,4% des étudiants de l'enseignement supérieur. Depuis 1995, ce n'est pas seulement le nombre d'apprentis de l'enseignement supérieur qui a augmenté, mais aussi le nombre de diplômes par apprentissage ouverts : de 73 en 1995 à 1551 en 2012 pour les titres de niveau I et II (Pierrel, 2017). La figure suivante, tirée de l'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France de 2018 (publication du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche) montre la répartition de ces apprentis selon les diplômes et niveaux de diplômes entre 1995 et 2017. Ainsi, en 2016-2017, ce sont les titres de niveau III, suivis des titres de niveaux I qui accueillent le plus d'apprentis. Une majorité de garçons se trouvent dans ces filières par apprentissage, mais la proportion de filles est plus élevée que dans l'apprentissage en général (39,5% contre 33%). Majoritairement, les apprentis sortent de filières réalisées sous statut scolaire (63%).

**Évolution des effectifs d'apprentis préparant un diplôme d'enseignement supérieur**

France métropolitaine + DOM

| | 1995-96 | 2000-01 | 2005-06 | 2010-11 | 2014-15 | 2015-16 | 2016-17 | Part des femmes 2016-17 (en %) | Évolution 2005-2016 (en %) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| BTS/BTSA | 12 539 | 27 800 | 35 345 | 49 965 | 58 620 | 60 095 | 62 830 | 36,2 | + 77,8 |
| DUT | 2 067 | 4 285 | 4 717 | 5 548 | 5 799 | 5 918 | 6 378 | 38,1 | + 35,2 |
| Autres niveau III | 667 | 3 468 | 4 171 | 6 561 | 7 000 | 7 304 | 7 118 | 52,3 | + 70,7 |
| **Total niveau III [1]** | **15 273** | **35 553** | **44 233** | **62 074** | **71 419** | **73 317** | **76 326** | **37,9** | **+ 72,6** |
| Licence | 56 | 692 | 5 392 | 11 943 | 15 830 | 16 612 | 18 122 | 45,8 | + 236,1 |
| Maîtrise | 577 | 1 837 | 1 489 | | | | | | |
| Autres niveau II | 2 196 | 6 919 | 8 182 | 7 246 | 7 913 | 8 043 | 8 483 | 50,5 | + 3,7 |
| **Total niveau II [1]** | **2 829** | **9 448** | **15 063** | **19 189** | **23 743** | **24 655** | **26 605** | **47,3** | **+ 76,6** |
| Diplômes d'ingénieurs | 1 734 | 4 644 | 7 153 | 12 706 | 18 620 | 19 620 | 20 901 | 17,9 | + 192,2 |
| DESS | 193 | 1 162 | 411 | | | | | | |
| Master | | | 2 999 | 9 522 | 13 784 | 14 907 | 16 165 | 54,6 | + 439,0 |
| Autres niveau I | 21 | 379 | 778 | 7 914 | 11 210 | 11 514 | 12 457 | 48,9 | + 1 501,2 |
| **Total niveau I [1]** | **1 948** | **6 185** | **11 341** | **30 142** | **43 614** | **46 041** | **49 523** | **37,7** | **+ 336,7** |
| **Total** | **20 050** | **51 186** | **70 637** | **111 405** | **138 776** | **144 013** | **152 454** | **39,5** | **+ 115,8** |

[1] Voir nomenclature des niveaux en annexe.

Source : MEN-DEPP, SIFA (système d'information de la formation des apprentis) (situation au 31 décembre de l'année scolaire).

**Figure 1 - Évolution des effectifs d'apprentis préparant un diplôme d'enseignement supérieur (source : MEN-DEPP, SIFA, In *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*, 2018)**

Les injonctions à l'apprentissage et à la professionnalisation des formations sont nombreuses et émanant d'acteurs institutionnels variés. L'État en particulier incite fortement au développement de l'apprentissage. Ainsi, en 2014, le gouvernement (alors sous la présidence

d'Hollande) a fixé l'objectif de « **5**00 000 apprentis » en 2017[2]. Une réforme de l'apprentissage est portée par le gouvernement actuel et vise également à une augmentation des effectifs d'apprentis. Les institutions de formations tiennent aussi un discours incitateur. On peut voir plusieurs raisons à cela : d'une part la forte attractivité de ces formations qui deviennent un outil de distinction sur le marché de l'enseignement supérieur, d'autre part, la source de revenue apportée par l'apprentissage (via la taxe d'apprentissage) qui contribue de façon supplémentaire au financement de l'État (pour les institutions publiques) et aux frais d'inscriptions (pour les institutions privées).

### 1.1.2 Organisation et législation[3]

#### 1.1.2.1 CFA « hors les murs »

L'apprentissage dans l'enseignement supérieur est caractérisé par une certaine hétérogénéité et les CFA (centre de formation des apprentis) peuvent prendre des formes institutionnelles et organisations variées (Pierrel, 2017). Il est donc à noter que ce que nous présentons ici ne correspond pas à tous les CFA de l'enseignement supérieur, mais à ceux que l'on pourrait qualifier d'interuniversitaires ou régionaux (versus CFA de branche professionnelle, CFA d'école supérieure de commerce, etc.). Ces CFA dits « hors les murs » ou « en réseau » gèrent les flux d'apprentissage mais ne dispensent pas eux-mêmes la formation, conformément à l'arrêté du 21 décembre 1994 relatif à la convention type portant création d'un CFA :

> *« Le centre de formation d'apprentis peut conclure avec un ou plusieurs établissements d'enseignement public ou privé sous contrat, ou des établissements d'enseignement technique ou professionnel reconnus ou agréés par l'État, ou des établissements habilités à délivrer un titre d'ingénieur diplômé une convention aux termes de laquelle ces établissements assurent tout ou partie des enseignements normalement dispensés par le centre et mettent à disposition des équipements pédagogiques ou d'hébergement. »*
>
> *(Annexe article 6).*

La mission de formation des apprentis est ainsi déléguée aux universités, grandes écoles ou instituts privés nommés UFA (unités de formation par apprentissage) ainsi qu'aux entreprises qui accueillent les apprentis. Les UFA peuvent-être très diverses, représentant des secteurs, des diplômes et des organisations parfois très différentes. Ces CFA couvrent un périmètre d'action qui se situe généralement à l'échelle régionale ou intra-régionale. Par exemple, en Auvergne-Rhône-Alpes, quatre CFA sont présents et couvrent des zones géographiques distinctes : Formasup ARL (Ain-Rhône-Loire), Formasup IDA (Isère-Drôme-Ardèche), Formasup Pays de Savoie et Formasup Auvergne. La figure ci-dessous présente l'organisation de ces CFA.

[2] les chiffres de la rentrée 2017 n'ont pas été publiés à ce jour, fin 2016 il y avait 412 437 apprentis en formation selon le site travail-emploi.gouv.fr (http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/dp_apprentissagevdef2-_09022018.pdf, consultée le 30/07/18)

[3] Une réforme de l'apprentissage étant en cours actuellement, certains éléments présentés ici peuvent être amenés à changer dans les mois qui viennent.

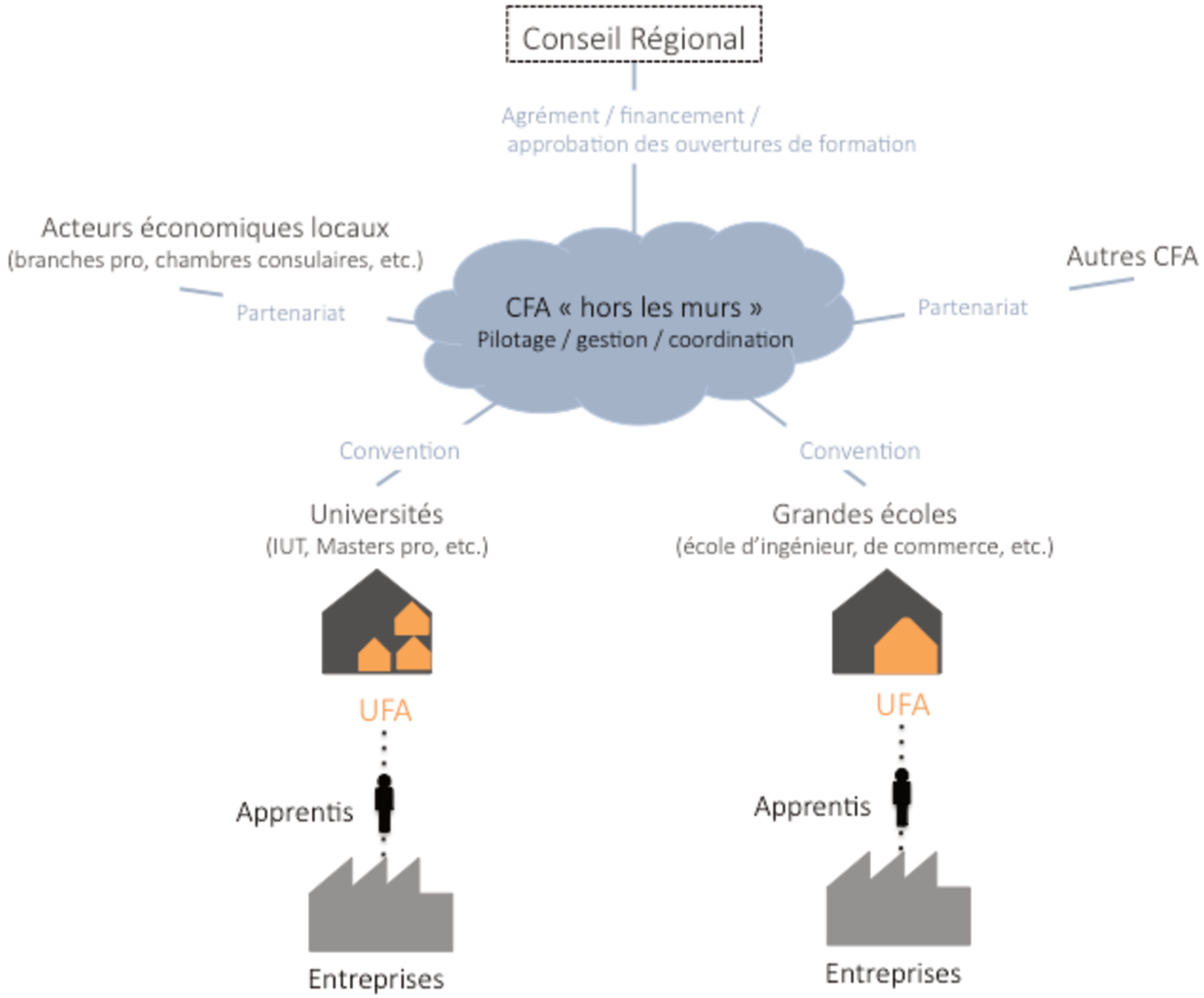



**Figure 2 - Organisation de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur autour d'un CFA « hors les murs » (d'après Brochier & Romani, 2015, p3)**

Le conseil régional, dans un mouvement de décentralisation de la formation professionnelle créé par les lois relatives à la formation de 2004, 2009 et 2014, est en charge de l'apprentissage. Il fixe les flux d'apprentis pour chaque formation et donne pour chaque place un financement aux CFA. C'est lui qui arbitre les dossiers de demande d'ouverture de formations en apprentissage déposés par les futures UFA.

Les CFA de l'enseignement supérieur sont en lien étroit avec (et créent le lien entre) les acteurs économiques locaux (branches professionnelles, consulaires, etc.) et les acteurs de l'enseignement supérieur (universités, grandes écoles). Leurs missions sont principalement des missions d'animation du dispositif, de coordination mais aussi administratives et juridiques. Ils sont dotés d'un conseil de perfectionnement[4] qui est composés a minima des représentants suivants, partenaires du CFA :

[4] Conformément aux annexes des articles 11 et 12 de l'arrêté du 21 décembre 1994 relatif à la convention type portant création d'un CFA.

- Représentant(s) de l'organisme gestionnaire ;
- Représentants des organisations professionnelles d'employeurs et de salariés ;
- Représentants élus des personnels enseignants et non enseignants du centre ;
- Représentants élus des apprentis.

Ces conseils de perfectionnement se réunissent au moins 3 fois par an dans le but de formuler un avis sur des questions relatives à l'organisation et au fonctionnement du CFA.

Les missions du CFA sont fixées à l'annexe de l'art.14 de l'arrêté cité ci-dessus : « Le centre de formation d'apprentis doit assurer la coordination entre la formation qu'il dispense et celle qui est assurée en entreprise. ». Parmi ces missions, on trouve le suivi pédagogique de l'apprenti en entreprise (notamment la nomination d'un tuteur-école), son évaluation, l'information à l'employeur des évaluations et de l'assiduité de l'apprenti à l'école. On trouve également une mission qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de cette thèse : « Organise, au bénéfice des maîtres d'apprentissage une information sur l'enseignement par alternance ainsi que sur les programmes et les documents pédagogiques afférents aux formations à dispenser. Cette action donne lieu à une attestation de présence ». Le CFA a donc, légalement, une obligation d'information auprès des MAP.

#### 1.1.2.2 Le contrat d'apprentissage

Le contrat d'apprentissage est un contrat de travail permettant de suivre une formation en alternance. Il s'adresse aux jeunes de 16 à 25 ans (30 ans dans des cas exceptionnels ou à titre expérimental dans certaines régions depuis septembre 2017, sans limite d'âge en cas de RQTH)[5]. Selon l'Article L6223-1 du code du travail :

> *« Toute entreprise peut engager un apprenti si l'employeur déclare à l'autorité administrative prendre les mesures nécessaires à l'organisation de l'apprentissage et s'il garantit que l'équipement de l'entreprise, les techniques utilisées, les conditions de travail, de santé et de sécurité, les compétences professionnelles et pédagogiques ainsi que la moralité des personnes qui sont responsables de la formation sont de nature à permettre une formation satisfaisante. »*

On le voit, il n'y a pas de contraintes très strictes pour les entreprises si elles souhaitent recruter un apprenti, uniquement des conditions minimales à respecter. En entreprise, l'apprenti est sous la responsabilité d'un salarié de l'entreprise nommé « maître d'apprentissage ». La rémunération est indexée sur le SMIC et fixée en fonction de l'âge de l'apprenti et l'ancienneté de son contrat. L'apprenti du supérieur (âgé de plus de 18 ans) perçoit ainsi au minimum entre 41% et 78% du SMIC.

**Tableau 1 - Rémunération des apprentis de l'enseignement supérieur**

| | **18-20 ans** | **21 ans et plus** |
|---|---|---|
| **1° année d'apprentissage** | 41% du SMIC | 53% du SMIC |
| **2° année d'apprentissage** | 49% du SMIC | 61% du SMIC |
| **3° année d'apprentissage** | 65% du SMIC | 78% du SMIC |

[5] https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2918, consulté le 15/09/17

#### 1.1.2.3 MAP et tuteurs académiques

La législation est peu loquace sur le rôle précis du maître d'apprentissage[6] et du tuteur académique. Elle précise cependant :

> *« La personne directement responsable de la formation de l'apprenti et assumant la fonction de tuteur est dénommée maître d'apprentissage. 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 préparés, en liaison avec le centre de formation d'apprentis. »*
>
> *Article L6223-5 du code du travail*

Le MAP doit « être majeur et offrir toutes garanties de moralité » (article R6223-22 du code du travail) et peut encadrer au maximum deux apprentis en même temps. L'article R6223-24 du code du travail, précise également les personnes qui « sont réputées remplir la condition de compétence professionnelle exigée d'un maître d'apprentissage ». Elles doivent :

- avoir un diplôme dans le même domaine professionnel et équivalent ou supérieur à la qualification visée par l'apprenti ET justifier de 2 ans d'expérience dans ce domaine ;
- ou justifier de 3 ans d'expérience dans le domaine professionnel de la qualification visée par l'apprenti ET un niveau de qualification minimale qui varie selon les départements.

L'employeur du MAP doit l'accompagner dans cette mission, en lui dégageant le temps nécessaire sur son temps de travail pour l'accompagnement de l'apprenti mais aussi pour qu'il puisse développer des liens et échanges avec l'école (article L6223-7 du code du travail). Il doit également veiller à ce qu'il bénéficie de formation pour exercer sa mission de MAP et « suivre l'évolution du contenu des formations dispensées à l'apprenti et des diplômes qui les valident ». Article L6223-8 du code du travail.

Depuis 2008, la législation précise un point important : la fonction tutorale peut être distribuée entre plusieurs salariés et dans ce cas, un MAP référent est désigné pour assurer la coordination « de l'équipe et la liaison avec le centre de formation d'apprentis. » (Article R6223-23 du code du travail).

Le tuteur académique est aussi mentionné par la loi mais de façon encore plus succincte que le MAP, puisqu'il est uniquement précisé que, parmi les missions du directeur du CFA, il y a celle de désigner « pour chaque apprenti, parmi le personnel du centre ou celui de la section d'apprentissage, un formateur qui, en coordination avec les autres formateurs, est plus spécialement chargé de suivre la formation de cet apprenti, de vérifier son assiduité et d'assurer une liaison avec le responsable de la formation pratique dans l'entreprise occupant cet apprenti », (Article R6233-57 du code du travail).

L'Article R6233-58 du code du travail mentionne une rencontre obligatoire entre ces deux acteurs (le MAP et « un formateur du centre d'apprentissage) et avec l'apprenti, « afin de procéder à une première évaluation du déroulement de la formation » dans les deux mois qui suivent le début du contrat.

---

[6] Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 5 « les règles du jeu »

## 1.2 Une demande du terrain

### 1.2.1 Formasup

Formasup ARL est le CFA de l'enseignement supérieur pour les départements de l'Ain, du Rhône et de la Loire. De type interuniversitaire, il fonctionne comme ceux que nous avons présenté dans la partie précédente. Il a le statut juridique d'une association loi 1901. Fondé en 1995, Formasup ARL est porté par les entreprises (via les organisations professionnelles, interprofessionnelle et consulaires), les universités et les grandes écoles ainsi que par la Région Auvergne-Rhône-Alpes. Il a pour mission principale l'animation de l'apprentissage sur le territoire qui lui est attribué (promotion, développement, coordination). L'association Formasup ARL est composée de membres répartis en deux collèges. D'une part le collège « employeurs » (chambres syndicales et consulaires représentant des entreprises embauchant les apprentis), d'autre part le collège « enseignement supérieur » (universités, grandes écoles et établissements de l'enseignement supérieur représentant les UFA). Parmi ces collèges sont désignés 36 membres (18 pour chaque collège) qui constitueront le conseil d'administration de l'association. Ce conseil d'administration décide et contrôle le budget, approuve les conventions passées avec les UFA, propose de nouvelles formations au conseil régional et nomme le directeur du CFA. Le conseil d'administration choisit également un bureau (de 12 membres) qui assure la gestion de l'association, aux côtés du président et met en œuvre les décisions prises. Le président élu pour une période de trois ans se charge du bon fonctionnement de l'association, exécutant les décisions du bureau et prenant les actions nécessaires à la bonne marche de l'association.

Formasup ARL, emploie une quinzaine de salariés qui œuvrent au quotidien pour la mise en place et la gestion de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur pour l'Ain, le Rhône et la Loire : gestion administrative et juridique des contrats d'apprentissage, contact avec les UFA et accompagnement dans leur mise en œuvre de l'apprentissage, projets favorisant et développant l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Ces personnels gèrent environ 3000 contrats d'apprentissage dans 130 formations différentes (en 2017).

Formasup est en contact régulier avec les UFA et leurs responsables, notamment lors des comités de pilotage des UFA. Ces COPIL ont pour objectif la « Rencontre entre le CFA et les différents partenaires de l'apprentissage (Maitre d'apprentissage des entreprises, responsables pédagogiques, tuteurs UFA, représentants des apprentis) qui se déroulent du mois de septembre au mois de février avec pour objectif d'échanger sur la pédagogie de l'apprentissage, le suivi des apprentis et de communiquer sur les projets du CFA. » (site internet de Formasup ARL)[7]. Ces temps de rencontre, sont mis en place différemment selon les UFA, mais restent animés par Formasup ARL. Ils permettent de proposer une information commune aux différents acteurs de l'apprentissage chaque année.

[7] Page sur l'accompagnement http://www.formasup-arl.fr/fr/accompagnements, consultée le 23/09/17.

Comme souligné plus haut, l'apprentissage dans l'enseignement supérieur connaît, du fait de ce dispositif de CFA « hors les murs » une grande hétérogénéité. C'est une préoccupation importante de Formasup ARL de proposer des outils ou des projets qui permettront de fédérer les UFA et d'harmoniser les pratiques. Ces outils et projets ont aussi pour but de fournir des ressources supplémentaires à disposition des UFA et des entreprises dans le déploiement de l'apprentissage. Par exemple, le CFA travaille en collaboration avec des entreprises ou associations du territoire sur le déploiement d'un livret électronique d'apprentissage (Lé@) pour faire le lien entre l'UFA et l'entreprise, notamment au niveau des évaluations en entreprise, ou encore sur un portfolio de compétences des apprentis (projet e-compétences). Ces projets attestent d'une volonté de valorisation, de diffusion et d'amélioration de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur ainsi que d'une volonté d'être figure de proue dans ce domaine au niveau supérieur, afin de « faire de la Région Auvergne-Rhône-Alpes un modèle dans sa politique d'Apprentissage »[8].

C'est dans le cadre de ces projets que cet organisme a souhaité travailler sur la formation des maîtres d'apprentissage, en partenariat avec l'association lyonnaise Trouver-Créer.

### 1.2.2 La recherche collaborative – Trouver-Créer

Formasup propose chaque année des formations pour les maîtres d'apprentissage et les tuteurs académiques, car ses responsables sont convaincus de l'importance de ceux-ci dans la qualité des parcours des apprentis. Cependant, ils posent deux constats. Le premier c'est qu'une part minime des maîtres d'apprentissage se rendent aux formations proposées (moins de 20% chaque année). Le second constat est que Formasup n'a pas de retours des effets de ces formations à moyen et long terme sur les pratiques tutorales. Voyant dans l'amélioration de ces formations un important vecteur de développement des pratiques de formation en entreprise et par là de l'apprentissage des apprentis, les responsables de Formasup ARL ont décidé de lancer un projet autour de ce thème. Pour cela, ils se sont tournés vers l'association Trouver-Créer, partenaire de longue date qui anime la plupart des formations à la fonction tutorale proposées par le CFA.

L'association Trouver-Créer (ou T/C) est une association lyonnaise fondée en 1987 par un groupe de praticiens (essentiellement spécialisés dans l'orientation) et de chercheurs, qui se donnent pour objectif de pérenniser et prolongées un certain nombre d'initiatives portées par Geneviève Latreille (professeure de psychologie sociale), notamment dans le secteur de l'orientation. L'association tient d'ailleurs son nom des travaux de cette chercheuse qui propose dans ses travaux le concept de « métier collectivement trouvé/créé » (Latreille, 1984). Cette association travaille selon une approche dite « expérientielle » (Defrenne & Faivre, 2008) sur des thématiques liées à l'emploi, l'orientation, l'enseignement supérieur et secondaire et notamment sur l'alternance. Ses membres accompagnent les entreprises, associations, collectivités, etc. dans des actions de conseil, de formation ou d'accompagnement à l'ingénierie.

[8] Page sur le projet « Apibox » http://www.formasup-arl.fr/apibox, consultée le 15/09/17.

La volonté initiale du CFA était de développer, dans le cadre d'une recherche-action, un guide de bonnes pratiques du MAP. Après des échanges avec l'association, il a été décidé de mener une recherche collaborative (Desgagné, 1997; Vinatier & Rinaudo, 2015), dans le but de développer une ingénierie de formation des tuteurs. Le titre de cette recherche collaborative est « Former les maîtres d'apprentissage et les tuteurs : un enjeu pour le développement des compétences professionnelles des apprentis. Expérimentation, évaluation et co-construction. ». La recherche collaborative part du constat que la question de la formation à la fonction tutorale n'est que faiblement abordée dans la recherche académique et reste marginale dans les pratiques. La formation des MAP, en France, n'est pas organisée, ni contrôlée et son déploiement est assez divers en termes de contenu, de durée et de qualité. Le projet de recherche collaborative pointe que l'expérience professionnelle en entreprise n'est pas garante d'une bonne pratique tutorale et que les MAP, ne sont pas préparés à exercer la mission qui leur est confiée.

> *« Or les maîtres d'apprentissage ne sont pas confrontés à des situations normées comme peuvent l'être des salles de classe ou de TP, et ils ont à gérer des relations interindividuelles quotidiennes bien plus fréquentes que celles que connaissent les enseignants et très différentes de celles que vivent les parents. Ils ont à se construire une posture spécifique, outillée et contingente (puisqu'elle dépend aussi fortement du contexte de l'entreprise et du service), alors que cet accompagnement se développe dans des secteurs qui ne connaissent généralement pas la tradition du compagnonnage. De plus, cette dernière intégrait l'apprentissage sur des temps très longs, dans l'organisation même de processus productifs très stables. Or, ces façons de transmettre traditionnelles sont mal adaptées à des entreprises industrielles et de services modernes en rapide évolution.*
>
> *Nombreux sont les maitres d'apprentissage qui, bien qu'ayant l'expérience professionnelle exigée pour être maitres d'apprentissage, n'ont en général pas l'expérience d'accueil d'un apprenti, ni l'habitude de traiter cette expérience autrement que « sur le tas ». Ils n'ont pas été préparés à cette nouvelle responsabilité qu'il leur appartient d'articuler à leurs fonctions professionnelles. »*
>
> *Extrait projet de recherche collaborative* [9]

La recherche collaborative a trois objectifs :

- Recenser et analyser les pratiques formatives des maîtres d'apprentissage et des tuteurs académiques dans le CFA et les UFA dépendantes du CFA ;
- Repérer les forces et les manques de ces pratiques formatives grâce à diverses méthodes de prise d'information et d'évaluation ;
- Réfléchir, mettre en place et évaluer une ingénierie collaborative et de nouvelles formations.

Pour atteindre ces objectifs le choix a été fait de développer un processus collaboratif entre l'association, le CFA, les UFA volontaires, les entreprises accueillant des apprentis, les apprentis et autres acteurs engagés dans l'apprentissage dans le supérieur de la Région. Une équipe de recherche collaborative a été montée, composée de membres et salariés de l'association, de membres du CFA. Cette équipe a mis en place un certain nombre d'actions ayant pour but de présenter la recherche et de l'alimenter, dans la rencontre entre tous les acteurs cités plus haut. Parmi elles, des enquêtes par questionnaires et des focus-groupe ont été réalisés auprès de ces acteurs dans le but d'avoir un retour sur leur vécu de

[9] Texte complet en annexe 1

l'apprentissage ; des expérimentations au sein des UFA accompagnées par les membres de la recherche collaborative, ou encore des « cafés de l'apprentissage ». Ces cafés avaient pour but de faire échanger les acteurs de l'apprentissage et de les mettre dans une démarche de recherche collaborative sur des thématiques telles que « ce qui se dit sur l'apprentissage », « MAP ou équipes tutorales : quels accompagnements ? », « c'est quoi un apprentissage réussi ? ».

Notre thèse se situe en parallèle de cette recherche collaborative, tout en se voulant complémentaire de celle-ci. Se situant à des niveaux différents et opérant selon des démarches non semblables, elles apportent toutes deux, dans un enrichissement mutuel, un éclairage différent à la question initialement posée par Formasup ARL.

### 1.2.3 Formations de tuteurs proposées par le CFA : État des lieux

Le CFA propose d'accompagner chacun des acteurs de l'apprentissage et à ce titre propose des formations à destination des MAP et tuteurs pédagogiques, mais aussi à destination des responsables d'UFA. Certaines écoles mettent aussi en place des formations à la fonction tutorale. Formasup ARL propose ainsi deux types de formations :

- Les AFOMAT (accompagnement et formation des MAP et tuteurs) à destination des MAP et des tuteurs-école,
- Les AFORES (Accompagnement et formation des responsables) à destination des responsables d'UFA.

Pour réaliser ces formations, il travaille principalement avec deux partenaires, Trouver-créer d'une part et une formatrice indépendante, spécialisée dans le coaching et le conseil RH d'autre part. La volonté du CFA d'agir sur les formations s'est traduite par des changements récents (rentrée 2017). Les formations proposées à l'heure actuelle ont évolué par rapport à celles qui existaient au moment de nos observations. Nous ne détaillerons pas ces changements, car nous nous intéressons à ce qui était en place lorsque nous avons réalisé nos observations. A cette époque, l'association Trouver-Créer animait une AFORES et trois AFOMAT avec les intitulés suivants.

- AFOMAT « Du contrat aux missions » (1 jour)
- AFOMAT « Evaluation » (2 jours : « de l'appréciation à l'évaluation » / « de l'évaluation à la notation »
- AFOMAT « Mémoire » (1 jour)
- AFORES (2 jours)

Toutes ces formations étaient menées avec une approche expérientielle (Defrenne & Faivre, 2008). Elles consistaient à faire travailler les formés à partir d'expériences vécues dans leur activité de travail ou de tutorat, ou bien à leur faire vivre une expérience qui pourrait être transposée dans leur activité. Ainsi, les deux journées de formation AFOMAT sur le thème de l'évaluation et de l'AFORES étaient espacées de plusieurs mois pour proposer aux formés de vivre une expérience entre ces deux jours, préparée durant le premier et débriefée durant la

seconde. Ce type de formations laisse donc une place très importante aux échanges entre les participants, cherchant à favoriser l'émergence d'idées ou de solutions à travers les discussions, plutôt que d'apporter des solutions « clés en main ». Travaillant à partir de l'approche québécoise de l'ADVP (Activation du Développement Vocationnel et Professionnel), les formateurs de Trouver-Créer tentent d'en faire vivre chacune des étapes dans leurs formations : exploration, spécification, cristallisation et réalisation/intégration (Pelletier & Bujold, 1998) ; puis de l'exposer aux formés afin qu'ils puissent la réutiliser dans leur propre pratique. Mais un retour leur est régulièrement fait par les formés : l'impression de manquer d'outils concrets à l'issu de la formation, car cette dernière part avant tout de l'expérience et ne donne pas de « bonnes pratiques », outils opérationnels ou conseils précis.

Plusieurs AFOMAT d'une demi-journée étaient également proposés par la formatrice indépendante et positionnés à la suite des COPIL des UFA, pour certaines UFA. Les MAP et tuteurs de ces UFA étaient donc invités à rester l'après-midi, après le COPIL du matin pour une formation. Ces formations courtes portaient sur les missions du maître d'apprentissage (à partir d'un référentiel d'activité et de compétences du MAP). La formatrice amenait des informations et outils théoriques et pratiques (définitions, « trucs-astuces », etc.) à propos de la fonction de MAP.

Ces deux types de formation, tels que nous les avons observés étaient très différents mais néanmoins complémentaires (Trouver-Créer se centrant sur l'expérience et la formatrice indépendante étant dans une approche plus « informationnelle »), complémentarité dont le CFA s'est d'ailleurs saisi dans la construction de son catalogue de formation 2017-2018.

## 1.3 Les UFA partenaires

Nous présentons ici les quatre UFA[10] qui ont accepté d'ouvrir leurs portes pour que nous puissions y mener des observations. Les informations de cette partie sont la synthèse d'entretiens menés avec des acteurs de chaque UFA, des informations trouvées sur les sites internet des UFA, ainsi que de divers documents qu'elles nous ont fournis. Ces UFA ont été choisies car elles sont engagées depuis de longues années dans l'apprentissage sur le territoire qui nous intéresse (Ain-Rhône-Loire). Ce sont des acteurs majeurs de l'apprentissage sur la région. La volonté était de croiser deux niveaux d'étude de l'enseignement supérieur (Bac+2 / Bac+5) et deux secteurs (gestion administrative et management / gestion de la production industrielle). La répartition est ainsi la suivante :

| | **Bac+2** | **Bac+5** |
|---|---|---|
| **Gestion administrative et Management** | DUT GEA (IUT Lumière Lyon) | Master2 Management (IUP - IAE Saint-Etienne) |
| **Gestion de la production industrielle** | DUT QLIO (IUT Lumière Lyon) | Diplôme d'ingénieur en génie industriel (ISTP Saint-Etienne) |

**Tableau 2 - Choix des UFA**

[10] Nous avons réalisé quatre terrains, observant un MAP encadrant un apprenti de chacune de ces quatre UFA. Pour des raisons détaillées dans le chapitre 3 nous n'avons finalement analysé que trois des 4 cas observés.

### 1.3.1 Caractéristiques des UFA

Après avoir présenté rapidement leurs histoires et caractéristiques, nous proposerons une analyse comparative de ces UFA.

*Iut Lumière – DUT QLIO et GEA*[11]

L'IUT Lumière, créé en 1992, a été le premier IUT de France (et demeure le seul) à former exclusivement en alternance. La première formation (DUT en Gestion des Entreprises et Administration) a été ouverte en 1992, puis quatre autres ont été créées entre 1993 et 2005 (notamment OGP[12] en 1998, devenu QLIO[13] en 2005). Aujourd'hui l'IUT propose cinq DUT et sept licences professionnelles. Selon la terminologie de l'apprentissage, les départements QLIO et GEA sont deux UFA différentes, mêmes si elles appartiennent au même IUT. Dès ses débuts, ses dirigeants ont fait le choix du « 1+1 », c'est à dire que la première année de DUT se fait sous statut étudiant et la deuxième année sous statut salarié via un contrat d'apprentissage. Ce dispositif permet d'accompagner les étudiants dans la recherche de leur entreprise d'alternance la première année. Il permet également d'ouvrir les portes de l'IUT à des étudiants qui auraient plus de difficultés à trouver une entreprise d'accueil (manque de réseau des parents, difficultés scolaires, etc.), mais à qui l'alternance permettrait malgré tout d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. Lors de leur première année, les étudiants sont accompagnés grâce à deux modules (PPP – projet personnel et professionnel et PI – parcours d'insertion) qui abordent notamment le CV, la lettre de motivation et l'entretien. Ils sont également accompagnés par le partenariat-entreprise de leur département, qui est une cellule composée d'environ trois personnes entièrement dévolue à l'accompagnement des apprentis dans la recherche et la mise en place d'un contrat d'alternance. Cette cellule active des partenariats et recherche des entreprises prêtes à accueillir ses étudiants, elle organise un forum tous les ans au mois de mars durant lequel des entreprises viennent recruter les étudiants directement à l'IUT.

*IUP management – M2 management de projet*

L'IUP (institut universitaire professionnalisé) management, créé en 1993, est une unité de formation au sein de l'IAE de Saint-Etienne (Université Jean-Moulin). Elle forme au management dans trois domaines : le management de projet, le management international et le management des organisations de la santé. Tous les master 2 proposés dans cette unité se font en alternance. Une évaluation par compétences a été mise en place depuis 2010 et ils organisent pour les apprentis des ateliers d'analyse de la pratique, menés par les tuteurs IUP.

[11] Dans un souci de transparence de notre démarche ethnographique, nous préciserons ici, que l'IUT Lumière, en plus d'avoir été un terrain, a été pour nous un lieu d'enseignement pendant les trois dernières années de notre thèse, puisque nous y avons assumé des cours de PPP (projet personnel et professionnel), des ateliers mémoire et des tutorats pédagogiques de stage et d'alternance. Ceci peut expliquer une plus grande proximité avec cette école par rapport aux deux autres.

[12] OGP : organisation et génie de la production

[13] QLIO : Qualité et logistique industrielle des organisations

Ces ateliers qui suivent l'évolution en entreprise et sont calqués sur le rythme de l'alternance permettent d'accompagner les étudiants dans leur projet en entreprise et de les faire échanger sur leurs pratiques professionnelles.

*ISTP – diplôme d'ingénieur en génie industriel*

L'ISTP est né d'une volonté des acteurs du bassin stéphanois de monter un programme de formation continue à destination des ingénieurs ou techniciens supérieurs (Veillard, 2000). En 1989, à la suite du rapport Decomps, ces acteurs, réunis en association, font une demande d'habilitation à la commission des titres d'ingénieurs (CTI) qu'ils obtiennent sous la forme d'un diplôme d'ingénieur préparé en formation continue. Deux ans plus tard, en 1992 une première promotion en apprentissage est lancée sous l'égide du CFA de la métallurgie, puis en 1998 sous celle de Formasup. C'est l'école des mines de Saint-Etienne qui est détentrice et délivre le diplôme. Installé depuis quelques années, sur le « campus industriel » qui regroupe à la fois des écoles et des entreprises, l'ISTP se veut très ancré dans le monde professionnel et industriel. Pour le fondateur et ancien directeur (jusqu'en 2008) de l'ISTP[14], la formation et la réflexion pédagogique ne peuvent être qu'une réponse à une question sociale et économique. C'est de là que vient la volonté de faire des formations « sous statut salarié » qui impliquent plus particulièrement tant les apprenants, les enseignants que les entreprises. Nés de la formation continue, ils accueillent aujourd'hui chaque année environ 250 apprentis sur trois titres d'ingénieurs : génie industriel, génie nucléaire et valorisation énergétique.

**Tableau 3 - Principales caractéristiques administratives et pédagogiques des UFA**

| **Diplôme** | **DUT QLIO** | **DUT GEA** | **M2 management de projets (M2 MP)** | **Diplôme d'ingénieur génie industriel (DI-GI)** |
|---|---|---|---|---|
| **Ecole** | IUT Lumière | | IUP management (IAE Saint Etienne) | ISTP Saint Etienne |
| **Statut administratif** | Organisme public (Université Lyon2 Lumière) | | Organisme public (Université Jean Monnet) | Association de loi 1901 en partenariat avec l'école des mines de St-Etienne |
| **Date d'ouverture** | IUT Lumière : 1992 | | 1993 : création de l'IUP<br>1996 : démarrage de l'apprentissage<br>2005 : M2 MP | 1990 création ISTP<br>1992 1° formation en apprentissage |
| | 1998 (OGP devient QLIO en 2005) | 1992 | | |
| **Etudiants / promo** | 55 | 80 | Entre 50 et 70 selon les années | 150 |
| **% d'apprentis** | 100 | 100 | 50 à 60 | 100 |
| **Autres types de contrat** | Apprentissage exclusivement en formation initiale | | Apprentissage<br>Contrats de professionnalisation<br>Stages | Apprentissage exclusivement en formation initiale |
| **Vocabulaire** | Apprenti<br>Tuteur entreprise / MAP<br>Tuteur IUT | | Etudiant<br>Tuteur-entreprise<br>Tuteur-IUP | Elève-ingénieur<br>Tuteur professionnel / MAP<br>Tuteur / Tuteur ISTP |

[14] Rencontré lors d'un entretien le 20 janvier 2015

| Diplôme | DUT QLIO | DUT GEA | M2 management de projets (M2 MP) | Diplôme d'ingénieur génie industriel (DI-GI) |
|---|---|---|---|---|
| **Recrutement** | Prérequis : niveau bac (toutes filières)<br>Sélection : Après une sélection sur dossier, les candidats retenus sont auditionnés par un jury mixte enseignants de l'IUT / représentants des entreprises.<br>Volonté de recruter des étudiants, « les autres bons », intéressés par l'alternance, en valorisant motivation, qualités personnelles et expériences antérieures scolaires ou non (job d'été, engagement associatif, projet, etc.). | | Prérequis : bac+4<br>Sélection : Recrutement au sein du M1 de l'IUP.<br>Entrée en Licence ou en M1 sélective : sur concours, examen du dossier de candidature puis entretien.<br>La sélection vise à recruter des étudiants qui ont un « background » suffisant. | Prérequis : niveau bac+2 dans le domaine technique et industriel.<br>Sélection : Sur dossier, puis tests, puis entretien.<br>La sélection vise à éviter les échecs en sélectionnant des bons niveaux scolaires, mais également des étudiants qui seront à l'aise en alternance. |
| **Recherche d'alternance** | Durant la première année (sous statut étudiant), les étudiants sont accompagnés dans leur recherche d'alternance : cours dédiés à la constitution du CV et de la lettre de motivation et à la prospection, forum entreprises organisé par l'IUT, réseau d'entreprises partenaires…<br>Le « partenariat-entreprise » épaule les étudiants dans leurs démarches. | | Les étudiants cherchent leur alternance avec l'aide du livret d'alternance qui leur est fourni en fin de M1. | Toutes les entreprises sont trouvées par le service recrutement de l'ISTP et proposées aux futurs apprentis. |
| **Profil du tuteur école** | Tous les enseignants (y compris non spécialistes du domaine : anglais, maths, etc.) et personnels (ex : partenariat entreprise, etc.) impliqués dans l'apprentissage sont des tuteurs IUT. | | Enseignants du master (souvent enseignants-chercheurs).<br>Ils accompagnent l'étudiant à l'IUP et en entreprise. Ils animent les temps d'analyse de la pratique. | Les tuteurs-écoles, anciens professionnels de l'industrie reconvertis sont salariés à plein temps et suivent une cohorte de 10-15 apprentis par promotion (pendant trois ans, soit 30/45 apprentis par an) : TP professionnalisation, suivi du projet et suivi en entreprise |
| **Nombre des rencontres tuteur académique / MAP / apprenti** | 5 rencontres / an<br>1) Mise en contrat (fixer les objectifs de l'apprenti) en entreprise<br>2) 3 évaluations en entreprise<br>3) Soutenance de mémoire à l'IUT | | 2 rencontres / an<br>1) Visite en entreprise<br>2) Soutenance à l'IUP | 3 rencontres en 1° année<br>1) Journée tuteur à l'ISTP (facultative)<br>2) Visite en entreprise<br>3) Agrément du thème de projet à l'ISTP |
| **Rendus de fin d'année** | Mémoire professionnel dans lequel il est demandé de mener une analyse d'une problématique rencontrée en entreprise et de faire des préconisations notamment grâce à un travail de documentation bibliographique. | | Rapport de stage<br>(+ un « article scientifique » dont la problématique entre en lien avec leurs missions en entreprise mais qui n'est pas évalué par le MAP). | En fin de 1° année, les étudiants doivent fournir un dossier nommé « ATP » (agrément de thème de projet) qui permet la validation de leur thématique de projet et de mémoire. |
| **Jury** | Le jury est composé du MAP, du tuteur IUT et d'un « candide » (enseignant ou personnel de l'IUT) qui préside. | | Soutenance collective : les 4 étudiants suivis par le même tuteur IUP soutiennent devant un jury composé du tuteur IUP et des 4 tuteurs entreprise. | ATP soutenu devant le tuteur-école et le MAP. |
| **Rythme d'alternance** | *(DUT QLIO)*<br>15 jours à l'IUT<br>15 jours en entreprise | *(DUT GEA)*<br>2 jours à l'IUT<br>3 jours en entreprise | Variable<br>2-3 semaines à l'école<br>2-4 semaines (+ tous les mercredis) en entreprise | Variable<br>2-5 semaines à l'école<br>3-4 semaines en entreprise |

**Tableau 4 - Caractéristiques pédagogiques des UFA**

### 1.3.2 Différences marquées entre les UFA

Il existe des écarts entre ces UFA qui sont la marque de philosophies de l'apprentissage différentes.

*Recrutement*

Au niveau du recrutement, toutes ces UFA sont sélectives, mais elles n'ont pas toutes les mêmes critères. En effet pour le M2 management de projet, le recrutement sert essentiellement à s'assurer que les étudiants ont le background scolaire pour pouvoir réaliser le master 2. Si elles s'assurent d'un niveau scolaire suffisant, les deux autres UFA cherchent également à valider que l'alternance sera un mode d'apprentissage pertinent pour l'étudiant et que celui-ci est motivé par le projet. Ainsi l'IUT, par exemple, se concentre autant sur les compétences et expériences extra-scolaires de l'étudiant, que sur ses performances scolaires passées. Ces instituts souhaitent ainsi pouvoir intégrer des étudiants motivés par l'alternance avec un dossier scolaire plus moyen.

*Recherche d'alternance*

Au niveau de la recherche de contrats d'apprentissage il existe une différence importante entre l'IUT et l'ISTP d'une part et l'IUP de l'autre. Si l'IUT et l'ISTP accompagnent les apprentis dans leurs recherches, notamment en développant un réseau d'entreprises partenaires qui embauchent leurs apprentis, l'IUP laissent les étudiants chercher par leurs propres moyens une entreprise.

*Tuteurs académiques*

L'IUT Lumière et l'IUP désignent parmi leurs personnels et enseignants les tuteurs académiques qui endossent ce rôle en plus de leur rôle initial (enseignant-chercheur, responsable partenariat entreprise, etc.). A l'IUT, il est d'ailleurs coutume de dire, que chaque personne intervenant dans le parcours des apprentis, qu'il soit enseignant de spécialité technique, de matières transversales (PPP, anglais, etc.) ou même certains personnels de l'IUT non enseignants tels que les membres des partenariats entreprise, etc., doit assumer au minimum un tutorat. Cette stratégie pédagogique est proposée et a pour but que chacun puisse se rendre compte de la réalité de l'alternance et de ce qui est vécu en entreprise y compris s'il n'est pas un spécialiste du domaine. L'ISTP a une autre approche, il recrute spécialement pour le poste de tuteur-école des anciens industriels. Selon le fondateur, ex-directeur de l'ISTP, « le tutorat est un métier »[15]. Les tuteurs-école accompagnent les apprentis durant les trois années d'école d'ingénieur sur le projet qu'ils mènent en entreprise. Ils se positionnent comme pouvant avoir, de par leur expérience passée d'ingénieur dans l'industrie, une action de conseil pour l'entreprise qui accueille l'élève-ingénieur. Il est également à noter une

[15] Entretien mené le 20/01/15.

différence dans le nombre de rencontres entre les deux tuteurs. On en compte cinq pour l'IUT, deux pour l'IAE et trois (dont une facultative) pour l'ISTP.

*Types de contrats*

Dans une moindre mesure, la cohabitation avec d'autres types de contrats est aussi une différence à noter entre d'une part l'IUT et l'ISTP qui ont fait le choix du 100% apprentissage et l'IUP qui fait cohabiter contrats d'apprentissage, de professionnalisation et conventions de stage. Ainsi le dispositif de l'IUP n'est pas 100% sous statut salarié, contrairement aux deux autres.

*Synthèse des distinctions*

Ainsi, il est possible de caractériser chacune des écoles selon les modalités d'alternance particulières.

L'IUT lumière se démarque par le choix d'accompagner l'étudiant dans sa recherche d'alternance (« 1+1 », forum, partenariat-entreprise, etc.) et dans son parcours en entreprise (cinq rencontres /an, PPP en 2° année, etc.). De plus l'objectif de recruter les « autres bons » montrent une volonté de valoriser des parcours atypiques et non seulement des parcours d'excellence scolaire. Cette volonté n'est pas sans rappeler les constats faits pas certains chercheurs, à savoir que : le but initial de l'apprentissage est de donner la possibilité d'accéder à un diplôme à des personnes qui n'en auraient pas eu la possibilité par un autre moyen. Ce but est parfois perdu de vue dans l'enseignement supérieur (Kergoat & Capdevielle-Mougnibas, 2013; Moreau, 2013).

L'ISTP se différencie des autres écoles par un souci explicite de participer, via l'apprentissage et le tutorat pédagogique, au développement industriel des entreprises. Depuis sa création, les considérations de l'ISTP sont de former des ingénieurs qui répondent aux besoins de recrutement des industries notamment du bassin stéphanois. Cette histoire laisse des traces encore aujourd'hui : installation au sein du campus industriel, les tuteurs-école sont d'anciens industriels reconvertis, proposition d'assumer une mission de conseil auprès des entreprises, etc.

A l'IUP, l'apprentissage est une proposition parmi d'autres et semble répondre à une volonté de professionnalisation des parcours à l'université. C'est une proposition supplémentaire, qui ne convient pas à tous les étudiants. Cela permet à l'IAE de répondre à la demande de certaines entreprises du bassin stéphanois et est aussi, comme souligné par le directeur[16] un moyen de financement supplémentaire des formations.

[16] Entretien mené avec le directeur de l'IUP management le 27/01/15

## 1.4 Recherche doctorale

Ainsi, notre recherche doctorale s'inscrit dans une dynamique collaborative et partenariale forte. En effet, nous l'avons réalisée en parallèle de la recherche collaborative, travaillant, dans une démarche théorique et méthodologique différente, sur un objet similaire. Le but commun était une exploration et une analyse des pratiques formatives des MAP dans le but de mener à la construction et à l'expérimentation de nouveaux dispositifs de formation. La première année de notre thèse a été marquée par : (1) un travail de collaboration important avec l'association Trouver-Créer ; (2) des observations des formations existantes à la fonction tutorale ; (3) l'exploration du contexte de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur (rencontre du CFA, des UFA). Nous avons pu comprendre le système complexe dans lequel se déploie l'apprentissage dans l'enseignement supérieur et poser nos premiers questionnements : Quelles ressources le MAP trouve-t-il au sein des formations ? Mais aussi, s'il ne vient pas suivre celles-ci ? Dans tous les cas, est-il aidé par ses collègues ? Par le tuteur académique ? Les prescriptions de l'UFA et du CFA jouent-elles le rôle de ressources ou de contraintes ? etc.

Ainsi, formulant l'hypothèse que l'apprentissage de la fonction tutorale se fait très largement « sur le tas » (car même dans le cas où les MAP viennent suivre les formations, celles-ci sont très courtes), nous avons fait le choix d'observer et d'analyser les pratiques formatives des MAP en entreprise et pour cela de suivre quatre MAP débutants sur toute une année. Cette approche se différencie très nettement de celle proposée par T/C, largement appuyée sur une démarche expérientielle qui caractérise les interventions de l'association. Le choix de garder la focalisation de notre recherche sur le MAP et son propre parcours a également marqué très tôt une distanciation entre notre travail et la recherche collaborative, puisque cette dernière s'intéressait au MAP dans le but d'améliorer in fine les parcours des apprentis. De ce fait, ce projet de recherche collaborative a rapidement élargi le spectre de l'étude aux différents acteurs de l'apprentissage et notamment à la question de la formation d'un professionnel compétent. Le CFA et les UFA partenaires nous ont aidé à trouver nos terrains d'enquêtes (ce que nous détaillerons en chapitre 3). Ils nous ont également donné accès à certains documents ou événements que nous avons analysés (cf. chapitre 4 « les règles du jeu »). Nous avons aussi gardé tout au long de notre travail de thèse une collaboration avec T/C, notamment dans la construction de propositions formatives, informatives, etc. à destination des acteurs de l'apprentissage (et sur lesquelles nous reviendrons à l'issue de nos analyses en chapitre 8). Enfin, nous avons affiné notre problématique au fur et à mesure de nos observations, ainsi qu'à partir de lectures scientifiques sur le tutorat et l'apprentissage en situation de travail, ce que nous présentons dans le chapitre suivant.

# 2 Cadre théorique : tutorat et apprentissage en situation de travail

*« Ce qui est central pour l'apprentissage (…) c'est l'activité de l'apprenant. Il faut immédiatement ajouter que cette activité ne doit pas rester spontanée mais qu'elle doit être guidée par l'enseignant/formateur et le tuteur »*

*Savoyant, 1996*

La citation mise en exergue de ce chapitre nous permet de l'introduire. En effet, elle nous permet dans un premier de temps de faire référence à l'activité des tuteurs, présentée comme nécessaire pour accompagner les apprentissages faits par l'apprenti en situation de travail. Cela renvoie à la toute première partie de ce chapitre. Il s'agit d'une revue de littérature des travaux sur le tutorat, incluant également quelques travaux éclairants sur la transmission en situation de travail. Dans cette partie, nous nous intéressons au rôle du tuteur, au rôle du transmetteur et au déploiement du tutorat en situation de travail. Nous ne parlons pas (ou très peu) de celui qui est destinataire de cette transmission, de ce tutorat, l'apprenti, le stagiaire ou le salarié en formation.

La citation de Savoyant, nous permet aussi d'introduire la suite de notre chapitre. En effet, si depuis quelques années, les travaux sur le tutorat se sont développés dans les recherches sur la formation professionnelle, la façon dont on apprend à devenir tuteur (outre quelques rares travaux sur la formation de tuteur, cf. 2.1.5) en situation professionnelle n'a pas été étudiée jusqu'ici. Notre hypothèse est que les compétences mises en jeu dans l'activité tutorale doivent être construites et qu'en l'absence de formation longue, c'est largement sur le lieu de travail, au travers de son activité, que le tuteur les construit. C'est la deuxième lecture possible de la citation ci-dessus : le tuteur débutant est ici l'apprenant et ce qui est central pour le développement de sa pratique tutorale, c'est l'activité qu'il réalise. Quid alors de son propre accompagnement ? Qui joue pour lui le rôle de tuteur dans l'apprentissage de cette fonction ? Dans la deuxième partie de ce chapitre nous présentons des études sur l'apprentissage en situation de travail, qui nous outilleront pour comprendre le développement du tuteur, parmi lesquels la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006), la linguistique appliquée à la formation (Fillietaz, De Saint-Georges, & Duc, 2013) ou encore le champ anglo-saxon du Workplace Learning (Billett, 2009). Enfin la troisième partie présentera notre dernier outillage théorique : le concept de *configuration* issu de la sociologie (Elias, 1975, 1981; Elias & Dunning, 1994), qui nous permet d'appréhender les réseaux d'interactions et d'interdépendances qui se mettent en place autour du tuteur débutant et de son apprenti.

## 2.1 Les tuteurs

### 2.1.1 Essai de définition : tuteur ? tutorat ?

#### 2.1.1.1 La recherche sur le tutorat

Un premier travail sur les notions de tuteur et de tutorat a été amorcé dans les années 90 (Agulhon & Lechaux, 1996; Barbier, 1996; Berton, 1996; Blancard, 1996; Boru, 1996; Boru & Leborgne, 1992; Gonnin-Bolo & Mathey-Pierre, 1996; Savoyant, 1995), à une époque où les dispositifs de formation en alternance se sont beaucoup développés en France, en particulier dans l'enseignement supérieur. Une deuxième vague de travaux sur le tutorat a vu le jour une dizaine d'années plus tard (Filliettaz, 2009, 2011; Kunegel, 2011; Mayen, 2000; Olry & Cuvillier, 2007; Vadcard, 2013; Veillard, 2012, etc.). Ces deux séries de travaux francophones en éducation, ne s'intéressent pas au tutorat selon le même point de vue.

La première vague arrive dans un contexte où la réforme Seguin de 1987 (puis la Loi Cresson) ouvre l'apprentissage à l'enseignement supérieur. Cette période est marquée dans la recherche par le concept d'organisation apprenante (Senge, 1992) et d'entreprise tutrice (Boru & Leborgne, 1992). Les recherches de cette époque ont une perspective organisationnelle. Elles s'intéressent à la façon dont le tutorat va être mis en œuvre dans les entreprises. Elles sont souvent très ancrées dans une approche de l'alternance mettant au centre l'entreprise. Elles étudient la façon dont l'entreprise s'approprie cette fonction tutorale, la déploie et l'utilise pour transmettre des compétences, mais également en développer de nouvelles.

La deuxième vague s'intéresse plutôt au tutorat avec une approche située et centrée sur les pratiques tutorales. Les recherches réalisées cherchent à comprendre l'activité réelle du tuteur et les conséquences de celle-ci sur l'apprentissage ou le parcours de l'apprenti. La fin des années 2000 voit émerger de nouveaux travaux sur le tutorat. Des champs de recherche s'intéressant au travail et à la formation s'ouvrent à cette fonction hybride qu'est le tutorat. C'est le cas de la didactique professionnelle (Kunégel, 2011; Mayen, 2000, 2002; Olry & Cuvillier, 2007) et de la linguistique appliquée à la formation professionnelle (Filliettaz, 2009, 2011; Filliettaz, Rémery, & Trébert, 2014; Rémery & Markaki, 2016). Ces travaux développent une approche beaucoup plus située que les précédents. Ils s'intéressent aux compétences, activités et interactions des acteurs à des niveaux plus locaux (activité / interaction).

Ce que ces travaux ont néanmoins en commun, est de reconnaître le potentiel formateur du travail et l'importance du tutorat dans ce processus. Plus récemment, de nombreux travaux ont vu le jour sur le tutorat en situation de travail et s'inscrivent dans des perspectives variées, comme en attestent les publications récentes à ce sujet, notamment les numéros 83 et 84 de Recherche et Formation (*Interactions tutorales et apprentissages en situation de travail*), ainsi que le numéro 141 de Formation-Emploi (*Quand le tutorat questionne le travail et son analyse*).

#### *2.1.1.2 Tuteur* et *tutorat* : éléments de définition

Une première problématique est la confusion linguistique qui entoure le terme de tutorat. En effet, le mot tuteur est un mot polysémique, qui désigne des acteurs ou objets variés, même si la plupart des acceptions s'inscrivent dans le champ de l'éducation et de l'intervention sociale (Barbier, 1996). Face à cette polysémie, il nous paraît donc indispensable de préciser la définition de ces deux termes que sont « tuteur » et « tutorat », tels que nous les utiliserons.

Pour parler du tuteur en situation de travail, on trouve un vocabulaire fourni qui varie selon le cadre institutionnel, les habitudes des acteurs, les pays, etc. On peut parler de maître d'apprentissage, de tuteur-entreprise, de tuteur, de maître de stage, de formateur de terrain, et dans un contexte international de mentor, de supervisor, etc. Agulhon & Lechaux (1996) retracent l'histoire du terme tuteur. Ils expliquent que ce terme « glisse du domaine scolaire pour entrer dans le domaine professionnel aux débuts des années 80 sous l'impulsion des pouvoirs publics et notamment du ministère du Travail qui entreprend de diffuser l'alternance dans les dispositifs-jeunes. » (p.23). Puis il se généralise dans le domaine de la formation professionnelle. Ainsi, dans les formations en alternance, ce terme désigne à la fois le professionnel qui encadre l'alternant en entreprise, et la personne (enseignant, ancien professionnel, etc.) qui, côté école, suit le parcours de l'alternant en entreprise. Dans ce cas, on accole souvent au terme de tuteur, ceux respectivement de « entreprise » et « école » (ou « académique » s'il s'agit d'une formation supérieure). On note également une utilisation forte du terme de « maître d'apprentissage » dans les formations par apprentissage, qui témoigne d'une tradition d'apprentissage en situation de travail, même si les enjeux et problématiques en sont aujourd'hui très différents (Moreau, 2016).

Kunégel, en s'appuyant sur des travaux antérieurs, dresse une définition des tuteurs et du tutorat dont certains points nous paraissent à nuancer compte tenu de travaux plus récents. Il souligne ainsi que :

- Le tuteur a une activité « doublement productrice », et est à la fois « producteur de biens et de services et producteur de compétences » (Boru et Barbier 1988) ;
- Le tutorat est distribué dans l'entreprise et peut se retrouver à au moins trois niveaux (hiérarchique, relais, opérationnel, Boru, 1996) ;
- Issu d'une tradition de formation sur le tas, le tutorat semble s'exercer « naturellement », ce qui contribue à rendre difficile l'organisation de formation de tuteurs. Malgré une persistance de ces représentations (Thébault, 2016), il semble qu'elles commencent à être questionnées. L'enjeu de la compréhension de l'activité tutorale est mieux pris en compte en vue de son amélioration (Vadcard, 2018) ;
- Le tutorat est une mission et sa mise en œuvre est laissée à l'appréciation du tuteur, pour laquelle on ne trouve que peu de prescriptions formelles ;
- Cette fonction est informelle et peu organisée par la hiérarchie et le tuteur, même quand il est désigné, n'obtient pas de reconnaissance particulière ;
- Le tutorat est inscrit dans un « environnement humain dynamique » et le processus de développement l'apprenti ne découle pas de l'activité du tuteur. Autrement dit, le fait

qu'il y ait transmission n'implique pas nécessairement qu'il y ait développement de compétences. Nous ajouterions d'ailleurs « qu'il ne suffit pas de désigner un tuteur et un tutoré pour que la transmission professionnelle s'opère » (Pham Quang & Rémery, 2016, p10) ;

- Le tutorat s'inscrit dans un « environnement organisationnel et technique dynamique » et en est ainsi dépendant ;
- Ce qui se transmet dans le tutorat est pour une part non objectivable, nécessairement empreint du sujet qui le transmet.

Cette définition nous paraît tout particulièrement intéressante, car elle pose bien les grandes caractéristiques, et par là les problématiques qui y sont liées : sa double orientation vers la réalisation des tâches productives et la formation de l'apprenti ; son manque de formalisation et de prescription, que ce soit au sein des entreprises ou à un niveau plus institutionnel ; un déploiement parfois collectif de cette fonction et sa relation à l'environnement humain, technique et organisationnel dans lequel il se déploie. Selon nous, il faudrait ajouter à cette définition, que le tutorat se réalise dans des activités et interactions locales (Filliettaz et al., 2014; Mayen, 2000) et que l'activité du tuteur est une activité organisée (Kunégel, 2011; Vadcard, 2013). On pourrait également y ajouter que cette activité « fonctionne comme une prise de recul par rapport au travail » (Olry, 2009) et repose sur une verbalisation de ce qui est fait, de la façon de le faire et des raisons de le faire. C'est cette verbalisation qui permet la « transformation de l'expérience du professionnel en savoir transmis » (ibid.).

De plus, le tuteur est identifié comme une personne clé dans le développement de l'apprenti et le déploiement du dispositif de tutorat (Jacquemet, et al. 2007; Masdonati & Lamamra, 2009).

Si la recherche a depuis une vingtaine d'années tenté d'observer et de définir ce qu'est le tutorat de manière générale, il n'en reste pas moins sur le terrain une grande hétérogénéité de dispositifs, de pratiques et de définitions. Il s'agit à la fois de façon générale « de dispositifs qui reposent sur de la formation en situation de travail, plus ou moins organisée, associée ou non à de la formation réalisée dans le système scolaire, l'enseignement supérieur ou un autre organisme de formation. » (Mahlaoui & Vidal-Gomel, 2018, p 7) et de façon plus locale de « l'ensemble des activités mises en œuvre par des professionnels en situation de travail en vue de contribuer à la production ou à la transformation de compétences professionnelles de leur environnement » (Barbier, 1996, p 9). Le terme tutorat peut ainsi être utilisé pour désigner le dispositif, ainsi que sa mise en œuvre concrète. Les deux définitions partagent deux éléments clés et constitutifs du tutorat. D'une part, son ancrage dans la situation de travail et d'autre part, sa visée formative. Il peut être mis en œuvre dans différents types de dispositifs (alternance, tutorat d'insertion, tutorat intergénérationnel, etc.) et auprès de différents publics (jeunes, apprentis, étudiants, chômeurs, salariés, etc.). Barbier en fait le constat :

> *« Selon les cas, les architectures et dispositifs mis en place autour de la situation de travail prennent un sens totalement différent, ce qui a un effet majeur sur l'exercice de la fonction tutorale, les activités des tuteurs et des tutorés, et les relations qu'ils entretiennent avec les autres partenaires.*
>
> *Selon les cas encore, la situation de travail peut être utilisée de façon extrêmement différenciée : comme point de départ d'un processus d'activation d'un engagement en formation, comme occasion de reconstruction et de finalisation de savoirs, comme occasion de production, de communication et de mobilisation de nouveaux*

*savoirs d'action. Chaque fois bien sûr, savoirs et rapports aux savoirs s'en trouvent profondément transformés... » (Barbier, 1996, p22)*

Cette hétérogénéité est renforcée par un manque de prescriptions du tutorat et de visibilité des attendus : « S'il s'agit souvent de former ou d'accompagner une personne débutante, les attendus de la fonction sont flous. Qu'attend-on du tuteur en matière d'apprentissages pour ces débutantes : « montrer », « expliquer », « apprendre à faire », « déléguer », « partager » ... le travail ? Les réponses à ces questions varient d'une structure à une autre. » (Ulmann, 2018, p19)

Outre l'hétérogénéité apparente découlant de l'empan de niveau de formation (niveau V à I et formation d'adulte), de la variété de secteurs concernés (tous), de la diversité des lieux de formation (éducation nationale, université, écoles privées, etc.) et des entreprises d'accueil (des TPE aux multinationales), il en existe une autre beaucoup plus invisible qui tient à la singularité intrinsèque de chaque situation d'apprentissage, liée au fait qu'elle repose sur des acteurs particuliers et se déploie dans un contexte singulier (Veillard, 2009). Ainsi, comme le suggère Thébault (2018) : « Nous retiendrons que la transmission en situation de travail est un objet variable, évolutif, qui ne cesse de se reconfigurer en fonction des circonstances. Ce qui nous intéresse ici, c'est que cette diversité de formes participe de son caractère discrétionnaire » (p.71).

### *Devenir tuteur*

Dans de nombreux contextes professionnels, l'idée est encore présente qu'un bon professionnel est tout à fait apte à transmettre ses savoirs. Cette idée découle du fait que la fonction tutorale est une fonction qui s'exercerait « naturellement » comme « allant de soi » par le professionnel expérimenté justement reconnu pour ses compétences (Kunegel, 2011 ; Thébault, 2016). Dans cette logique souvent sont désignés tuteurs des professionnels qui ont montré par ailleurs leurs compétences professionnelles et leur capacité à les développer (Boru & Leborgne, 1992).

Besozzi & Lamamra (2017) montrent, dans le contexte suisse, que l'arrivée dans la fonction de tuteur peut se faire au moins de deux manières. Les tuteurs peuvent être désignés par leur employeur ou bien se déclarer volontaires. Dans le premier cas, les personnes désignées peuvent considérer que cette désignation représente une opportunité pour elles, parfois une forme de reconnaissance. Elles peuvent aussi le voir comme une évidence, qu'elles ne remettent pas en question, cela fait partie de leur métier. Enfin, elles peuvent également se sentir contraintes et être dans une forme de refus de la mission qui leur est confiée. Dans le second cas, les personnes volontaires évoquent des *autruis significatifs* rencontrés dans leur propre parcours et avec qui elles s'inscrivent en continuité ou en rupture. Elles évoquent également une vocation à former.

*Travailler et former*

Au sein de l'entreprise le tuteur est tiraillé entre deux activités : travailler et former. En effet, il doit continuer de remplir ses missions productives et, en même temps, il doit remplir sa mission de tuteur, c'est à dire accompagner et former le jeune qu'il accueille. De nombreux travaux montrent que les MAP doivent constamment trouver un équilibre entre ces deux logiques, les réguler l'une et l'autre vis-à-vis des exigences locales et globales de chacune (Boru, 1996; Cloutier et al., 2006; Filliettaz, 2017; Jacquemet et al., 2007; Kloetzer, 2015; Kunégel, 2011; Rémery & Markaki, 2016; Thébault, 2018; Vadcard, 2013; etc.). C'est souvent la logique productive qui l'emporte sur la formation (Boru, 1996). Un besoin d'organisation et d'encadrement de la fonction tutorale est nécessaire pour pouvoir s'extraire de la logique de production et passer à une logique de construction de compétences conjointement à la production du travail. Mais l'activité tutorale ne se joue pas uniquement en marge de l'activité productive, elle s'y joue également en son sein même. Cela représente à la fois une richesse et une contrainte.

A un niveau organisationnel, Kloetzer (2015) montre que l'enchâssement de ces deux logiques peut être favorable à l'apprentissage en situation et au déploiement du tutorat. « Le fait que l'apprenti réalise un « vrai travail », avec des enjeux qui dépassent la simple obtention du diplôme, conduit son tuteur à l'encadrer avec sérieux et à se rendre disponible pour lui » (p.302). Ainsi, la nécessité productive peut contribuer à l'engagement du tuteur auprès de l'apprenti. Son activité tutorale n'entre pas nécessairement en conflit avec son activité productive mais possiblement en continuité. Cela ne se trouve pas dans toutes les situations d'apprentissage sur le lieu travail et dans certains cas, les contraintes organisationnelles pèsent lourd sur le déploiement de l'activité tutorale, face à des exigences productives qui n'en permettent pas le déploiement (Boudet & Triby, 2016).

A un niveau plus local, l'activité formative, en concurrence avec l'activité productive, n'est pas forcément visible : « Si ces pratiques sont peu visibles, c'est non seulement parce qu'elles manquent à certains égards de reconnaissance et de considération (Kunégel 2011), ou qu'elles sont vouées à s'atténuer avec le temps (Charlier & Biémar 2012). Mais c'est aussi, voire surtout, parce qu'elles sont accomplies par les participants à l'interaction de sorte à ne pas occuper le premier plan de l'activité. » (Filliettaz, 2017, p137).

Cette dualité entre travail et formation est constitutive de l'apprentissage sur le lieu de travail, des situations d'alternance et du tutorat. Elle en fait la richesse et l'intérêt, mais représente aussi la problématique centrale de son déploiement. Elle relève à la fois d'enjeux organisationnels et institutionnels et d'enjeux locaux, que nous explorons dans cette revue de littérature.

### 2.1.2 Tutorat : entre entreprise et école ?

Comme le montrent certains auteurs, la fonction tutorale est partagée entre des prescriptions institutionnelles faibles et floues et des réalités de terrain diverses et hétérogènes sur lesquelles il est souvent difficile d'appliquer directement la prescription institutionnelle (Barbier, 1996 ; Boru, 1996). Ces auteurs montrent que des formes de tutorat stabilisées dans les organisations cohabitent avec des formes peu formalisées. Agulhon & Lechaux (1996), proposent, tout en rappelant qu'il existe des pratiques relativement diverses du tutorat en entreprise quatre grands modes d'intégration d'un jeune à l'entreprise. Ces modes sont définis « formellement ou implicitement par le chef d'entreprise et l'encadrement mais ne manquent pas d'avoir des incidences sur le tutorat, puisque de ce mode d'intégration dépendra le temps dégagé pour les formations au tutorat et même plus implicitement celui dégagé pour guider les jeunes. » (op cité, p30).

- *Une logique d'organisation des apprentissages.* Dans cette logique, le tuteur est très investi auprès du jeune qu'il accueille, il connaît son parcours, sa formation, le métier ou la qualification visés et s'appuie sur les attentes institutionnelles pour guider le jeune vers les apprentissages à réaliser. Cette logique ne peut se développer que dans des entreprises qui réunissent un certain nombre de critères favorables sur les plans économiques, technologiques et pédagogiques.
- *Une logique de gestion de la mise au travail.* Dans ce cas, le jeune est accueilli et occupé par l'entreprise qui lui donne à réaliser des tâches basiques, souvent en dessous de son niveau et déconnectées de son parcours académique. « Ils les occupent mais ne donnent pas vraiment de sens à leur travail. » (ibid., p31). Cela peut être dû à différents enjeux : volonté de ne pas perdre de temps, manque de confiance dans les compétences du stagiaire et volonté de ne pas prendre de risque, volonté de main d'œuvre bon marché, etc.
- *Une logique d'intégration des normes de la production.* Cette logique découle d'une vision de l'intégration comme relevant avant tout d'une socialisation au travail, souvent industriel, à ses exigences et conditions et nullement d'un développement de compétences. Il s'agit surtout de confronter sans ménagements les jeunes aux exigences d'un travail pénible. Ce tutorat se retrouve souvent dans des entreprises en crise (identitaires, économiques, etc.).
- *Une logique d'accueil formel.* Cette logique n'a pas grand-chose à voir avec l'apprentissage en situation de travail puisqu'elle décrit justement une situation dans laquelle l'accueilli n'a pas accès à autre chose qu'à l'observation d'activités menées par d'autres. Les auteurs attribuent cette logique à une trop grande division des tâches dans l'entreprise qui fait perdre de vue la responsabilité individuelle et ne permet pas la diffusion de la fonction tutorale.

Les auteurs concluent que cette typologie reste par essence générale et qu'il serait sans doute possible d'observer dans ces logiques des acteurs qui construiraient un tutorat à contre-courant de la logique dominante dans leur organisation. Ils montrent néanmoins que la logique véhiculée au sein de l'entreprise a un impact sur le déploiement local du tutorat. Ainsi, « les logiques institutionnelles pèsent sur les tuteurs et sur les apprentis » (Veillard,

2009), elles ont un impact sur le déploiement du tutorat dans le long terme et les apprentissages qui y sont réalisés.

En regard de la représentation d'un tutorat « naturel » ou « allant de soi », Fredy-Planchot (2007) montre que « si l'entreprise peut être un lieu de transfert, ce n'est pas sa vocation même » (p.27) et que la question de la reconnaissance du tutorat au sein de l'organisation se pose. La reconnaissance, que ce soit par une gratification salariale ou par une allègement de la charge productive, permet de reconnaître les compétences du tuteur, valoriser la fonction et de pérenniser la démarche. Pour que le tutorat fonctionne à long terme, l'entreprise doit prendre sa part de responsabilité car « il serait illusoire de croire que ce partage peut s'opérer durablement de façon tacite » (ibid., p30).

Les conditions en entreprise représentent donc un enjeu primordial pour l'apprentissage qui va être réalisé. Elles en représentent également un pour l'activité du tuteur (Boudet & Triby, 2016; Cloutier et al., 2006). En effet, parce que cette dernière s'exerce au cœur même de l'organisation, elle en subit les contraintes, notamment dans des contextes soumis à de fortes tensions (productives, budgétaires, temporelles, personnelles, etc.). Les conditions de travail du tuteur vont avoir un impact sur sa disponibilité, les contenus qu'il va transmettre, etc. (Cloutier et al., 2006). Des situations pour lesquelles les contraintes organisationnelles sont fortes, notamment le manque de temps pour mener de front les activités de travail et de tutorat, pèsent autant sur l'apprentissage du tutoré, que sur le déploiement d'une activité tutorale : « En somme le temps nécessaire à l'apprentissage n'est donné ni aux tuteurs pour l'accompagner, ni aux stagiaires pour le réaliser » (Boudet & Triby, 2016, p142). Ainsi, face aux contraintes productives, le tuteur peut adopter plutôt une posture de prescripteur / correcteur que d'accompagnateur, reproduisant une asymétrie entre maître et élève et un fonctionnement plus proche d'une situation d'enseignement scolaire que d'un apprentissage en situation de travail. « Les tuteurs comme les novices qu'ils sont appelés à accompagner, doivent être en mesure de s'engager dans leur activité » (ibid., p147) et l'organisation est un facteur important permettant ou non cet engagement.

Thébault, (2013, 2018), à partir d'une recherche sur la transmission en contexte hospitalier, montre que face aux contraintes organisationnelles, trois réponses peuvent apportées au problème de la conciliation entre production et formation. La première est une « mise entre parenthèse » de la transmission, parce que les contraintes sont trop fortes. Ainsi l'encadrant peut refuser ou se trouver dans l'impossibilité de répondre à une question de l'apprenant, ou bien réaliser ses tâches à sa place. La deuxième, se joue dans des situations où les contraintes sont moins fortes et où les encadrants ont plus de marge de manœuvre pour mettre en place des conditions favorables à la transmission (tests de connaissances, mises en situations, débriefings, etc.). La troisième forme de réponse est celle que Thébault nomme « au-delà du binôme » et dans laquelle elle montre que parfois c'est le collectif qui se charge de créer les conditions d'une bonne transmission. Cela peut se faire de manière directe (plusieurs personnes accompagnent l'apprenant) ou indirecte, en réalisant des aménagements organisationnels (répartition de la charge de travail pour dégager du temps au binôme).

Jacquemet et al. (2007) identifient un certain nombre de déterminants qui vont contraindre l'activité du tuteur (ou praticien-formateur) : « l'existence ou non d'une politique de formation en matière de formation de la relève, la présence ou l'absence de définition d'un cadre statutaire pour le rôle institutionnel du PF [17], la prise en compte ou la banalisation de la nature et des modes d'organisation du travail, le recours plus ou moins formel et légitime aux équipes ainsi qu'à leurs membres pour l'encadrement des étudiants, la gestion des rythmes et des temporalités de l'action dans un contexte d'interdépendance entre la production et la formation, sont autant de paramètres qui débordent largement le pouvoir d'action du PF et qu'il convient de prendre en compte pour lui permettre d'exercer sa fonction tutorale. » (ibid., p197). Ainsi ils mettent en avant que le tutorat ne repose pas uniquement sur le tuteur désigné, mais également sur des éléments du contexte dans lequel il déploie l'activité tutorale.

Dans les formations par alternance, l'entreprise n'est pas la seule organisation dans laquelle s'inscrit le tutorat. En effet, l'institut de formation de l'apprenant y joue également un rôle. Il propose un cadre au déploiement de l'alternance qui peut aller jusqu'à des prescriptions du parcours de l'apprenti en entreprise, d'une précision variable selon les écoles ou les universités. Ainsi, un certain nombre de documents à propos de la formation en situation de travail (référentiel de compétences à atteindre, nature des tâches à effectuer, etc) peuvent être élaborés à destination des entreprises partenaires de la formation. Toutes les écoles ne proposent pas le même niveau de cadrage, ni les mêmes prescriptions, mais on peut tout de même noter que ce sont elles qui organisent l'alternance a minima en termes de rythme. En s'adossant sur la théorie anthropologique didactique, (Chevallard, 1983, 2003), Veillard (2009, 2012), montre que le cadrage de l'école n'est pas appréhendé de la même façon par tous les tuteurs, en fonction de la situation dans laquelle ils se trouvent au sein de leur entreprise. Par l'étude de deux cas, il identifie un paradoxe : l'apprenti dont le tuteur a le plus suivi le cadrage de l'école, ne répond pas aux attendus de l'école (en termes de profil d'expertise visé), alors que celui dont les tuteurs[18] se sont émancipés de ce cadrage (soit par manque d'intérêt pour l'école, soit par une volonté de tenir compte des spécificités du contexte local) répond beaucoup plus aux attendus finaux. Ce paradoxe le pousse à s'interroger sur deux éléments : (1) les éléments qui ont été des freins ou des ressources pour l'apprentissage de l'apprenti au sein de la situation de travail ; (2) l'impact du cadrage de l'école sur l'activité du tuteur. A ce deuxième questionnement, il pose comme réponse, qu'un cadrage trop figé peut conduire à des situations extrêmes (adoption sans remise en cause versus rejet total) et que c'est la négociation locale entre les tuteurs école et entreprise, qui permettra de construire un parcours individuel, singulier et pertinent pour l'apprenti. Il recommande ainsi plutôt à l'école de produire un éventail de ressources et un accompagnement du MAP qu'un cadre trop prescripteur et figé.

Il est important de souligner que la coopération avec l'école n'est pas une évidence pour les MAP, dans les dispositifs de formation par apprentissage. Ainsi, des travaux (Favreau, 2013; Favreau & Capdevielle-Mougnibas, 2013; Fourchard, Courtinat-Camps, Croity-Belz, &

[17] NB : PF est utilisé pour praticien-formateur, tuteur dans le contexte Suisse de l'enquête citée
[18] Dans ce second cas, l'élève a changé de tuteur professionnel car celui-ci a muté dans un autre service.

Capdevielle-Mougnibas, 2015) mettent en avant trois modes d'exercice du tutorat chez les maîtres-artisans encadrant des apprentis de niveaux V. Si certains développent des coopérations importantes avec le CFA (participation aux réunions, prise en compte des enseignements, etc.) dans le but de mener le jeune à la réussite, ce n'est pas le cas du plus grand nombre. Certains MAP mentionnent au contraire ne pas être en contact avec le CFA. Enfin, pour un troisième groupe, « les modes de relation avec le CFA apparaissent orientés avant tout par les nécessités de la professionnalisation du jeune en entreprise et non pas par un véritable engagement dans une coopération avec le CFA. À la différence de la classe 1, il s'agirait d'une forme de relation école-entreprise plus pragmatique, dans la mesure où elle sert directement à l'apprentissage du métier au sein de l'entreprise. » (Favreau & Capdevielle-Mougnibas, 2013, p86). Cela nous permet de rappeler que le tutorat renvoie à des réalités qui peuvent être très variées.

### 2.1.3 Activités et interactions tutorales

De ce qui précède, nous pouvons déduire que l'activité tutorale est une activité située, au sens où elle n'est pas généralisable, mais relève de cas précis. Elle ne peut pas être appréhendée comme un processus général, qui serait détaché des situations, contextes et environnements dans lesquels il s'inscrit. L'activité tutorale est une activité située qui repose sur une forme de proximité qu'elle soit temporelle ou spatiale entre deux individus (ou plus) : le tuteur et le tutoré (Kloetzer, 2015).

#### 2.1.3.1 L'activité tutorale : activité d'étayage

Certains travaux portent plus précisément sur les pratiques de guidance directe, en se focalisant sur l'étude des interactions de tutelle entre des novices et des personnes plus expérimentées. Ces travaux s'ancrent dans des champs théoriques différents, notamment la didactique professionnelle (Pastré et al., 2006), la linguistique interactionnelle appliquée à la formation des adultes (Fillietaz et al., 2013; Filliettaz et al., 2014) et les travaux anglo-saxon du workplace learning (Billett, 2009, 2011). Ces travaux ont recours à des observations de terrain, parfois filmées.

Une partie de ces travaux s'intéressent au tutorat en s'appuyant sur les travaux de Vygotski (1935) et Bruner (1981, 2011). Mayen (2000) montre que les interactions entre tuteur et apprenti relèvent de l'interaction de tutelle telle que la postule Vygotski et qu'elles produisent une zone de développement pour l'apprenti. Il insiste sur le fait que ce n'est pas l'activité du tuteur qui crée cette zone, mais bel et bien l'interaction entre les deux acteurs. Il note que ces interactions peuvent donner lieu à l'énonciation et à la modalisation de règles d'action, à la négociation de la professionnalité des acteurs. Les interactions ouvrent des zones potentielles de développement pour le novice : « les événements qui surviennent, en particulier l'émergence du jeu de langage de la négociation, semblent composer des espaces potentiels d'apprentissage, et plus encore des espaces potentiels de développement, du fait des occasions de réaménagement, non pas seulement du système de procédures pour l'action, mais de l'organisation conceptuelle de celle-ci. » (*Ibid*, p72). Néanmoins, ces événements ne

surviennent pas toujours et l'ouverture d'espaces potentiels d'apprentissage est « incertaine ». Par la suite, (Mayen, 2002) il montre que l'on retrouve dans les interactions de tutelle en situation professionnelle des gestes d'étayages tels que les présente Bruner. Ces étayages ont pour fonction de guider et orienter l'activité de l'apprenti, mais également de l'évaluer et de la valider. A partir des travaux de Vergnaud (1995), Mayen montre que c'est « sur les composantes de l'organisation de l'action » (identification des buts, des anticipations à réaliser, des invariants opératoires, des règles d'actions, etc.) que porte l'aide apportée par le tuteur à l'apprenti.

Kunégel (2011), qui a observé plusieurs MAP dans des garages automobiles, met en évidence six configurations de l'activité tutorale qui se succèdent dans le temps au fur et à mesure de la prise d'autonomie du jeune. Elles sont les signes d'une organisation du tutorat sur le lieu de travail. Elles forment un modèle diachronique de cette activité, allant d'une organisation en tandem dans laquelle l'apprenti ne fait rien tout seul, à une organisation en « autonomie relative », dans laquelle il sait faire seul. En se basant sur les travaux de Vygotski (1935) et Bruner (2011) auxquels il reprend notamment les notions d'étayage et de zone de développement potentiel, il propose le découpage suivant : (1) familiarisation ; (2) familiarisation avancée ; (3) transmission ; (4) mise au travail assistée ; (5) mise au travail semi-assistée ; (6) mise au travail. De la première à la sixième configuration, le tuteur guide son apprenti d'une organisation en *tandem* vers une organisation en *autonomie relative*. La zone proximale de développement recouvre uniquement les configurations 3, 4 et 5. Au début de la configuration 3, l'apprenti sait faire avec aide et à la fin de la configuration 5, il sait faire seul.

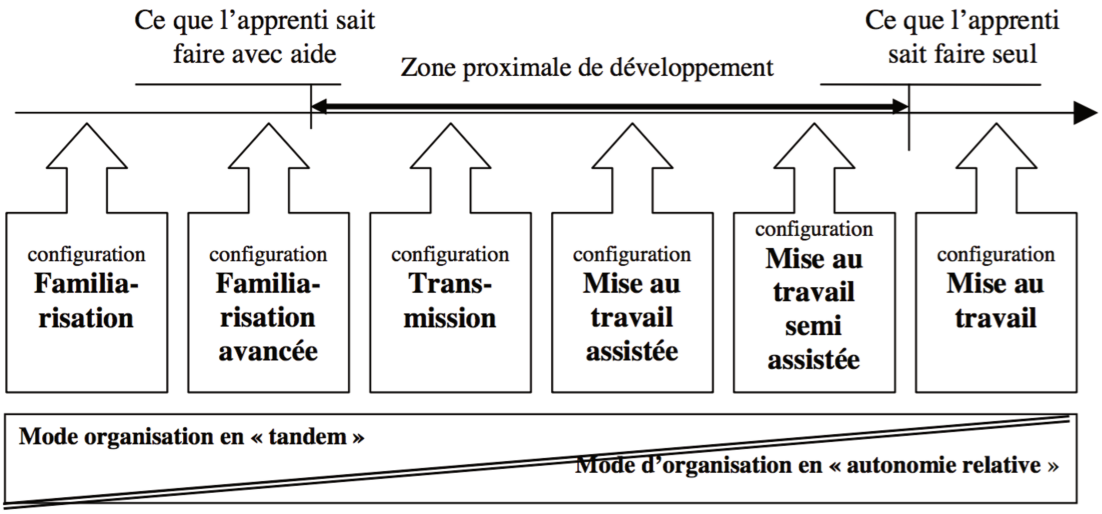



**Figure 3 - Modèle diachronique du tutorat (Kunégel, 2011)**

Cette organisation générale et diachronique va de pair avec une organisation des séquences interactionnelles que Kunégel catégorise ainsi : (1) la sélection de la tâche ; (2) la consigne ; (3) le laisser-faire ; (4) le guidage ; (5) la monstration ; (6) l'évaluation. Ce sont ces formes d'interactions de tutelles qui évoluent dans le temps selon la configuration qui est en jeu dans l'activité.

#### 2.1.3.2 L'interaction : pour former et travailler

Les travaux de l'équipe Interaction et Formation de l'Université de Genève mettent également en avant une forme d'organisation de l'activité tutorale (Filliettaz, 2011, 2012; Filliettaz et al., 2014; Filliettaz & Durand, 2016). Ils montrent comment l'activité du tuteur se met en place au sein de l'interaction. Ils ancrent leur travail dans une approche interactionniste et goffmanienne des situations de tutorat. Leur démarche est « centrée avant tout sur l'étude des interactions entre tuteurs et apprenants et au moyen desquelles ils s'engagent dans l'activité de travail. Ces interactions sont envisagées comme des processus de coordination par lesquels les participants rendent publiquement manifeste leur engagement dans des pratiques sociales singulières. » (Filliettaz et al., 2014, p26). Ils montrent ainsi les processus de co-construction de l'activité de transmission par les participants. L'interaction tutorale peut être à l'initiative du tuteur ou bien du tutoré (Filliettaz, 2012). Quand l'interaction est sollicitée par l'apprenti, le tuteur peut accepter de s'y engager ou bien manifester « des formes de résistances » qui peuvent aller jusqu'à un refus de s'engager dans l'interaction (« accompagnement dénié »). Ils montrent également comment les tuteurs, dans l'interaction déploient une activité tutorale. Par exemple, à partir de données sur les métiers de la petite enfance, ils identifient comment « les référentes professionnelles aménagent pour les stagiaires débutantes des opportunités de participation à des activités éducatives, et réciproquement comment les stagiaires s'engagent dans ces opportunités pour expérimenter et développer les multiples compétences du métier d'éducatrice de l'enfance. » (Filliettaz et al., 2014, p40). Ils mettent en évidence trois configurations de participation : l'observation, la co-animation et la monstration. La configuration d'observation relève de situations dans lesquelles la tutrice observe la stagiaire réalisant sa tâche, elle observe, évalue et parfois formue des appréciations à l'égard de la stagiaire en cours ou à la suite de l'observation. Dans la configuration de co-animation, la tutrice et la stagiaire réalisent conjointement une activité, dont elles se sont réparties les tâches en amont. « Dans cette configuration de participation, le cadre de la formation ne se situe pas à l'extérieur du cadre primaire d'une activité éducative prise pour objet d'observation et d'évaluation. Il s'exprime au cœur même de la conduite de l'activité engagée auprès des enfants. » (*ibid*., p33). Enfin, dans la configuration de monstration, la stagiaire est amenée à observer sa tutrice. Ces configurations de participation émergent dans l'interaction au cours de l'activité menée et dépendent des conditions de réalisation de cette activité et des dynamiques de participation négociées entre les participants. Les auteurs montrent également que dans les interactions tutorales, les tuteurs mettent en œuvre une activité de conception, c'est-à-dire qu'ils « façonn[ent] pour les apprenants des espaces de participation spécifiques » à l'activité de travail (Filliettaz & Durand, 2016). Ils réalisent un cadrage de l'expérience au sens goffmanien, c'est à dire qu'ils orientent, dans les interactions qu'ils ont avec leur tutorés, l'activité qui est en train d'être réalisée afin qu'elle soit formative pour l'apprenant.

De façon plus générale, ces études interactionnistes montrent que l'interaction est un support privilégié du déploiement de l'activité tutorale et de l'apprentissage de l'apprenti : « Non seulement c'est dans l'interaction que le tuteur extrait des situations données à voir à l'apprenti les éléments pertinents mais c'est à travers elle qu'il régule plusieurs ordres parfois

contradictoires : les règles prescrites, les normes inhérentes au métier (honnêteté, confiance, ...), les règles d'action qu'il se donne. » (Olry-Louis & Olry, 2011). Par conséquent, l'étude des interactions tutorales semble être un angle d'analyse riche pour documenter le tutorat tel qu'il se déploie en situation (et non tel qu'il est prescrit) : « l'intérêt pour l'étude des interactions tutorales en situation de travail permet de documenter à l'échelle humaine de la rencontre sociale, concrète et observable, ce que les acteurs font des prescriptions qu'on leur impose » (Pham Quang & Rémery, 2016, p11-12).

Ainsi, Vadcard (2013), avec une démarche inspirée de la didactique des mathématiques (Brousseau, 1998) et la didactique professionnelle, a observé les interactions entre des jeunes internes et des chirurgiens expérimentés en bloc opératoire. Elle montre qu'il existe un certain nombre de types d'interactions récurrentes qui permettent au chirurgien de transmettre sa pratique et de guider celle de l'interne. Son but est de comprendre la façon dont, dans une situation où les exigences du travail priment sur celles de la formation, il y a un ajustement entre ces deux activités et les caractéristiques de cet ajustement. Elle relève cinq types d'interactions entre trois éléments du milieu d'apprentissage : l'interne, le chirurgien et la situation. Elle prend en compte pour caractériser l'interaction, l'intervention initiale (verbale ou action) mais aussi la rétroaction. Cela lui permet de définir cinq types d'interactions a priori : 1-a : l'autonomie ; 2-b : l'activité médiée ; 3-c : le questionnement ; 4-d : l'observation ; 5-e : l'explication, questionnement, ordre. Elle souligne que ces interactions peuvent avoir deux buts : celui du travail (4-d), celui de la formation (2-b, 3-c, 5-e). L'interaction 1-a peut relever soit de l'un soit de l'autre selon le choix du chirurgien.

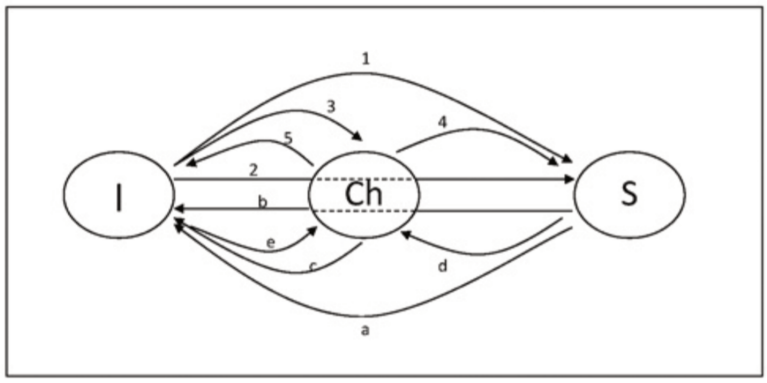



**Figure 4 - Interactions en bloc opératoire (Vadcard, 2013, p129)**

Dans son analyse, elle note trois autres types d'interactions : 4-b : l'observation commentée dans laquelle le chirurgien agit et verbalise à destination de l'interne ; 5-1 : l'action guidée dans laquelle c'est une injonction du chirurgien qui est à l'origine de l'action de l'apprenti (équilibre entre formation et travail) ; 1-b : l'action autonome commentée dans laquelle l'interne agit et reçoit le feedback de la situation à travers les commentaires du chirurgien. Elle note que les trois types d'interactions les plus courants sont l'action guidée, l'action autonome et l'observation. Il ressort de ce travail que le chirurgien, dont l'activité première est tournée vers la réalisation de l'opération, va négocier la présence de l'interne au bloc et l'enjeu de formation qu'il suppose en s'appuyant d'une part, sur une coutume d'action guidée

et d'observation et d'autre part sur la « mise en place d'un contrat local » (p.142) et temporaire qui laisse une plus grande autonomie à l'interne.

Dans une perspective de linguistique interactionnelle, Rémery & Markaki (2016) analysent une séquence de tutorat en crèche. Les deux auteures montrent que le tuteur peut se situer dans deux cadres d'expériences (Goffman, 1991) différents simultanément. L'analyse multimodale de la situation filmée indique en effet, que la tutrice se situe dans deux activités simultanées : une activité orientée vers les enfants et une activité orientée vers la stagiaire qu'elle encadre. Cette analyse permet de voir que la tutrice a conscience de son double positionnement dans la situation de travail. Les deux auteurs pointent que l'activité tutorale, surtout dans des métiers relationnels qui laissent peu de place aux interactions tutorales, est révélée dans de « microphénomènes qui se « cachent » derrière l'activité de travail » (p.56). Ces microphénomènes sont des ajustements opérés par la tutrice en situation et en réaction à ce qui en émerge. Ils seraient ainsi par définition imprévus et trouvent leur source dans l'action locale et les difficultés rencontrées par la stagiaire. Ces phénomènes s'ils sont micro, ne relèvent pas moins d'une grande complexité. Une partie de la compétence tutorale consisterait donc à déployer ces microphénomènes en vue de l'accompagnement du stagiaire tout en prenant en compte les enjeux productifs de la situation.

Pham Quang (2017) identifie, en s'intéressant aux interactions tutorales dans les soins mortuaires, plusieurs configurations interactionnelles de la dyade tuteur/apprenti. Ces différentes configurations dépendent des rôles endossés par ces deux acteurs au cours de l'interaction. Il en distingue trois. « La configuration tutorale que nous avons appelée de manière très descriptive « tuteur chef – stagiaire subordonné » constitue l'une des trois configurations. Elle est surtout basée sur la relation hiérarchique. La deuxième appelée « tuteur expérimenté – stagiaire novice » est plutôt basée sur la relation d'expertise. La troisième configuration appelée « tuteur accompagnant – stagiaire confieur » est basée sur la relation de confidence. » (ibid., p71). Dans la première configuration, la focalisation est plutôt sur la tâche à réaliser dans une logique productive. La seconde se centre également sur la tâche, mais dans un souci de formation, notamment en l'expliquant au novice. Dans la troisième configuration, la focalisation porte plutôt sur des éléments biographiques des interactants et est caractérisée par une forme d'intimité. En reprenant la double dimension de l'activité productive et constructive (Samurçay & Rabardel, 2004), l'auteur identifie également, deux types d'interactions tutorales : les interactions productives et les interactions formatives. Il préfère le qualificatif de formative à celui de constructive dans le sens où ces interactions sont orientées par un acteur dans un but de formation, et non pas seulement incidentes à la réalisation de l'activité. Les configurations « tuteur expérimenté – stagiaire novice » et « tuteur accompagnant – stagiaire confieur » se retrouveraient dans les interactions tutorales formatives tandis que la troisième trouverait place dans les interactions tutorales productives. Il observe un « mouvement de fluctuation entre les différents types d'interactions tutorales incarnés par le jeu des endossements successifs des rôles par les interactantes » (Pham Quang, 2017, p77). Ce mouvement reconfigure la situation et la temporalité du travail, pour y aménager un espace-temps de formation.

### 2.1.4 Duo ou collectif tutoral

La littérature sur le tutorat comprend aussi des travaux qui font mention de formes d'organisation du tutorat. En effet, on trouve à la fois des références à un duo tutoral et à un collectif tutoral. D'une part, cette activité est envisagée comme reposant sur la dyade classique tuteur-tutoré, qui serait comme isolée du reste de la situation de travail : « On peut parler d'un couple, où s'échangent non seulement des informations, des questions, des réponses, mais aussi des affects, des sentiments qui engagent l'identité de chacun » (Pastré, 2011). Selon Moreau (2016), le duo apprenti – maître d'apprentissage est une figure historique, découlant du compagnonnage et qui se maintient dans « l'imaginaire » social. Ce couple cristallise l'apprentissage sur le lieu de travail : « la figure de l'apprenti et de son maître est une effigie symbolique du tutorat et des apprentissages en situation de travail » (ibid., p28).

Autour de ce duo, la relation entre les deux apparait centrale dans le parcours de l'apprenti : « Au vu de ce qui précède, il nous semble pouvoir affirmer que la question de la relation entre formateur ou formatrice et apprenti-e est véritablement au cœur du processus de formation professionnelle duale. La qualité de cette relation est parfois décisive pour le parcours de formation des jeunes. » (Masdonati & Lamamra, 2009, p349). Cette qualité peut avoir des impacts (positifs ou négatifs selon le cas) sur les processus de transmission et d'apprentissage, de construction identitaire, etc. Cette relation est co-construite par les deux acteurs. Ce n'est pas uniquement le tuteur qui est porteur du déploiement du tutorat. « L'apprenti doit manifester des signes d'adhésion à la relation portée par le maître d'apprentissage, tout en initiant de subtiles transgressions, qui signent la conquête d'autonomie » (Olry & Cuvillier, 2007, p58).

D'autres auteurs, mettent en avant une fonction tutorale répartie entre plusieurs acteurs de façon plus ou moins diffuse : « Par ailleurs, les activités de tutorat sont rarement limitées à un seul professionnel, mais sont diffuses dans une organisation. Lorsque cette réalité est reconnue par cette organisation, on peut alors parler de fonction tutorale qui peut donc être définie comme l'ensemble des actions et dispositifs que met en place ou que reconnaît une organisation, dans le but de favoriser chez tous ceux qui la composent, des itinéraires d'évolution correspondant à son propre espace. » (Barbier 1996, p9). Boru (1996), identifie une distribution du tutorat dans l'entreprise et montre qu'il peut être endossé par trois types d'acteurs, représentant chacun un niveau hiérarchique différent dans l'organisation : un tuteur opérationnel (niveau de la situation de travail), un tuteur-relais (niveau de l'équipe) et un tuteur hiérarchique ou responsable du tutorat (niveau de l'entreprise). Selon l'auteur, chacun de ces types de tuteur a un rôle dans la mise en place du tutorat et une relation à l'apprenti différents. Ces rôles ne sont pas figés et peuvent varier selon les organisations. Par exemple dans les petites entreprises ils peuvent être endossés par la même personne. La définition au sein de l'organisation du rôle de tous les acteurs (manager, collectif de travail, etc.), au-delà du binôme transmetteur-receveur, est nécessaire à un déploiement pertinent de la transmission en situation de travail et est très souvent négligée par les organisations (Marsaudon, 2014).

Dans une perspective ergonomique, Thébault, (2013, 2016, 2018) montre une dimension collective dans le déploiement local du tutorat. D'une part, le binôme « encadré-encadrant » n'est pas stable au cours du temps et un encadré peut être amené à avoir plusieurs encadrants de façon successive ou simultanée pour des raisons diverses, par exemple de planning. D'autre part le collectif peut participer au tutorat de façon plus ou moins formelle, en créant des conditions plus favorables à la mise en œuvre du tutorat, par exemple en se répartissant différemment les tâches au sein du service. En linguistique appliquée à la formation professionnelle, Filliettaz, (2009) montre comment dans le cours de l'interaction avec l'apprenti, le tuteur peut sélectionner un collègue de travail afin que ce dernier assure une fonction d'accompagnement auprès de l'apprenti. Il pointe que : « C'est précisément parce que la supervision des novices prend du temps et qu'elle implique de fréquentes interruptions dans la conduite des tâches que l'accompagnement est parfois collectivement distribué au sein des équipes de travail. » (ibid., p50). Moussay & Méard (2010) relèvent que cette focalisation sur la dyade tutorale est une limite forte des travaux sur l'utilité du tutorat dans la formation des enseignants. Ils posent que la dyade tuteur-tutoré n'est pas aussi isolée que ce qui est couramment véhiculé et étudié. De nombreux autres acteurs sont impliqués de manière officielle, ou non. Pour se détacher de cette dyade, ils proposent la notion de « situation tutorale » qui permet de prendre en compte d'autres acteurs qui vont avoir un impact sur le développement des compétences du stagiaire.

Au delà du collectif de travail, il faut considérer les acteurs en présence qui ont un impact sur le tutorat (notamment dans ses dynamiques locales). C'est notamment le cas des usagers dans les activités de service : ces derniers étant parties prenantes de la situation, ils influencent l'interaction tutorale qui se déroule (Filliettaz, 2018; Olry-Louis & Olry, 2011). A partir d'une approche interactionnelle, Filliettaz (2018) montre que les interventions des usagers peuvent avoir trois types d'effets majeurs : agir sur « le statut des objets matériels et leur signification en acte », faire émerger des contenus épistémiques, créer « des opportunités d'étayage de l'activité des stagiaires ». Ainsi, ils n'agissent pas directement dans le but de l'apprentissage du novice mais par leur participation à l'interaction y concourent. Ils sont « des « ressources » pour apprendre le travail et des partenaires qui agissent sur les conditions dans lesquelles le travail s'apprend. » (ibid., p63).

Ainsi, le tuteur est rarement la seule personne engagée auprès du novice qu'il encadre. Il est donc pertinent d'envisager le tutorat comme une activité incluant globalement ou localement plus d'acteurs que le binôme traditionnellement envisagé.

### 2.1.5 Développement de compétences chez le tuteur

Certains auteurs se sont emparés de la question du développement des compétences du tuteur. En premier lieu un « effet-tuteur » est souligné (Baudrit, 2008; Fredy-Planchot, 2007; Olry-Louis & Olry, 2011). Exercer le tutorat a un effet sur le développement du tuteur lui-même. En effet, « le tuteur doit opérer pour lui-même un travail de « réflexivité » (aptitude à analyser ses présupposés, convictions et doutes), de « descriptabilité » (aptitude à décrire la situation avec recul) et « d'indexabilité » (mise en contexte des informations acquises) » (Fredy-

Planchot, 2007, p30). Ainsi, le tuteur est amené à faire évoluer à travers l'exercice même du tutorat ses propres compétences professionnelles.

La question de la formation des tuteurs est peu étudiée. Si plusieurs travaux la reconnaissent comme nécessaire, peu en proposent des contenus et modalités pédagogiques. Nous présentons ici trois articles relatant chacun une expérimentation de formation tutorale. Ils ont pour point commun d'utiliser les outils de l'analyste du travail pour la formation. Rabardel & Six (1995) montrent ainsi, les effets d'une formation à l'analyse du travail sur le tutorat en situation de travail. En effet, ils notent qu'après avoir formé le tuteur et son apprenti à l'analyse du travail, les interactions verbales entre les deux en situation de travail augmentent significativement. Le tuteur, notamment, explique beaucoup plus ses actions après la formation et ses explications sont plus conséquentes et plus pertinentes, notamment pour la compréhension de phénomènes non visibles. De la même façon Arnaud, et al. (2016), proposent des formations pour les MAP de l'enseignement supérieur basées sur un processus d'analyse et de co-analyse avec d'autres tuteurs, de leur travail. Ainsi, à travers un jeu de rôle intervieweur / interviewé qui emprunte à la fois à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003) et à l'instruction au sosie (Oddone et al., 1981), ils amènent les formés à s'exprimer sur leur travail. Ces séances de formation permettent aux MAP de poser un autre regard sur leur activité et d'en découvrir certaines facettes. L'hypothèse sous-jacente à ce type de formation est qu'une meilleure compréhension de leur activité de travail permet aux MAP formés de mieux appréhender leur rôle : « forts d'une vision plus précise du travail dans toutes ses dimensions, ils évoluent dans la compréhension du tutorat : d'une volonté de conformation, ils passent à un accompagnement de l'apprenti dans l'enrichissement de ses expériences. » (Arnaud, et al., 2016, p128). Dans le champ de la formation aux soins infirmiers, Munoz & Boivin (2016), montrent que former des tuteurs de stages à la technique de l'instruction au sosie, leur permet de prendre conscience de la difficulté à expliciter leur activité. De plus, les tuteurs peuvent ensuite utiliser cette méthode d'explicitation avec leurs stagiaires. Proposer aux stagiaires de se mettre en posture d'instructeur permet aux tuteurs de réaliser une action d'évaluation des apprentissages. A contrario, endosser le rôle d'instructeur, leur donne la possibilité d'expliciter au mieux à destination de l'étudiant leur pratique « donner ses trucs et astuces, et expliquer ses savoirs expérientiels » (ibid., p114).

Durand & Trébert (2018) proposent également de se saisir des outils de l'analyste pour la formation, et rapportent l'expérimentation d'un dispositif de formation de formateurs professionnels (tuteurs dans le contexte suisse de la petite enfance) basé sur les outils de l'analyse des interactions. Ils ont accompagné un groupe de formateurs désirant développer leur compréhension de l'activité tutorale, en les formant à l'analyse interactionnelle et leur proposant des séances d'analyse collectives de situations de tutorat préalablement filmées. Ils montrent que l'appropriation par les formateurs professionnels de ces outils de transcription et analyse interactionnelle leur permet une description fine et reposant sur des observables de leur activité tutorale et de celles de leurs collègues. Au fil des séances les formateurs montrent un changement de posture des formateurs dans les analyses qu'ils produisent et qui se basent de plus en plus sur des éléments observables, laissant de côtés les jugements et interprétations à priori. De plus, les auteurs montrent des déplacements de représentations chez les

participants, émergeant des analyses collectives menées. Ils évoquent notamment que ces séances ont permis aux formateurs professionnels de conscientiser la dimension formative de leur activité de tuteur jusque-là sous-déterminés par rapport leur activité professionnelle d'éducateur.

Dans le contexte suisse, Jacquemet et al. (2007) se sont intéressés aux effets d'une formation longue (150h) et qualifiante de praticien-formateur. Ils mettent en avant une utilité indéniable de la formation, qui leur « fournit les outils nécessaires à la construction d'une posture qui se traduit dans les faits par une organisation du temps, une répartition des activités au sein de l'équipe et une reconnaissance de leur intervention » (p.192). Ils mettent en avant que si la formation des tuteurs est efficace et reconnue comme telle par ceux qui y ont participé, elle ne peut être considérée comme le seul levier de développement des dispositifs d'alternance, contraints par ailleurs par des dimensions organisationnelles au sein de l'entreprise.

Ces différentes expérimentations, mettent en avant que l'analyse du travail permet au tuteur, en s'appropriant mieux les processus à l'œuvre dans sa propre activité professionnelle, de se positionner différemment dans l'acte de transmission. Au-delà de la pertinence de l'analyse du travail comme outil de formation, ces textes mettent en avant une nécessité de se dégager de méthodes descendantes de type formation-information (Arnaud et al., 2016) au profit d'approches qui outillent les MAP et leur permettent d'avoir un regard réflexif sur leur propre activité en tant que professionnel et/ou en tant que tuteur.

### 2.1.6 Limites et perspectives

Toutes les études que nous avons examinées précédemment montrent l'importance du tuteur et du tutorat dans le parcours du novice. Mais nous avons vu que certaines d'entre elles indiquent que même si le tuteur a un rôle clé, il n'est ni le seul acteur impliqué, ni le seul facteur conditionnant l'apprentissage.

Kloetze (2015) propose trois nouvelles orientations de la littérature sur le tutorat qui recoupent et synthétisent les éléments que nous venons de présenter. En premier lieu, elle note un élargissement de l'unité « tutorat » basée sur une relation duelle ou triadique vers un système tutoral plus large, situé dans un réseau complexe. En deuxième lieu, elle pointe un glissement du tutorat vers l'activité tutorale, cette dernière, intégrant notamment la complexité des interactions tutorales, concerne à la fois l'activité du tuteur et celle de l'apprenti, mais aussi celle de tous les acteurs du système tutoral. La troisième orientation envisage le tutorat comme apprentissage situé : entrée dans un collectif, proximité spatiale, temporelle et affective.

A l'issue de cette revue de littérature, nous pouvons faire une première remarque. Si les travaux que nous avons présentés montrent bien comment se déploie l'activité du tuteur, au sein d'une organisation, d'une activité et d'interactions, etc., ils ne posent pas la question de comment le tuteur a construit cette compétence tutorale et comment il a appris à la déployer en situation. En bref, comment devient-on un tuteur expérimenté ? La deuxième limite que nous voyons à ces différents travaux est que l'activité du tuteur est souvent envisagée au

regard des effets qu'elle produit sur l'apprentissage de l'apprenti. Cela oriente la compréhension que l'on peut avoir de l'activité du tuteur en l'attachant nécessairement au duo qu'il forme avec l'apprenti. En particulier, si l'on fait l'hypothèse que tout ne se joue pas dans l'interaction avec l'apprenant, mais que l'activité tutorale se déploie au-delà du binôme (de la même manière que l'activité d'un enseignant ne se résume pas à son face à face avec ses élèves), cela empêche d'étudier l'activité tutorale en dehors de la présence de ce dernier. Nous pensons donc qu'il pourrait être intéressant, pour comprendre comment se déploie l'activité tutorale, de l'étudier pour elle-même, sans toujours chercher à comprendre son impact sur l'apprenti.

Notre objectif est de comprendre comment le MAP devient expert, comment il construit sa pratique tutorale en étant d'abord novice dans cette fonction. L'hypothèse que tout cela s'apprend « sur le tas » semble renforcée par cette revue de littérature qui, comme nous l'avons vu, ne mentionne que très peu la formation des tuteurs et le développement de leurs compétences tutorales dans un cadre formatif. Pour traiter de cette problématique, nous proposons de mobiliser un cadre théorique basé sur les modèles de l'apprentissage en situation de travail[19], issus des travaux en didactique professionnelle, de la linguistique appliquée à la formation professionnelle et du courant anglo-saxon du workplace learning.

Les différents travaux que nous avons présentés suggèrent deux niveaux d'intérêt pour la question du tutorat. Le premier se situe au niveau de l'organisation des institutions (entreprise, école, …) engagés dans les formations par apprentissage et de leur impact sur le déploiement du tutorat. Le deuxième se situe au niveau de l'activité ou des interactions des tuteurs. Il nous semble que ces deux niveaux sont en lien. Il faut les prendre tous deux en considération, si l'on veut décrire avec précision la façon dont le tutorat se met en place en situation. Ces deux niveaux concernent outre le rôle du MAP, la façon dont se déploient les relations entre les acteurs, que ce soit le MAP et l'apprenti, mais aussi au-delà tous les acteurs qui se trouvent impliqués dans la « situation tutorale ». Nous souhaitons pouvoir caractériser l'importance des interactions entre les acteurs, non pas seulement à un moment donné, mais également l'effet cumulé des différentes interactions du tuteur avec différents acteurs. Pour cela nous proposons de recourir à la notion de configuration telle que la propose Elias (1981).

Dans la partie suivante (2.2), nous commençons par examiner quelques-unes des approches de l'apprentissage au travail et nous expliquons ce que nous retenons de celles-ci pour notre propre approche théorique. Puis dans la partie 2.3, nous précisons comment nous utiliserons la notion de configuration.

[19] Qui reprendra certains travaux déjà présentés ici, mais avec un autre point de vue. Si dans cette partie ils nous permettaient de comprendre l'activité tutorale, mobilisés dans notre cadre théorique, ils nous permettent de mettre en évidence l'importance d'un guidage pour les apprentissages réalisés en situation de travail.

## 2.2 Apprendre au travail : le rôle des autres

Comme déjà indiqué précisément, nous formulons l'hypothèse que la fonction tutorale s'acquière très largement « sur le tas », sans que cela n'empêche des moments de formation plus ou moins ponctuels dans certains cas. Nous présenterons ici des travaux ayant documenté et forgé des outils théoriques permettant de d'étudier l'apprentissage sur le lieu de travail. Les courants sur lesquels nous nous appuyons (principalement didactique professionnelle, *workplace learning*, linguistique appliquée à la formation professionnelle), ont pour caractéristique de considérer les apprentissages sur le lieu de travail comme un moyen de formation et de développement de compétences à part entière et non nécessairement subordonné à un apprentissage réalisé dans un contexte plus formel de formation proche d'une forme scolaire ou universitaire. Nous présenterons la façon dont la participation des novices aux activités de travail va permettre un apprentissage via trois grandes notions et vecteurs de l'apprentissage au travail : l'activité, l'interaction et l'environnement de travail.

### 2.2.1 Apprendre dans et à partir de l'activité de travail

L'idée d'analyser le travail en vue de la formation se développe en France dans les années 1970 et de façon plus intense depuis les années 1990 dans des domaines de recherche variés : ergonomie, psychologie du travail, sciences de l'éducation, etc. L'analyse du travail « postule la place centrale du sujet dans son rapport à ses activités et ses expériences et revisite les liens entre travail et formation au travers de différents courants épistémiques » (Endrizzi, 2015, p21). Ces travaux définissent généralement l'activité selon la distinction faite par Leplat (1997) entre la tâche prescrite et l'activité réelle. Le travail réel recouvre forcément plus que ce que l'on trouve dans le prescrit, car il exige une nécessaire adaptation aux événements et une part de création de la part de l'opérateur qui le réalise. La notion d'activité renvoie donc à « l'activité effective des professionnels dans les contextes et les systèmes de contraintes dans lesquels ils évoluent. L'activité est une construction singulière qui « exprime en même temps la tâche prescrite et l'agent qui l'exécute [...]. Elle traduit notamment ses compétences, ses motivations, son système de valeurs » (Leplat, 1997, p33). ». En analyse du travail, c'est donc l'étude de l'activité réelle qui prime, cette activité est située : incarnée par un acteur, spécifique, singulière, inscrite dans le temps et dans l'espace (Endrizzi, 2015). Une des caractéristiques importantes de l'activité est que l'observateur ne peut pas la saisir dans sa totalité (Barbier, 2013; Pastré, 2002). En effet, l'activité manifeste, celle qui est visible, observable, n'est qu'une partie de l'activité. Le reste de l'activité reste invisible à l'observateur. C'est pourtant ce qui la structure : le diagnostic de la situation, le raisonnement, les choix du sujet agissant, etc. Cette dimension non visible peut être explorée grâce à des techniques amenant le sujet à verbaliser sur l'activité qu'il a conduite (Barbier, 2013).

Un des éléments mis en avant par les courants de l'analyse de l'activité est le pouvoir formatif de cette dernière. La didactique professionnelle (Pastré, 2002; Pastré et al., 2006), qui s'est développée à partir du début des années 90 reconnaît un double héritage : « d'une part, le courant de la conceptualisation dans l'action, de G. Vergnaud, (1992), issu de la mouvance

piagétienne ; d'autre part, le courant de la psychologie du travail de langue française (Leplat, 2000) qui met particulièrement l'accent sur la dimension cognitive de l'activité professionnelle. » (Pastré, 2002, p9). La didactique professionnelle affiche également dès ses origines une volonté de proposer des formations qui soient en lien étroit avec les situations de travail réelles : soit en construisant des contenus et des dispositifs d'apprentissage hors travail basés sur une analyse préalable des situations de travail ; soit en utilisant directement les « situations de travail comme des supports pour la formation des compétences » (Pastré, 2002, p10). L'activité y est présentée comme indissociable de l'apprentissage : « aussitôt qu'il y a activité, il y a apprentissage », (Pastré, 2006, p1). Pastré identifie deux définitions pour le terme apprentissage : le « processus anthropologique fondamental qui accompagne toute activité » sur lequel nous reviendrons par la suite et « ce qui se produit dans une école ». Le premier type d'apprentissage est incident, il résulte de l'activité sans en être le but, tandis que le second est justement le but même de l'activité réalisée, il est intentionnel. Cette distinction s'appuie sur la double dimension de l'activité proposée par Marx et reprise par Rabardel et Samurçay (Rabardel, 1995; Samurçay & Rabardel, 2004). L'activité est ainsi d'une part productive, c'est à dire que le sujet qui la réalise, vise à travers sa réalisation à transformer le monde. Elle est d'autre part constructive, c'est à dire que sa réalisation même va transformer le sujet qui la réalise. Toute activité, notamment professionnelle comporte une part plus ou moins importante d'apprentissage situé, c'est-à-dire intrinsèquement dépendant de la nature des tâches réalisées et des caractéristiques des environnements professionnels. C'est ce que Pastré appelle l'apprentissage incident. La dimension constructive de l'activité est un effet qui n'est généralement pas le but premier. Il ajoute que si la dimension productive de l'activité s'arrête lorsque les tâches sont réalisées, ce n'est pas le cas de la dimension constructive qui peut se prolonger dans le temps parce qu'il est possible d'avoir une réflexion à posteriori sur l'activité qui a été menée. Ainsi, les moments de réflexivité sur l'activité (débriefing, analyse de pratique, etc.) revêtent une importance toute particulière pour l'apprentissage en situation de travail, car ils permettent de prolonger et de développer la dimension constructive de l'activité. Proposer à un acteur d'avoir un retour réflexif sur son activité a donc un fort potentiel formatif. Le projet de la didactique professionnelle est d'explorer la dimension constructive qui résulte de la dimension productive de l'activité afin de mieux l'accompagner et de mettre en place des dispositifs qui la prennent en compte.

Pastré identifie également deux formes de la connaissance correspondant à deux registres de conceptualisation différents (épistémique et opératoire). Il dessine alors deux modèles de rapport à la connaissance : le modèle cognitif et le modèle opératif. Le premier renvoie à une forme abstraite de la connaissance d'un objet. L'objet est connu selon ses caractéristiques générales et indépendamment de toute action exercée dessus ou avec. Le modèle opératif, renvoie au contraire à une connaissance de l'objet conceptualisé selon le but de l'action menée avec ou dessus. En s'appuyant sur ce modèle, Olry (2007) montre que les situations de remplacement en masso-kinésithérapie peuvent avoir ainsi un fort potentiel formatif. En effet, les situations de remplacement observées permettent des apprentissages informels, définis par l'auteur comme couvrant « une diversité de savoirs, de connaissances et de dispositions acquises qui, dans le jeu social autour du travail et de la formation, ne font pas l'objet d'une

intention explicite de transmission. » (Olry, 2007, p39). Il s'agit donc de savoirs et connaissances qui échappent à la formation « formalisée » d'un métier ou d'une fonction. Les situations de remplacements créent des opportunités d'apprentissage en faisant se rencontrer les activités de deux masseurs-kinésithérapeutes (le praticien et le remplaçant) qui n'entrent pas forcément en cohérence et en adéquation : « il s'agit de faire en lieu et place d'autrui, ce n'est pas faire comme autrui » (ibid., p42). Un but commun est néanmoins poursuivi par les deux : le soin du patient et va nécessiter une coordination du praticien et de son remplaçant. Olry met en évidence que parce qu'elles les amènent, notamment dans leurs échanges, à formaliser certains événements de l'activité et ainsi à exprimer et à construire une connaissance plus opératoire qu'épistémique, que ces situations sont productrices d'apprentissage. Ainsi, la rencontre et la confrontation de l'activité de deux professionnels leur permet de développer leur pratique de cette activité.

### 2.2.2 Apprendre dans l'interaction

Un certain nombre d'auteurs développent l'idée que les interactions sont fondamentales pour l'apprentissage en situation de travail. Ils mettent notamment en avant que la « guidance » d'un tiers permet d'étayer l'apprentissage par l'action. Ces travaux s'inscrivent dans la suite du socioconstructivisme, porté par Vygotski (1935) et à sa suite Bruner (1981; 2011) qui s'intéressaient au rôle du langage et de l'interaction dans le développement de l'enfant. Vytgoski a proposé notamment le concept de Zone Proximale de Développement (ZPD) qui correspond à la différence entre les tâches que l'enfant est capable de réaliser seul et celles qu'il peut effectuer s'il est aidé dans leur réalisation. Bruner a développé une partie de ses travaux autour de ce concept et notamment de ce qu'il a proposé de nommer les interactions de tutelle. Celles-ci correspondent aux échanges entre un adulte (expert) et un enfant (novice) à propos d'une tâche que réalise ce dernier, qu'il ne sait pas réaliser seul et pour laquelle l'adulte lui apporte un « étayage ». Le but de l'étayage est à la fois l'accomplissement de la tâche et l'apprentissage de l'enfant. Comme nous l'avons vu précédemment (cf. 2.1.3.1), les concepts développés par Bruner ont été repris par Mayen (2000) pour étudier des gestes d'étayage d'un tuteur et un apprenti (jeune adulte) en situation de stage. L'auteur montre que ces interactions constituent des espaces potentiels de développement pour le novice, c'est à dire, qu'elles créent les conditions et apportent un contenu qu'il peut saisir (ou non) pour développer ses compétences professionnelles.

Billett, (1995, 2011) pointe également que la *guidance* par un expert a un rôle majeur dans l'apprentissage en situation de travail. Il montre que cette *guidance* est exercée par un tiers qui connaît bien le contexte socioculturel et relève d'un processus inter psychologique. Elle est associée à l'appropriation par le sujet apprenant du savoir (processus intra psychologique). C'est la rencontre de ces deux processus qui va permettre la construction du savoir en jeu. Les interactions entre expert et novice sont ainsi des composantes importantes de l'apprentissage en situation de travail. Le premier, par ses étayages, ou sa guidance va aider le second à construire sa pratique. Savoyant (1995) montre également l'importance des « autres » dans le développement des compétences des novices. Dans le cas de salariés novices qui suivent un

dispositif d'insertion professionnelle, le guidage de l'activité réalisée par l'encadrement de proximité (notamment le chef d'équipe) en situation de travail, permet un développement de compétences chez le novice et une évolution progressive de son autonomie. Il souligne néanmoins que ce guidage peut ne pas être suffisant pour l'acquisition de tâches complexes qui nécessitent des connaissances théoriques (en l'occurrence technologiques sur les appareils). Dans ce cas, une formation formelle est nécessaire.

Nous retrouvons bien entendu ce rôle des autres dans le champ des études interactionnelles et multimodales entre des novices et des experts dans des situations de travail. Menés à l'échelle de l'interaction locale, ces travaux permettent de comprendre la dynamique des situations. Ces chercheurs travaillent notamment avec l'outillage théorique et méthodologique de l'analyse conversationnelle (Sacks, 1992) et de l'analyse des interactions (notamment Goffman, 1974). Ils développent leur travail autour du rôle essentiel des interactions dans l'apprentissage professionnel :

> *« Si les individus sont capables d'apprendre en situation de travail, c'est non seulement parce qu'ils s'y trouvent confrontés à des problèmes pratiques qu'ils doivent surmonter, mais c'est aussi parce qu'ils disposent pour ce faire de ressources qu'ils peuvent trouver auprès d'autres travailleurs avec lesquels ils interagissent. Ces interactions (…) jouent un rôle essentiel dans les apprentissages professionnels, dans le sens où elles permettent aux travailleurs non seulement de collaborer en vue de réaliser le travail mais encore d'organiser la perception de leurs actions et de renouveler ou d'élargir le répertoire de ressources dont ils disposent. »*
>
> *Filliettaz (2012, p88)*

A partir notamment des travaux de Goffman (1973, 1974, 1991) ils considèrent l'interaction comme une activité conjointe dans laquelle les participants s'engagent et se coordonnent. Dans ces échanges, les participants agissent et endossent des « rôles » qui sont sans cesse renégociés dans l'interaction. Le langage constitue une ressource essentielle pour accomplir l'interaction, mais ce n'est pas la seule. Des composantes non verbales et multimodales interviennent également (regards, gestes, déplacements, manipulations d'objets, etc.). L'analyse des interactions permet d'appréhender comment « des opportunités de formation et d'apprentissage peuvent être aménagées dans les interactions langagières en situation de travail » (Filliettaz, 2012, p89). Ces approches soulignent l'importance de la « part des autres » dans l'apprentissage et notamment des interactions entre expert et novice (Filliettaz, 2009) à la fois sur un plan cognitif et identitaire. Les études empiriques réalisées montrent que les novices peuvent être accompagnés par un expert (tuteur ou non, seul ou collectif) quelque soit le stade de leur apprentissage. A partir de séquences filmées dans un garage automobile, Filliettaz (2011) met en évidence que des enjeux de formation (ou de mise en circulation des savoirs) viennent côtoyer dans l'interaction les enjeux productifs constituant la finalité première de l'activité. Comparant deux interactions novice-expert, il montre que la dimension formative de l'interaction est construite au sein même des échanges entre les participants. Dans l'une des situations, l'expert est dans un rôle de transmission envers le novice, et ce dernier, par son propre engagement dans l'interaction en renforce une dimension constructive. L'émergence d'une opportunité de formation est ainsi « le produit d'une action conjointe et d'un ajustement permanent » entre l'expert et le novice. A l'inverse Filliettaz analyse une interaction offrant peu de ressources pour le novice. Face à une difficulté, le novice est

confronté à un expert réticent à lui fournir de l'aide, situation accentuée par des difficultés pour le novice à solliciter cette aide. L'analyse des interactions locales permet ainsi de montrer l'importance des autres dans l'apprentissage en situation de travail, mais également la dynamique de co-construction des situations au potentiel formatif. Ainsi, l'apprentissage sur le lieu de travail ne semble pas reposer uniquement sur l'activité des experts, mais également sur la participation des novices et la façon dont ils se positionnent dans l'interaction. Filliettaz met aussi en avant le caractère très dynamique de l'apprentissage en situation de travail qui ne semble pouvoir se satisfaire de catégorisations trop rigides, car il est sans cesse renégocié dans les interactions locales.

### 2.2.3 Apprendre dans l'environnement de travail

L'organisation de l'environnement de travail a un impact fort sur le développement des compétences des individus qui y interagissent. Les ressources offertes par les organisations sont déterminantes dans ce développement, mais leur présence n'est pas suffisante pour augurer d'un apprentissage. Elles doivent être sélectionnées par l'individu qui les rends pertinentes (Billett, 2009), les convertit en pouvoir d'agir et les actualise dans sa pratique (Fernagu Oudet, 2012). C'est la rencontre entre des caractéristiques environnementales et individuelles qui va être déterminante.

Fernagu Oudet (2012), présente les compétences comme « contextuelles et singulières, résultat d'une rencontre entre l'individu et l'environnement » (p.202). Elle s'appuie sur l'approche par capabilités développée par (Sen, 1992). Cet auteur postule que dans le processus aboutissant à une réalisation ou un apprentissage, il y a à la fois des facteurs environnementaux et des facteurs individuels. De cette approche est née l'idée d'environnement capacitant, que Fernagu-Oudet reprend à Falzon (Falzon, 2005; Falzon & Mollo, 2009) et qu'elle définit comme « un environnement qui permet aux personnes de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie. » (Fernagu-Oudet, 2012, p12). Utilisé en ergonomie, le concept d'environnement capacitant peut être mobilisé d'un point de vue préventif (mettre en place un environnement non délétère) ou d'un point de vue universel (prendre en compte les différences des individus et les compenser). Mais c'est le point de vue développemental qui nous intéresse plus particulièrement. Un environnement capacitant est celui qui va être favorable au développement des compétences de l'individu. Les apprentissages y sont possibles parce que cet environnement les accompagne en fournissant des ressources mais aussi en donnant envie d'utiliser ces ressources. En effet, la ressource n'est utile que lorsqu'elle est saisie par le sujet dans sa pratique. « Autrement dit, l'exercice effectif d'un pouvoir d'action dépend à la fois des possibilités (les ressources) offertes par l'environnement et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir (bagage expérientiel, compétences, désir d'agir, perception des possibilités d'action, capacité de projection, etc.) » (ibid. p12). Ainsi un environnement capacitant et favorable à l'apprentissage n'est pas uniquement celui qui met des ressources à disposition, mais aussi les aide à s'en saisir et à les actualiser.

Fuller er Unwin (2003), montrent elles aussi combien l'environnement va conditionner l'apprentissage sur le lieu de travail. Ces deux auteures décrivent notamment ces environnements selon un continuum qui va de « restrictif » à « expansif ». Les situations de travail expansives sont celles qui vont offrir des opportunités d'apprentissage, tandis que les environnements restrictifs vont limiter ces opportunités. Elles identifient plusieurs facteurs qui vont contribuer à rendre les environnements plus ou moins expansifs ou restrictifs parmi lesquels les possibilités de participation aux activités, l'histoire de l'entreprise en matière d'accueil des apprentis, l'organisation de cet accueil, etc. Elles ajoutent ensuite (Fuller & Unwin, 2004), que les caractéristiques individuelles sont également déterminantes pour que soient possibles des apprentissages en situation de travail et qu'un apprenti peut, malgré un environnement restrictif, trouver les ressources, grâce à ses caractéristiques propres (personnalité, motivation, compétences) pour réaliser des apprentissages.

Billett, (1995), dégage également des éléments qui vont avoir pour conséquences de soutenir ou d'entraver l'apprentissage sur la place de travail. Parmi les éléments soutenant cet apprentissage, il cite : l'accès à des activités authentiques, une guidance directe assumée par un expert, la possibilité d'écouter ou d'observer d'autres travailleurs (guidance indirecte), ou encore l'engagement de l'apprenant dans les tâches à réaliser. Il décrit également des facteurs limitant l'apprentissage et son efficacité : accès limité aux activités, réticence des experts à guider le novice, savoir appris inapproprié, etc. Une notion importante du travail de Billett (2009, 2011) est celle de « modalités de participation au travail » (*worplace participatory practices*). Ces modalités reposent sur une dualité constitutive de l'apprentissage sur le lieu de travail entre des composantes sociales et des composantes individuelles. D'une part, les caractéristiques des situations de travail génèrent des offres spécifiques de participation à certaines activités ou interactions. Billett les nomme : « affordances ». D'autre part, les modalités de participation sont aussi dépendantes de la réponse du sujet à ces offres. C'est ce que Billett nomme « engagement ». Il conçoit l'apprentissage, dans la lignée des théories socioculturelles de Vygotsky, « comme un phénomène interpsychique, émergeant des négociations (au sens large) et des ajustements entre des pratiques individuelles et des pratiques professionnelles d'ordre social attestées sur un lieu de travail. » (Billett, 2009, p38). Il ne s'agit pas d'une forme de déterminisme social, mais bel et bien du rapport entre les individus et les opportunités d'apprentissage qui leurs sont offertes sur le lieu de travail. La participation est donc déterminée à la fois par une dimension sociale et une dimension personnelle : l'offre (social) et la réception (personnel) ou dans les termes de Billett : l'affordance et l'engagement. Pour comprendre l'apprentissage en situation de travail, il faut s'intéresser aux deux points de vue : celui de l'individu et celui des ressources rendues disponibles par l'environnement. Il faut aussi s'intéresser aux négociations « qu'il peut y avoir entre ces deux perspectives ». Les affordances, opportunités offertes aux individus lors des activités et interactions professionnelles, résultent entre autres, de l'histoire de l'organisation, des choix d'agencement des espaces techniques, des pratiques, processus et modes de collaboration existant au quotidien sur le terrain. Elles sont donc dépendantes de l'environnement de travail. Les affordances et leur disponibilité « varient selon les groupes de travail ou au sein même de ceux-ci, en fonction des circonstances locales » (ibid., p47). En

effet, dépendantes de l'environnement de travail, le nombre et la qualité des affordances vont être affectées par les contraintes de celui-ci (concurrence, discrimination, réticence des anciens, hiérarchie, etc.). Leur dépendance à l'environnement de travail rend les affordances non pas figées mais dynamiques. En effet, les changements fréquents qui caractérisent les environnements professionnels, ont un impact sur les opportunités offertes ce qui confèrent à ces affordances un caractère dynamique. Caractériser les affordances, permet de mettre en lumière la diversité des ressources offertes aux travailleurs pour développer leurs pratiques professionnelles. Billett relève que la guidance, via des interactions avec d'autres acteurs plus expérimentés, est un élément particulièrement important de l'affordance, une ressource majeure proposée au sein des environnements de travail, notamment quand la pratique en jeu dans l'apprentissage repose sur des éléments non observables directement et nécessite une conceptualisation. De son côté, l'engagement est la réponse que va produire l'individu apprenant aux offres qui lui sont faites par l'environnement. Les individus construisent leurs connaissances à partir de leur expérience. De même que les affordances, l'engagement n'est pas figé et relève d'une grande diversité de formes. Ses degrés varient selon les individus et sont déterminés par leurs centres d'intérêts, priorités, valeurs, croyances, etc. qui résultent de leur « trajectoire biographique ».

Ces deux éléments, affordance et engagement, sont interdépendants, d'où le choix de parler d'une dualité et non d'un dualisme (Billett, 2011). Les affordances ne sont que des potentialités et ne sont actualisées que parce que le sujet perçoit ces offres, décide de les saisir et de s'y engager, les rendant ainsi pertinentes en tant que ressources pour son apprentissage.

> *Les « affordances » qu'une pratique sociale met à la disposition des individus ne sauraient être seulement des intentions et ne sont pas un « donné ». Parce que ce sont en fin de compte les apprenants qui donnent forme aux situations qu'ils construisent, la nature et la qualité de ces « affordances » ne peuvent être saisies que par leur caractère incitatif ou comme une invitation et non comme une donnée objective.*
>
> *(Billett, 2009, p54)*

Billett propose ainsi une vision de l'apprentissage caractérisée par un sujet actif qui en choisissant de s'engager dans une situation potentiellement porteuse d'apprentissage fait preuve de discernement et d'agentivité. Il s'inscrit ainsi contre une image d'un apprenant comme simple récepteur d'une connaissance extérieure. Les deux pôles, social et individuel, de la dualité ont une relation dialectique de réciprocité et le processus d'apprentissage découle de l'interdépendance négociée entre ces deux pôles. Dans plusieurs de ses publications, il illustre cette interdépendance et les négociations entre les deux pôles grâce au schéma suivant.

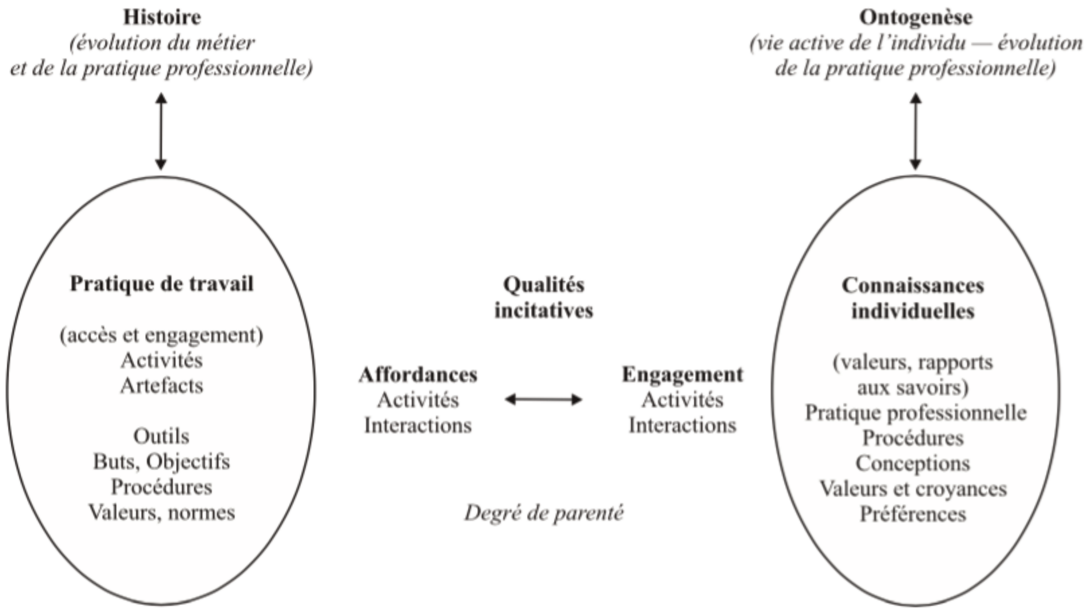



**Figure 5 - Affordances et engagement dans les apprentissages au travail (Billett 2009, p54)**

### 2.2.4 La fonction tutorale n'est pas un métier et le MAP n'est pas un novice

Les travaux que nous venons d'examiner mettent au cœur de leurs préoccupations plusieurs éléments. Tout d'abord, on apprend en faisant parce que l'on est confronté à des situations réelles, situées et complexes. Mais cet apprentissage ne peut se faire sans d'autres plus expérimentés qui vont étayer, guider, accueillir, intégrer, etc. C'est la confrontation au réel et la participation progressive à l'activité qui vont permettre d'apprendre en situation de travail. Cette confrontation est intrinsèquement liée à l'apprenant qui se confronte à la situation depuis son point de vue d'acteur et avec les caractéristiques individuelles qui lui sont propres. Mais il le fait également dans un rapport à cette situation qui est médiée, organisée et guidée par l'environnement et les individus qui en font partie. C'est par l'inscription dans le groupe qu'il va pouvoir accéder aux situations lui permettant d'apprendre. L'apprentissage se fait donc dans une dynamique liant sujet, activité, collectif /interaction et environnement.

Cependant, nous identifions plusieurs limites à l'utilisation des travaux sur l'apprentissage en situation de travail, pour étudier l'évolution de l'activité de tuteurs novices. En premier lieu ces recherches s'intéressent à l'apprentissage d'un métier. Or la fonction tutorale, même dans ses formes les plus professionnalisées ne relève pas des mêmes enjeux et des mêmes dynamiques que le métier. En premier lieu, il s'agit avant tout d'un « à côté ». C'est une fonction qui s'exerce nécessairement en parallèle d'une activité professionnelle. En deuxième lieu, si le métier s'apprend dans un collectif, il est courant que les membres de ce dernier exercent le même métier que celui visé par l'apprentissage ou bien un métier adjacent. Le novice peut donc avoir accès à une culture professionnelle, participer à diverses tâches, etc. Ce n'est pas le cas du maître d'apprentissage qui semble beaucoup plus isolé dans son rôle. De ce fait, les situations d'observation et de reproduction sont rares pour lui, et par définition,

il est lui-même l'expert imité. Cela entraîne une troisième différence qui touche à des questions de posture. Étant considéré comme l'expert de la dyade novice-expert, le tuteur débutant est rarement considéré comme un novice dans sa fonction pédagogique. En effet, comme nous le mentionnions plus haut, le tuteur est celui qui a fait preuve de compétence dans l'exercice de son métier, il est donc naturellement considéré comme un expert. Ceci est conforté par l'apparente et traditionnelle évidence de la transmission sur le lieu de travail. Dans ces travaux, l'apprentissage sur le lieu de travail est souvent présenté comme un processus progressif, au niveau du processus cognitif (Kunégel, 2011; Mayen, 2000; Pastré et al., 2006) et/ou au niveau du processus de socialisation (Billett, 2011; Lave & Wenger, 1991). Or le MAP débutant n'a ni le temps ni l'environnement social pour vivre cette progression. Ainsi, il ne peut pas être en périphérie, en observation quand il débute sa fonction, car il est d'emblée responsable et expert de la situation.

Il y a la nécessité pour notre travail de rompre avec une idée trop figée de l'apprentissage sur le lieu de travail comme une relation dissymétrique entre un expert et un novice. Les MAP qui exercent cette fonction pour la première fois sont certes est des experts du métier, mais ils sont débutants dans la fonction. On peut aussi envisager que les apprentis qu'ils encadrent ne soient pas des novices absolus. En effet, beaucoup ont souvent déjà des expériences antérieures (professionnelles, scolaires, associatives, etc.) et des connaissances théoriques et pratiques dans certains domaines, d'autant plus s'ils sont l'enseignement supérieur. Ainsi, ils peuvent apporter leur aide, y compris à des travailleurs plus expérimentés, sur des domaines tels que des méthodes ou outils techniques ou managériaux, l'écriture de documents, l'usage de logiciels ou de dispositifs de communication numériques (Fuller & Unwin, 2004).

Travailler sur l'acquisition de la fonction de tuteur nous oblige à déplacer le regard et à nécessairement prendre en compte le pouvoir formatif du travail à travers trois dimensions : l'activité, l'interaction et l'environnement, puisque justement, cette fonction ne s'apprend pas (ou peu) via des formations en dehors de l'espace du travail. Les travaux que nous avons présentés montrent tous une importance du rôle des autres dans l'apprentissage sur le lieu de travail (souvent en documentant l'activité du tuteur lui-même), ainsi que le poids des environnements organisationnels et sociaux plus larges. Les analyses qui mettent en avant ces deux dimensions sont souvent réalisées, soit à une échelle locale et bornée dans un temps court (l'activité, l'interaction), soit au contraire à une échelle très globale et dans un temps long (l'environnement social). Ces deux échelles s'excluent souvent l'une l'autre. Or, il nous semble dommageable de ne pas chercher à étudier les liens entre ces deux niveaux qui, dans la réalité, sont dans un rapport de constitution mutuelle (Cicourel, 2008). Il nous paraît ainsi intéressant de pouvoir documenter la part des « autres » dans un processus d'apprentissage en situation de travail, non seulement au regard d'interactions locales, mais également des relations qui se mettent en place dans le long terme et de l'environnement relationnel que cela crée pour le tuteur débutant. Nous avons donc cherché une approche théorique qui envisage les émergences locales et les organisations globales comme faisant partie d'un tout. C'est par exemple ce que propose Norbert Elias avec la notion de *configuration,* que nous allons développer dans la partie suivante.

## 2.3 Configurations et affordances

Nous empruntons ainsi à la sociologie et plus particulièrement aux travaux d'Elias, le concept de *configuration*. C'est cela que nous présentons ici.

### 2.3.1 Configuration dans la sociologie des relations

Norbert Elias est un sociologue du début du XX° siècle. S'il revendique clairement une place en sociologie qui lui est aujourd'hui accordée, il a longtemps été plus reconnu par les historiens (Déchaux, 1995) pour son approche historique des phénomènes sociaux. Son travail s'intéresse en particulier au processus de civilisation (Elias, 1973, 1975) et est résumé ainsi par Delmotte (2010, p29) : « penser ensemble, et dans le temps long de l'histoire, l'évolution des structures psychiques, mentales et affectives des individus et celle des structures sociales et politiques des groupes qu'ils forment. ». Dans cette dynamique, il s'intéresse notamment à la société de la cour de Louis XIV (Elias, 1985), à la banlieue anglaise (Elias & Scotson, 1997) ou encore au sport et à son émergence à dans ses formes modernes (Elias & Dunning, 1994). Ce qui traverse son œuvre est une critique de la sociologie et peut-être plus largement des sciences humaines telles qu'elles se sont déployées au début du XX° siècle. Sa volonté est de construire une nouvelle façon d'appréhender les questions sociales. Sa principale critique est adressée à ce qu'il considère comme un clivage entre une sociologie des individus, dont le représentant le plus manifeste serait Max Weber (1971) et une sociologie de la société plus holiste telle que l'a développée en particulier Emile Durkheim (2007). Pour lui, ces deux entités sont interdépendantes et ne doivent pas être dissociées dans les études sociologiques. Elias a la volonté de contribuer à la construction d'une nouvelle méthode de recherche scientifique qui dépasse ce clivage fondateur de la sociologie et veut montrer que société et individu sont en réalité interdépendants : « la société sans individus n'existe pas, mais l'individu sans société non plus. Ainsi le raisonnement se doit d'être relationnel » (Déchaux, 1995, p297). Il entend donc proposer une nouvelle grille d'analyse pour les sciences humaines et sociales. Il n'est pas possible pour Elias de considérer l'individu et la société comme deux entités séparées et de les isoler dans nos travaux :

> *« Ce qu'on a coutume de désigner par deux concepts différents, « l'individu » et la « société », ne constituent pas, comme l'emploi actuel de ces deux termes nous le fait souvent croire, deux objets qui préexistent séparément, ce sont en fait des niveaux différents mais inséparables de l'univers humain »*
>
> *Elias, (1981, p156)*

Elias pointe une tendance à considérer, en particulier dans la lignée des travaux Durkheimiens, que les normes, les règles et les institutions sociales préexistent aux individus. Elles auraient une existence propre qui ne serait pas dépendante des individus, ce qui en ferait un point de départ intéressant pour l'étude de la constitution des sociétés. Critiquant la pensée de Durkheim sur des groupes d'individus qui se conformeraient aux normes établies et à l'opposé des groupes qui ne s'y conformeraient pas, il explique qu'en réalité ces groupes sont interdépendants. En effet, ce sont les hommes et les femmes qui constituent ces institutions, normes et règles pour pallier des dysfonctionnements. Il est donc absurde de considérer qu'elles sont indépendantes des groupes humains. Il formule également des critiques à l'égard

de la sociologie proposée par Weber. Mais Ducret (2011) montre que ces critiques sont parfois peut-être portées à tort et qu'en réalité, il se rapproche sur de nombreux points de Weber.

Un autre clivage qu'Elias cherche à dépasser est celui qui oppose quantité et qualité. Selon lui, ces termes, empruntés aux sciences exactes, ne conviendraient pas aussi bien aux sciences sociales et si l'on imagine bien comparer des sociétés en termes de quantités (taux de mortalité, taux de survie, etc.), il semble plus difficile de les comparer en termes de qualités. Elias propose donc une troisième voie : la structure. La sociologie qu'il propose s'intéresse non plus aux objets mais aux relations et non plus à la domination mais à l'interdépendance (Heinich, 2014). Son travail vise à caractériser et comparer les structures de différentes sociétés (passées et contemporaines), les liens entre les individus, « les configurations qu'ils forment ensemble et avec la nature non humaine » (Elias & Dunning, 1994, p60). Il propose le terme de *configuration* qui présente l'avantage de ne pas séparer la société des individus qui la composent, mais au contraire de les intégrer au sein d'un même concept. Ces études centrées sur les relations et les configurations constituent une alternative intéressante aux études quantitatives.

> *« Dans Qu'est-ce que la sociologie ?, Elias se borne à concevoir le concept comme un « outil conceptuel maniable », qui « s'applique aussi bien aux groupes relativement restreints qu'aux sociétés formées par des milliers ou des millions d'êtres interdépendants » et « à l'aide duquel on peut desserrer la contrainte sociale qui nous oblige à penser et à parler comme si "l'individu" et "la société" étaient deux figures différentes et de surcroit antagonistes ». »*
>
> *Delmotte, 2010, p31, citant Elias, 1981, p156-158*

Elias préfère le terme de *configuration* (en allemand *figuration* parfois traduit *formation* ou *figuration*) à celui de *structure* souvent envisagé comme assez proche. Mais lui considère que ces deux termes n'offrent pas la même vision des gens, la différence étant une question de point de vue adopté : « Ce que nous désignons par « structures » lorsque nous considérons les gens en tant que société sont des « configurations » lorsque nous les considérons en tant qu'individus » (Elias & Dunning, 1994, p212). La configuration est donc un réseau d'interactions et d'interdépendances, un ensemble dynamique que forment les individus interdépendants entre eux et avec leur environnement. Il propose avec cette notion d'étudier les liens entre les individus et l'évolution de la structure de ces liens.

La dynamique de la configuration, autrement dit son évolution dans le temps, est celle d'un groupe en tension. La tension est intrinsèque à la configuration elle-même, elle n'est pas un élément qui vient de l'extérieur. Elias parle de *jeu* ou de *schéma du jeu* pour en caractériser les mouvements. Ces derniers sont liés à la redéfinition par les individus de leurs relations tout en restant dans une constante interdépendance. Cette dynamique est à la fois « fixe » et « souple et variable ». Par exemple, dans un sport comme le football ou le basketball, la dynamique est fixe, car elle dépend des règles partagées par les joueurs (sinon ce n'est plus une configuration, mais une mêlée générale). Mais en même temps, elle est souple et variable, car sinon les configurations (ou les parties sportives) seraient de strictes copies conformes des précédentes. La configuration évolue aussi selon les buts des individus qui la composent. Elle, n'a pas de but en soi qui soit déconnecté de ceux des individus. Par exemple, il y a des liens

entre les joueurs de deux équipes opposées dans un match sportif qui sont engagés simultanément et de façon nécessairement interdépendante dans une même configuration, malgré des objectifs divergents. La dynamique du jeu est sous-tendue à la fois par les règles du sport et par les actions de chacun des joueurs auxquels les autres doivent s'adapter pour poursuivre leurs buts.

Elias déclare également s'affranchir de méthodes du type « histoire des idées » qui consistent à chercher quand, par qui et dans quel contexte une idée a été évoquée pour la première fois. Selon Elias, ce type de démarche ne peut pas s'appliquer à toutes les questions. Par exemple, on ne peut pas se demander qui a parlé une langue pour la première fois, ni « quel fut le premier anglais à concevoir l'idée d'un gouvernement parlementaire, du cricket ou du football » (Elias et Dunning, 1994, p69). En effet, ce sont des questions qui doivent prendre en compte une évolution sociale. Pour expliquer en détail ce point, Elias prend l'exemple d'un jeu d'échec dont le déroulement ne peut être expliqué uniquement par les plans initiaux des joueurs ou leurs intentions, mais par la rencontre de ces plans, intentions et actions et qui aboutit au déroulement effectif de la partie. Ce déroulement est non prévu, mais l'observateur a posteriori peut en reconstituer une structure. Il faut donc considérer les configurations (et le jeu) comme des processus et non comme des systèmes (Delmotte, 2010). Ce processus social est impossible à contrôler car il repose sur les interdépendances et les contraintes créées par la configuration elle-même. Ainsi, chaque individu quand il agit peut infléchir et orienter le processus mais non pas en décider l'orientation générale, puisqu'il est de nouveau infléchi par les actions des autres. « Le processus ne se déroule pas indépendamment des individus qui le maintiennent en vigueur par leurs plans et leurs actions, mais il est tout de même structuré, il nécessite une explication *sui generis*, et non pas seulement par les « idées » ou les « actions » individuelles. » (Elias & Dunning, 1994, p69). Ainsi, bien que reposant sur les actions et idées de chacun, la configuration en est également relativement autonome. Elias prend l'exemple d'un match de football pour illustrer ces deux notions de « configuration » et de « processus » :

> *« Il n'en reste pas moins que, au fur et à mesure qu'elle se déroule, la partie produit des configurations que l'une ou l'autre des équipes n'a pas voulues ou prévues. En fait, le Schéma mouvant que forment les joueurs et le ballon peut servir d'illustration graphique au concept de configuration mais aussi à celui de « processus social ». Le processus du jeu est précisément une configuration mouvante d'êtres humains dont les actions et les expériences s'entrecroisent sans cesse dans un processus social en miniature. L'un des aspects les plus instructifs de ce schéma est qu'il est formé par les joueurs en mouvement des deux camps. On ne pourrait suivre le match si l'on concentrait son attention sur le jeu d'une équipe sans prendre en compte celui de l'autre équipe. On ne pourrait comprendre les actions et ce que ressentent les membres d'une équipe si on les observait indépendamment des actions et des sentiments de l'autre équipe. Il faut se distancier du jeu pour reconnaître que les actions de chaque camp s'imbriquent constamment et que les deux équipes opposées forment donc une configuration unique.»*
>
> *ibid., p70.*

La configuration, en tant que processus est porteuse d'une évolution et cette évolution, en retour va transformer la configuration, les individus et leurs actions. Pour appréhender l'évolution, il est nécessaire de se baser sur des éléments empiriques et sur un temps long qui montreront l'évolution. Cette dernière est liée à une forme de continuité dans la discontinuité

qui « se traduit surtout par la recomposition d'éléments déjà présents dans une nouvelle configuration, et c'est cette mobilité des éléments, qui fait que, sans que l'on puisse nécessairement définir des « moments » stricts, précisément datables, des passages, s'opèrent des reconfigurations. » (Chartier, 2010, p44-45).

Elias, dans le chapitre « sur le sport et la violence » (in Elias & Dunning, 1994, pp205-238) distingue trois niveaux dont la dynamique propre contribuent à celle globale des processus qui forment un ensemble complexe :

- Le niveau du jeu individuel : « jeux pratiqués à une époque donnée par des individus que l'on peut nommer » (p216)
- Le niveau interne du modèle de jeu à un moment donné : « les modèles de jeux selon lesquels un jeu est pratiqué à un moment donné dans son évolution ainsi que l'organisation (…) qui le contrôle » (p217)
- Dynamique du processus de formation à long terme : « le processus d'évaluation de ce modèle pendant toute l'existence du jeu ». (p217)

Elias insiste sur le fait que les configurations ne sont pas des objets abstraits et qu'elles ne sont pas moins réelles que les individus qui les composent. Dans le même mouvement, il montre l'importance d'une construction empirique de la configuration qui ne peut être un objet purement théorique et rhétorique.

### 2.3.2 Configuration, affordances, engagement et ressource

Le concept de configuration[20] nous semble particulièrement intéressant pour étudier la façon dont des interrelations se mettent en place entre les différents acteurs avec lesquels le tuteur est en interaction à propos de la mission tutorale qui lui a été confiée. Cette configuration renvoie autant à des éléments locaux que globaux. Ce concept nous paraît également pertinent à conjuguer avec certains éléments issus des recherches sur l'apprentissage en situation de travail. Il s'agit en premier lieu de la distinction entre prescrit et réel, qui nous paraît utile pour caractériser deux facettes de l'évolution d'une configuration tutorale : celles des prescriptions à différents niveaux du social (législation sur l'apprentissage, dispositif pédagogique mis en place par une école, etc.) qui contribuent à la faire émerger et la structurer dans différents cas, mais ne préjugent pas de ses caractéristiques plus précises et de ses changements dans chaque situation réelle spécifique. Cela renvoie à ce qu'Elias présente comme les règles du jeu et le jeu effectif des acteurs sur le terrain.

En second lieu, nous reprenons les notions d'affordance et d'engagement proposées par Billet pour les mettre en lien avec le concept de configuration. On retrouve, en effet chez ces deux auteurs une volonté de ne pas séparer l'individuel du collectif et de l'environnement. Que ce

[20] Fanny Chrétien a également utilisé le concept de configuration d'après Elias pour rendre compte de la mise en œuvre du tutorat. Néanmoins, notre réappropriation du concept est un peu différente de la sienne, puisqu'elle le définit ainsi : « Nous formalisons le concept de configuration de transmission professionnelle c'est-à-dire le système d'éléments qui définit les différentes sources de sa prescription et qui préfigure de ses conditions et de ses modalités. » (Chrétien, 2015, p360)

soit Elias qui, dans la *configuration,* réunit individu et société ou Billett, qui montre que l'apprentissage se fait dans la rencontre entre offre de l'environnement et engagement du sujet, il y a une volonté de ne pas trop focaliser l'analyse sur un élément au risque de surdéterminer sa place et d'en négliger d'autres. Ces auteurs se rejoignent sur l'idée qu'il est nécessaire d'étudier l'individu et son environnement comme étant interdépendants et se garder de mener une recherche qui surestime l'un par rapport à l'autre, voire de les opposer au risque de perdre de vue les phénomènes réellement à l'œuvre.

> *« L'idée n'est donc pas ici d'opposer l'individuel au social mais de positionner ces éléments comme interdépendants, et dans un rapport à la fois négocié et réciproque »*
>
> *Billett, 2009, p40*

Le sujet agissant n'est pas une entité autonome, mais bel et bien un acteur situé dans un environnement social (professionnel, scolaire, etc.) avec lequel il interagit par le biais des activités dans lesquelles il est engagé.

Un autre point de convergence entre ces approches est la prise en compte de la dynamique de la réalité. Elles ont pour préoccupation de ne pas figer et réifier la réalité, que ce soit l'activité, l'interaction, les relations, l'affordance, la configuration, etc. Les événements font sens car ils sont précédés et précèdent d'autres événements. Il faut prendre en compte ce mouvement perpétuel de la réalité pour réussir à comprendre le sens et les raisons d'existence et d'émergence des activités, interactions, relations, etc.

Si l'on fait l'hypothèse que la fonction tutorale s'apprend sur le lieu de travail, on ne considère pas pour autant qu'il s'agisse d'une fonction qui s'apprend « naturellement » et « informellement ». Nous souscrivons très largement à l'idée que :

> *« Le terme d'informel est peu approprié tant une multitude de facteurs institutionnels, organisationnels, techniques ou sociaux contribuent à façonner des contraintes et des possibles pour les acteurs (experts et novices, tuteurs et apprenants) qui, en situation, s'en saisissent ou non dans des pratiques de transmission et d'apprentissage en fonction de différentes caractéristiques plus individuelles, largement liées à leurs trajectoires de vie antérieure. »*
>
> *Veillard, 2015, p181*

La problématique de cette thèse réside justement dans la recherche de certains de ces facteurs qui « contribuent à façonner des contraintes et des possibles ». Nous enquêtons sur ce qui dans l'environnement de l'individu, dans son activité et ses interactions avec d'autres va être propice à un développement de ses compétences tutorales. On se détache de l'apprentissage sur le lieu de travail pour se concentrer sur la façon dont le lieu de travail va « rendre capable » (Fernagu-Oudet, 2012) l'individu de faire et de développer des compétences. Par compétence, nous entendons « un savoir agir en situation (dans une famille de situations) ; en créant et mobilisant une combinatoire de ressources internes (personnelles) et externes (de son environnement) » (Le Boterf, 2017, p3). La compétence n'est pas ici un état mais un processus, nécessairement situé, qui se déploie au cours d'une activité. La compétence est donc dynamique, attachée à un individu et déployée en situation, et non un état ou un élément statique et abstrait. La compétence est le « savoir mobiliser » des ressources afin d'accomplir une tâche donnée. Ces ressources peuvent être diverses et réparties en deux catégories :

« internes » (connaissance, capacités, savoir-faire, etc.) ou « externes » (liées à l'environnement).

Notre problématique vise à comprendre comment des professionnels apprennent à devenir tuteur et notamment, de quelle manière leur activité et leur lieu de travail conditionnent le développement d'une pratique et de compétences tutorales. Il s'agit également de comprendre comment le MAP débutant a recours et accès à de telles ressources pour mener à bien sa mission, comment il construit un catalogue de ressources qui lui permettra ensuite en les mobilisant d'agir en situation de façon compétente. Nous formons ainsi l'hypothèse qu'une caractéristique importante du développement de l'activité du MAP en situation de travail réside dans l'émergence de cette « configuration tutorale ». Ces configurations tutorales se mettent en place et se stabilisent, mais peuvent aussi évoluer dans le temps. Elles sont dépendantes de l'organisation du travail dans l'entreprise, des pratiques tutorales déjà existantes mais aussi d'éléments extérieurs apportés par l'organisation de la formation par apprentissage (tuteurs écoles, formations de MAP). Plus précisément, nous entendons par « configuration tutorale », le réseau d'interactions et d'interdépendances qui se forme autour de la fonction tutorale, incluant à la fois les relations qu'à le MAP avec d'autres acteurs à propos de la fonction qu'il endosse, ainsi que les relations développées par l'apprenti lors de son parcours d'apprentissage au sein de l'entreprise. L'organisation générale de l'alternance (interne à l'entreprise, mais aussi en prenant en compte les enjeux académiques, les attendus de l'école) est à prendre en compte dans ces configurations, car si elle conditionne le parcours d'apprentissage de l'apprenti, elle nous semble aussi conditionner l'activité du MAP débutant. Ces configurations tutorales vont générer des affordances que le tuteur va pouvoir ou non saisir pour y trouver des ressources afin de jouer son rôle et apprendre à le faire avec d'autres qui auront aussi une place dans la fonction tutorale envisagée comme distribuée. Ce réseau d'interdépendances et les acteurs qui y jouent un rôle vont potentiellement ouvrir des possibilités d'action et d'apprentissage au MAP ou au contraire créer des contraintes pour son activité. Les interactions et relations qui émergent constituent ou créent des affordances pour les MAP débutants, non seulement en leur permettant de participer à certaines activités (comme l'entend Billett), mais également en leur donnant accès à des opportunités de ressources mobilisables en situation afin d'agir de façon pertinente et compétente. L'affordance, n'étant pas la ressource effective, nous nous interrogeons sur la façon dont elle est saisie pour être rendue opératoire par le MAP dans sa propre activité. Nous nous interrogeons également sur les contraintes qui découlent de la mise en place de telles configurations.

Notre travail résidera donc dans le repérage et la caractérisation de ces configurations tutorales en nous interrogeant notamment sur les prescriptions (les règles du jeu), puis sur les contextes, les acteurs, les relations et interactions qui se mettent en place (le jeu). Enfin, nous chercherons à définir ce qui dans ces configurations a créé des affordances ou des contraintes pour le MAP et ce que celui-ci a perçu et saisit pour réaliser son activité tutorale.

# 3 Démarche et méthodologie de terrain(s) et d'analyse

*« Les intellectuels démontent le visage, pour l'expliquer par morceaux, mais ils ne voient plus le sourire. »*

*Antoine de Saint Exupéry*

Notre volonté méthodologique était d'aller voir au plus près des pratiques la façon dont celles-ci se déployaient. Considérant que les pratiques sont éminemment singulières, situées et dépendantes des contextes et situations dans lesquels elles sont mises en œuvre, nous avons fait le choix de réaliser une enquête de terrain reposant sur une approche ethnographique (Beaud & Weber, 2010; Olivier de Sardan, 1995). Ce chapitre a pour but de rendre compte de notre enquête « fondamentalement polymorphe » (Olivier de Sardan, 1995, p13), sur un terrain multisite et dont l'enjeu était de produire un corpus multimodal. Nous présenterons en premier lieu en quoi a consisté notre démarche, puis nous présenterons les différents types de données que nous avons produites et la posture que nous avons eue sur le(s) terrain(s). Nous présenterons ensuite notre méthodologie d'analyse.

## 3.1 Démarche ethnographique

La démarche ethnographique, c'est tout à la fois la volonté de comprendre le terrain depuis l'intérieur, d'aller à la rencontre des acteurs, de ceux qui sont différents de nous, d'entrer en discussion et d'essayer de comprendre. La démarche ethnographique prend désormais des formes diverses et variées, parfois assez éloignées des enquêtes fondatrices, mais en gardant deux caractéristiques propres : l'insertion de l'enquêteur sur un terrain est personnelle et inscrite dans la durée (Buscatto, 2012).

> *« In its most characteristic form it involves the ethnographer participating, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions – in fact, collecting whatever data are available to throw light on the issues that are the focus of the research »*
>
> *(Hammersley & Atkinson, 1995, cités par Buscatto, 2012, p1)*

C'est lors de notre mémoire de master 1, quand nous sommes allée interroger des chauffeurs de camions de collecte de déchets que nous avons vécu pour la première fois, une expérience qui a changé notre façon d'envisager la recherche. La disposition du terrain a voulu que nous ne nous contentions pas d'entretiens en face à face, mais que nous menions des entretiens en côte-à-côte. En effet, les chauffeurs n'avaient pas d'autre temps à nous accorder que leur temps de travail, durant leur tournée. Cela tombait bien car ce dont nous voulions leur parler était dans leur camion. Nous voilà donc partie avec eux. Durant ces tournées, nous avons pris

conscience de ce qui fait une ethnographie, de l'importance de la confiance. La leur nous était déjà en partie acquise, car en premier nous leur faisions confiance en montant avec eux dans l'engin de plus de 3,5 tonnes, qu'ils conduisaient. Nous avons aussi compris l'importance du temps. Le temps long de certaines tournées (3 à 4h) nous a donné les plus intéressants témoignages. Il ne s'était pas passé grand-chose, mais nous avions eu le temps de nous connaitre, de sortir d'une simple relation interrogeant-interrogé, de parler de nos vies, de nos familles et spontanément les chauffeurs revenaient sur nos questions dérangeantes parfois dangereuses, qui les amenaient à exprimer certains désaccords notamment avec leur hiérarchie. Nous avons compris aussi la place de l'altérité de l'ethnographe, la (fausse ?) naïveté du chercheur, la violence possible de la situation. Cette expérience nous a forgé une vision de la recherche dont nous avons depuis du mal à nous défaire.

### 3.1.1 Etudes de cas

L'étude de cas est une forme de production, d'analyse et de restitution des données qui s'est toujours pratiquée en ethnographie et se pratique également dans de nombreuses autres disciplines (Olivier de Sardan, 1995), telles que l'histoire, la sociologie ou ici les sciences de l'éducation. Nous reprenons la conception des cas proposée par Gluckman (1961) et Glaeser (2006) qui entendent, sous la dénomination « étude de cas élargie » l'étude des processus sociaux, des réseaux, de leur dynamique et des configurations sociales qui en résultent. L'étude de cas élargie s'intéressent donc à des situations sociales et aux liens que ces situations successives entretiennent entre elles. Ils prennent ainsi en compte la continuité temporelle dans laquelle les processus sociaux s'inscrivent. Ils s'attachent ainsi à analyser à la fois les situations sociales se déroulant dans un espace-temps restreint et les connexions qu'elles entretiennent les unes avec les autres et qui constituent un « processus social ». Pour cela le « travail de terrain consisterait plutôt à suivre des parcours individuels » (Cefaï, 2010, p229) et à comprendre la façon dont ces individus se positionnent dans un système social (parenté, hiérarchie) et les relations qu'ils ont avec d'autres. La description et le décryptage des cas fonctionnent comme un « outil révélateur » pour des recherches qui ont un objectif de généralisation plus fort. Ainsi, Glaeser, (2006) précise que le choix du terrain est une étape primordiale. Le terrain choisi n'a pas à être « typique » des situations étudiées, mais « doit avant tout être efficace pour révéler des relations d'action-réaction-effet qui pourraient tout autant se dérouler ailleurs, quoique de manière moins visible » (Glaeser, 2006, in Cefai, 2010, p269). Ainsi, nous avons fait le choix de nous intéresser aux maîtres d'apprentissage débutants, terrain qui nous paraissait « révélateur » des pratiques formatives des tuteurs (plus par exemple que l'observation de MAP expérimentés). Glaeser redéfinit également la notion de « site d'enquête », invitant à le considérer au-delà de co-présence de l'enquêteur et de l'enquêté, comme un espace-temps qui entretient les liens d'interdépendance avec des événements passés ou à venir.

L'étude de cas est le lieu privilégié de la combinaison de données de types différents. Olivier de Sardan le souligne à plusieurs reprises (1995; 2001) :

*« Une forme de combinaison particulièrement fructueuse – il en est d'autres – est l'« étude de cas », qui fait converger les quatre types de données que nous avons distingués autour d'une séquence sociale unique, circonscrite dans l'espace et le temps. Autour d'une situation sociale particulière, constituant un « problème » pour les intéressés, problème social et/ou problème individuel, l'anthropologue va entrecroiser les sources : l'observation, les entretiens, les recensions, les données écrites. »*

*Olivier de Sardan, (1995, p11)*

L'enquête par étude de cas, n'est pas une enquête qui se veut complète et autonome. Il s'agit plutôt d'une enquête qui va produire de la connaissance sur une portion de la réalité définie et circonscrite et le faire de façon aussi précise que possible.

*« Le choix d'une petite unité sociale pour étudier des problèmes que l'on retrouve dans un large éventail d'unités sociales plus grandes et différenciées permet de ne laisser dans l'ombre aucun détail : de réaliser, pour ainsi dire, une étude microscopique. On peut construire, sur une petite échelle, un modèle explicatif de la configuration qu'on croit universelle : un modèle prêt à être testé, élargi et, au besoin, révisé à la lumière d'autres enquêtes relatives à des représentations apparentées sur une grande échelle. »*

*Elias, 2001, p 36, cité par Buscatto (2012, p3)*

L'étude de cas, malgré son caractère restreint, ne documentant que quelques situations, n'est cependant pas déconnectée de la réalité complexe d'une société beaucoup plus large. Elle en est le reflet et l'expression locale. C'est un produit de connaissance scientifique qui peut être repris, associé à d'autres travaux, etc. pour produire une connaissance plus globale des sociétés et de ses phénomènes, ici l'apprentissage du tutorat.

### 3.1.2 Dispositif de terrain et données produites

#### 3.1.2.1 Les 4 terrains

Nous avons réalisé une enquête de terrain dans quatre entreprises différentes entre septembre 2015 et décembre 2016. L'objectif était d'observer, pendant toute la durée d'une année universitaire, quatre maîtres d'apprentissage débutants en interaction avec leurs apprentis mais également avec d'autres acteurs de l'entreprise ou de l'école. Ces enquêtes ont été menées en parallèle, nous nous rendions dans chacune des entreprises environ une à deux journées par mois, les rythmes variant selon les rythmes d'alternance de chacun des apprentis. Le tableau ci-après présente ces quatre terrains, dont nous réalisons une description plus détaillée ensuite.

**Tableau 5 - Présentation des quatre terrains**

| | Maître d'apprentissage | Apprenti | Diplôme, école | Secteur d'activité |
|---|---|---|---|---|
| Terrain 1 | Anthony - 32 ans<br>contrôleur qualité | Jonas<br>20 ans | DUT QLIO<br>IUT Lumière | Production métallurgique |
| Terrain 2 | Frédéric (dit Fred) - 43 ans<br>Directeur général et associé | Matthieu<br>23 ans | Master 2 Management de projet<br>IAE St Etienne | Evénementiel sportif |
| Terrain 3 | Loïc - 31 ans<br>Ingénieur procédé produit | Aloïs<br>Une vingtaine d'année | Diplôme d'ingénieur en Génie industriel<br>ISTP | Pharmaceutique |
| Terrain 4 | Michel - 57 ans<br>Chef de service comptabilité | Arthur<br>20 ans | DUT GEA<br>IUT Lumière | Comptabilité dans l'agroalimentaire |

*Terrain 1 : Anthony et Jonas*

Anthony est contrôleur qualité dans une usine de métallurgie. Son travail consiste à vérifier la conformité des pièces usinées de robinetterie industrielle de taille importante (dimensions et défauts de matière) avec la gamme de fabrication. Il doit soit valider la conformité de la pièce avec la gamme de fabrication, soit faire remonter qu'elle est défectueuse. Il travaille sur des pièces de métal de taille et de poids importants, ce qui rend leur manipulation dangereuse. Nommé MAP pour la première fois par sa hiérarchie, il encadre Jonas, apprenti de 20 ans qui réalise un DUT QLIO (qualité, logistique industrielle des organisations). Jonas a déjà réalisé son stage de première année de DUT dans cette entreprise (mais auprès du métrologue) qu'il connaît bien puisque son père y travaille. Anthony et lui se connaissent « depuis longtemps » et jouent régulièrement au football ensemble.

*Terrain 2 : Fred et Matthieu*

Fred est directeur général dans une entreprise d'événementiel sportif qu'il a monté avec quatre associés en 2005. Les cinq associés sont d'anciens basketteurs acrobatiques professionnels. Cette entreprise est spécialisée dans l'événementiel sportif : production d'artistes et de shows sportifs, organisation d'événements sportifs, *sportainement* (marketing opérationnel du sport). Maître d'apprentissage pour la première fois, il encadre Matthieu qui réalise un master 2 management de projet et qui est, parallèlement à ses études, basketteur semi-professionnel. Matthieu est chargé de vendre des shows sportifs à des clients comme des municipalités (gala des sportifs), des entreprises privées, etc. Matthieu a déjà réalisé plusieurs stages dans cette entreprise et connaît bien les associés via le basket.

*Terrain 3 : Loïc et Aloïs*

Loïc est ingénieur procédé dans une entreprise pharmaceutique et chargé de mettre en place un laboratoire expérimental en vue du développement d'une chaîne de production de produits pharmaceutiques. Maître d'apprentissage débutant, il encadre Aloïs qui réalise une école d'ingénieur en génie industriel. Loïc et Aloïs travaillent ensemble sur leur projet et sont en contact fréquemment, tant pendant les périodes en entreprise que celles à l'école. Cette alternance est censée durer trois ans (le cycle d'études d'ingénieur), mais, suite à des problèmes au sein de l'entreprise, Loïc démissionne de son poste au mois de juillet 2015.

*Terrain 4 : Michel et Arthur*

Michel est chef du service comptabilité fournisseurs dans une grosse entreprise du secteur agroalimentaire. Il dirige un service, composé de huit salariés, décentralisé et commun à plusieurs usines du groupe. Ce service traite la facturation des fournisseurs (300 factures par jour), c'est-à-dire qu'il reçoit les factures des commandes qui ont été passées par les usines, les classes, les intègre dans le logiciel de comptabilité et les règle. Michel, maître d'apprentissage et tuteur entreprise aguerri, encadre Arthur qui réalise un DUT GEA (gestion des entreprises et des administrations). Arthur a déjà réalisé son stage de première année dans

cette entreprise. Il est principalement affecté au tri des factures et à leur scan en vue de l'intégration dans le logiciel de comptabilité.

Michel étant un MAP expérimenté[21], nous avons choisi de ne pas analyser le corpus produit dans cette entreprise pour notre travail de thèse, afin de nous concentrer sur les trois MAP débutants. Cependant, les quatre terrains relèvent de la même enquête puisqu'ils ont été réalisés en parallèle, sur la même période et dans le cadre d'une même recherche. C'est pourquoi nous avons choisi de présenter tout de même tous ces terrains dans ce chapitre de méthodologie. En effet, il ne semble pas possible de rendre pleinement compte de la démarche d'enquête en l'amputant d'un quart : les événements s'étant produit sur le terrain 4 ayant tout autant nourri notre démarche que ceux s'étant produit sur les autres.

#### 3.1.2.2 Le corpus produit

Sur ces terrains, nous avons réalisé des observations participantes (Olivier de Sardan, 2001) que nous avons consignées dans un carnet de terrain. Nous avons également complété ces observations par des captations audios et vidéos ainsi que par des entretiens. Nous avons également recensé d'autres documents (photos, documents institutionnels, documents pédagogiques, etc.). Le tableau suivant présente un récapitulatif des données produites (pour le détail voir annexes 2 à 5).

**Tableau 6 - Récapitulatif des données produites**

| | Observations | | Carnet (pages) | Captations audio | | Captations vidéo | | entretiens | | | | autres documents |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *Jours* | *Durée* | | *Nombre* | *Durée* | *Nombre* | *Durée* | *Nombre* | *Durée* | *MAP* | *Autres acteurs* | |
| MAP 1 Anthony | 11 | 63:30:00 | 158 | 16 | 05:07:27 | 0[22] | 00:00:00 | 8 | 04:57:08 | 4 | 4 | 13 |
| MAP 2 Fred | 7 | 74:00:00 | 100 | 6 | 00:14:56 | 10 | 02:23:29 | 7 | 04:23:24 | 5 | 2 | 3 |
| MAP 3 Loïc | 6 | 46:30:00 | 110 | 3 | 02:32:49 | 5 | 02:36:12 | 3 | 02:58:25 | 3 | 0 | 12 |
| MAP 4 Michel | 13 | 66:45:00 | 156 | 15 | 05:13:18 | 14 | 05:26:09 | 6 | 04:40:26 | 3 | 3 | 13 |
| TOTAL | 37 | 250:45:00 | 524 | 40 | 13:08:30 | 29 | 10:25:50 | 24 | 16:59:23 | 15 | 9 | 17 |

On voit des différences entre les données produites selon les terrains. Ces différences dépendent de la structure du terrain mais aussi de sa durée. Le terrain 1 n'a pas accepté la captation vidéo pour des raisons de confidentialité industrielle. Le terrain 3 a moins de données que les autres pour trois raisons : nous avons eu accès à ce terrain sur une plus courte durée (novembre-mars) ; seuls des entretiens avec Loïc ont été menés, l'apprenti ayant refusé d'échanger avec nous dans le cadre d'un entretien ; et peu d'acteurs étaient impliqués auprès de l'apprenti.

[21] Nous expliquons en 3.1.3.1, les négociations avec l'UFA partenaires qui l'ont amené à faire partie de notre enquête.
[22] L'entreprise 1 ne nous a pas donné l'autorisation de filmer pour des raisons de confidentialité

Dès le début, nous avons essayé d'avoir un système d'organisation et de recension de nos données. Il a peu évolué au fur et à mesure de la thèse, mais quelques changements sont tout de même intéressants à noter. L'entrée de cette recension a toujours été l'observation. C'est à dire que toute donnée était toujours indexée dans ce système d'organisation à partir de l'observation durant laquelle elle avait été collectée. Le format des noms de fichier était ainsi les suivants :

*MAPX_OBSY_nomdeladonnée.extension*

*Par exemple : MAP1_OBS2_carnet1.jpg / MAP4_OBS5_visitetuteur_part1.MP4*

Une chose qui a changé entre le début et la fin du terrain est la catégorisation de certaines données. En effet, au début du terrain nous classions les données selon l'outil qui les avait enregistrées : carnet, caméra, dictaphone, appareil photo. Nous nous sommes aperçue que cette distinction n'était pas pertinente, notamment en ce qui concerne le dictaphone. En effet, le dictaphone nous permettait de réaliser des captations audios d'interactions de travail ou de tutorat mais également d'enregistrer des entretiens menés avec les différents acteurs. Il nous a paru plus judicieux par la suite de regrouper les captations de situations de travail ou de tutorat (captation vidéo ou audio) d'une part et les entretiens d'autre part. En effet, ces deux types de données sont le produit de démarche de recherche différente. Le premier est une situation créée par les acteurs de terrain et à laquelle assiste le chercheur (et qu'il enregistre), tandis que le second est une situation créée à l'initiative du chercheur dans un but de recherche.

### 3.1.3 Négociations, entrées, venues et sorties

L'entrée sur les terrains a été, comme dans la plupart des enquêtes ethnographiques, le fruit d'un long travail de recherche et de négociation. En effet, les quatre UFA partenaires avaient été contactées lors de l'élaboration du projet de thèse et avaient donné leur accord pour « fournir » un terrain. Il nous fallait, donc, trouver des maitres d'apprentissage prêts à être observés durant une année. Nous avons fixé un seul critère spécifique pour cette recherche : que le maître d'apprentissage encadre un apprenti pour la première fois.

#### 3.1.3.1 Entrer / Arriver

Nous avons tout d'abord contacté les UFA afin de savoir comment elles préféraient procéder. Il a été convenu avec trois d'entre elles (UFA 1, 2 et 3) que nous récupérerions le fichier des maîtres d'apprentissage auprès du CFA. La quatrième (UFA 4) a préféré choisir elle-même le maître d'apprentissage, puisqu'elle était en contact avec les services RH des entreprises. La liste fournie pour les UFA 1, 2 et 3, renseignait de nombreuses informations contractuelles (noms, prénoms, entreprise, adresse, début du contrat etc.) mais pointait également si les MAP étaient novices et s'ils avaient déjà suivi des formations. Nous avons réduit ces listes aux maîtres d'apprentissage débutants et les avons classés par proximité géographique avec Lyon, afin de pouvoir nous y déplacer plus facilement. Nous avons ensuite contacté les MAP par téléphone afin de leur présenter notre projet. La plupart se sont montré intéressés. Certains

ont refusé de s'engager pour des raisons diverses (charge de travail, manque de disponibilité, confidentialité, etc.). Nous avons finalement, refusé certains terrains qui étaient prêts à nous accueillir. Dans un cas, l'apprenti et le maître d'apprentissage ne travaillaient pas en même temps, dans l'autre cas, ce dernier n'était pas débutant. Nous avons fini par trouver trois maîtres d'apprentissage répondant à notre critère et prêts à nous accueillir.

Pour l'UFA 4, c'est le service partenariat-entreprise de l'établissement qui nous a mis en contact avec le service RH d'une entreprise partenaire qui acceptait de nous accueillir auprès d'un maître d'apprentissage novice. Nous avons pris le relais pour négocier notre présence avec le MAP qui a accepté. Au fil des premiers échanges, nous nous sommes aperçue que ce maître d'apprentissage n'était pas du tout débutant dans cette fonction. Cependant, le partenariat-entreprise étant fermé pour les vacances d'été et peu disponible début septembre (organisation de la rentrée des étudiants de première année et des soutenances des étudiants sortants), et de plus, nous étant déjà engagée envers le terrain, il n'a pas été possible d'en changer, et nous l'avons gardé malgré ce critère principal non rempli.

Le processus de négociation et d'entrée sur le terrain n'a pas été le même partout. Le tableau suivant présente ce processus pour chacun des terrains :

**Tableau 7 - Étapes chronologiques de la négociation des terrains**

| | |
|---|---|
| MAP 1 – Anthony<br>01/09/15 : récupération des coordonnées des MAP du DUT QLIO (IUT Lumière) auprès du CFA<br>09/09/15 : prise de contact téléphonique avec le MAP qui accepte sur le principe, suivi d'un mail pour réexpliquer la démarche<br>10/09/15 : Réponse du MAP qui dit qu'il faut contacter sa hiérarchie pour avoir la réponse<br>14/09/15 : Réunion avec le chef d'atelier et le responsable qualité (mais pas le MAP) qui acceptent la démarche et nos observations dans l'entreprise<br>octobre 15 : Mise en place d'un PPR (plan de prévention des risques) signé par le laboratoire ICAR<br>22/10/15 : Première observation en entreprise | MAP 2 – Fred<br>25/08/15 : récupération des coordonnées des MAP du M2 management de projet (IUP – IAE) auprès du CFA (et premières négociations avec d'autres MAP qui ne se concluent pas)<br>23/09/15 : Prise de contact téléphonique avec le MAP qui accepte sur le principe et propose une réunion pour valider<br>30/09/15 : Rencontre avec le MAP et l'apprenti à l'entreprise, accord définitif<br>06/11/15 : Première observation en entreprise |
| MAP 3 – Loïc<br>24/09/15 : récupération des coordonnées des MAP du Diplôme d'ingénieur génie civil (ISTP) auprès du CFA<br>02/10/15 : Prise de contact téléphonique avec le MAP puis échanges par mail<br>21/10/15 : Rencontre avec le MAP au laboratoire ICAR et accord de principe<br>30/10/15 : Retour du MAP suite à notre rencontre et accord définitif<br>12/11/15 : Première observation annulée<br>19/11/15 et 24/11/15 : Premières observations en formation de tuteur<br>18/12/15 : Première observation en entreprise | MAP 4 – Michel<br>Juin – juillet 15 : Premiers contact avec le service partenariat entreprise du DUT GEA (IUT Lumière) qui souhaite nous faire des propositions de terrain<br>16/07/15 : Retour du service partenariat entreprise avec une proposition de terrain<br>16/07/15 : Prise de contact avec la Responsable RH<br>20/07/15 : Prise de contact avec le MAP<br>28/07/15 : Réunion avec le MAP et la Responsable RH à l'entreprise<br>02/09/15 : Première observation en entreprise |

Nos principaux arguments pour négocier ces terrains étaient les partenariats avec les instituts de formation et le CFA, ainsi que sa visée opérationnelle d'amélioration des formations à la fonction tutorale. Nous avancions aussi l'idée que participer à une recherche de ce type permet une forme de réflexivité sur son activité. Une question qui est souvent revenue est celle du temps que cela coûterait au salarié et à l'entreprise. En cela une enquête avant tout basée sur l'observation participante permet de rassurer les interlocuteurs sur le terrain, puisque notre but était de les observer dans la réalisation de leurs tâches quotidiennes et qu'ils n'avaient pas ainsi à nous dégager du temps dans leurs emplois du temps. Seuls les entretiens coûtaient du temps mais des solutions adaptées à chaque terrain ont été trouvées pour prendre en compte les impératifs de chacun.

On voit déjà dans ces négociations et accès aux terrains des éléments saillants qui différencient chacun de ces terrains. En effet, ce ne sont pas les mêmes acteurs avec qui nous sommes en interaction dans cette phase de négociation d'entrée sur le terrain et cela révèle un rapport à la recherche et à la présence d'une chercheuse en entreprise différent. Cela met également en évidence une certaine organisation au sein de l'entreprise autour de l'apprentissage et du tutorat sur laquelle nous reviendrons dans l'analyse. Sur le terrain 1, Anthony, le MAP n'est pas convié à la réunion lors notre première venue à l'entreprise, nous ne rencontrons que ses supérieurs. Sur le terrain 2 nous rencontrons le MAP et l'apprenti. Sur le terrain 4, la responsable RH et le MAP. Enfin sur le terrain 3, nous rencontrons uniquement le MAP et la rencontre se fait au laboratoire ICAR et non dans son entreprise. De plus, ce terrain a du mal à démarrer, on peut y voir une forme de réticence à la présence d'une chercheuse dans l'entreprise. Loïc annule la première observation prévue et les deux suivantes n'ont pas lieu en entreprise car ce sont des formations à la fonction tutorale. En tout, nous irons quatre fois seulement dans l'entreprise car Loïc met fin aux observations dès le mois de mars pour des raisons internes à l'entreprise. Nous continuerons à suivre les évolutions de l'apprentissage d'Aloïs à travers de longs entretiens menés avec Loïc au laboratoire.

#### 3.1.3.2 Venir / Rester

L'étape suivante, consistait à négocier avec nos interlocuteurs les moments durant lesquels nous serions présente, fixer, au fur et à mesure les dates de nos venues. Cette étape n'était pas beaucoup plus facile et naturelle que la précédente du fait de nombreuses contraintes : les rythmes d'alternance, les obligations du MAP ou de l'apprenti qui ne correspondaient pas avec nos observations et notre propre agenda (cours, colloques). Il y a eu des moments que nous aurions voulu observer mais qui n'étaient pas positionnés à des dates auxquelles nous pouvions nous libérer, des sessions de terrain qui ont failli se téléscoper et des journées où nous avons couru entre plusieurs terrains pour réussir à tout observer (pré-soutenance Arthur / soutenance Jonas). La plupart des acteurs ont vraiment essayé de tenir compte de notre présence pour planifier certaines dates comme la visite du tuteur académique en entreprise. Certains l'ont fait très naturellement en prenant en compte notre disponibilité (terrains 2/4), d'autres nous ont tout de suite avertie dès la date posée (terrain 3). Mais les acteurs du terrain 1 ont fixé des dates sans nous consulter ni nous en informer et nous étions déjà prise et l'apprenions trop tard (malgré des relances) pour revenir sur nos engagements précédents. Ne

pas avoir les visites de la tutrice IUT sur ce terrain est selon nous une lacune importante dans notre corpus.

#### 3.1.3.3 Partir / Finir

Le départ est souvent identifié comme un moment difficile du travail de terrain. Difficile d'identifier la date de départ, difficile de se séparer des gens avec qui on a vécu un certain temps, etc. Pour nous ce départ était défini à l'avance et inéluctable car l'année de formation en alternance se finissait et que, pour trois des cas (la formation d'ingénieur courant sur 3 années) les situations que nous observions n'existeraient tout simplement plus. Les mois d'étés et les congés (les nôtres, les leurs) avaient déjà amorcé un certain désengagement des terrains. Officiellement, nos observations s'achevaient avec la soutenance de fin d'année qui sonnait la fin de l'alternance (même si le contrat se terminait après). La soutenance de Matthieu s'est déroulée tout début juillet, celles d'Arthur et Jonas début septembre. Cependant, malgré ce confort contextuel qui imposait une borne aux terrains, le désengagement a été plus long. Tout d'abord, nous avions programmé les entretiens finaux après les soutenances, pour pouvoir justement les y intégrer. Ces entretiens (à l'exception de Michel) se sont déroulés en dehors de l'entreprise : au laboratoire ICAR pour Anthony, Frédéric et Loïc, à l'école pour Jonas. Pour nous, il s'agissait déjà d'une première étape de désengagement. En effet, ne plus physiquement aller sur le lieu des observations paraissait déjà marquer une forme de tournant dans la recherche. Ces entretiens ont aussi révélé que les apprentis s'étaient désengagés de notre enquête bien plus rapidement que nous et nous n'avons pas réussi à avoir d'entretiens avec trois d'entre eux. Matthieu a répondu à la grille d'entretien transformée en questionnaire par écrit (cf. annexe 43). Malgré de fréquentes relances, ni Arthur, ni Aloïs n'ont souhaité répondre à nos questions (par oral ou par écrit). A notre sens, l'engagement envers la recherche avait été pris par leur MAP, ils se sentaient donc moins investis dans notre enquête. De plus, comme nous le disions, les situations d'apprentissage ont cessé peu de temps après notre propre départ et ils étaient déjà engagés dans de nouveaux projets, laissant derrière eux une année, qui pour les deux avait été difficile. Le terrain n'étant pas seulement un lieu, mais aussi (surtout ?) un ensemble de relations avec les enquêtés, la non réalisation de ces deux derniers entretiens nous laissait finalement sur une impression d'inachevé malgré la fin de nos observations en entreprise, et il nous a fallu un certain temps pour considérer que notre enquête était belle et bien terminée.

## 3.2 Les données et leur production

### 3.2.1 Validité scientifique et triangulation

Une chose souvent questionnée quand on expose une enquête de terrain de type ethnographique est la validité que l'on peut donner aux matériaux qui ont été produits. Dans de telles méthodes on est bien loin des critères de scientificité définis par Popper. C'est l'explicitation de notre démarche et notre réflexivité sur cette démarche qui garantit de la pertinence de nos données et de nos résultats.

> *« Dit autrement, dans la mesure où l'ethnographe assure un travail quotidien de notation, d'analyse, de mise en relation des différents matériaux constitués, de mise en contradiction de ses propres résultats avec autrui (acteurs ou pairs), les conclusions auxquelles il ou elle aboutit sont ancrées dans un travail progressif, contrôlé, itératif contradictoire, solide, qui peut à son tour nourrir une riche conceptualisation ou une généralisation des résultats empiriques valables dans des contextes sociaux nouveaux ou étrangers au contexte de réalisation de l'enquête. »*
>
> *Buscatto, (2012, p3)*

Si l'ethnographe cherche à limiter les biais de sa recherche, il ne peut en avoir un contrôle absolu et c'est leur mise en lumière et le questionnement de leurs effets sur la recherche qui contribuent à légitimer sa validité.

Elias & Scotson, (1997) reviennent également sur cette question de validité également (mais à propos des enquêtes sociologiques), arguant que face à une apparente fiabilité et précision des études statistiques, les études qualitatives sont souvent peu valorisées. Cependant, ils montrent que c'est un débat inutile et que c'est bel et bien parce que des recherches sont réalisées à la fois avec des méthodes statistiques et des méthodes qualitatives que l'on fera avancer la recherche, chacune ayant ses particularités, ses avantages et ses limites. Ainsi, aucun de ces types d'enquêtes ne peut avoir la prétention de documenter complétement et précisément un sujet, mais ils doivent justement viser à s'enrichir les uns et les autres : « comme les hypothèses et les théories en général, ils représentent des élargissements, des progrès ou des améliorations d'un fond de connaissances existant, mais ils ne sauraient prétendre être l'objectif absolu de la quête du savoir », p80. Ainsi chaque enquête fait partie d'un « processus » de recherche plus large que l'enquête elle-même. De fait, la nôtre est complémentaire de celle menée par l'association Trouver-Créer et visant à documenter les pratiques formatives des MAP. La recherche collaborative a d'ailleurs fait le choix, parmi d'autres modalités, de réaliser des enquêtes statistiques.

Olivier de Sardan (1995, 2001) propose « une politique de terrain » qui se base sur des « exigences méthodologiques » et qui fait du travail de terrain une démarche réellement scientifique. Le travail de terrain repose selon lui sur une « stratégie scientifique », qu'il convient d'expliciter au mieux afin de rendre complétement compte de notre démarche et de sa validité. Un des éléments de cette stratégie scientifique est la triangulation. C'est l'idée d'utiliser des données produites par des méthodologies différentes et collectées auprès d'informateurs différents pour documenter une même thématique, une même question de

recherche (Jick, 1979, Olivier de Sardan, 1995). Inspirée de la géodésie, cette notion a pour définition initiale le fait d'utiliser plusieurs points de références (notamment, plusieurs angles) pour calculer la position exacte d'un objet. Sa traduction en sciences humaines pourrait être d'utiliser plusieurs angles ou points de vue pour obtenir une vision plus complète d'un objet étudié. Olivier de Sardan la définit de la façon la plus simple qui soit : « il faut recouper les informations » (Olivier de Sardan, 1995, p12). La triangulation, si elle est caractéristique de l'enquête ethnographique, n'en est pas l'apanage puisque la même méthode est utilisée dans d'autres champs des sciences humaines et sociales, mais aussi dans les enquêtes policières ou journalistiques. Cette triangulation peut prendre différentes formes (Jick, 1979), notamment celle de croiser les méthodologies de production et d'analyse des données. Le but sous-jacent à cette démarche est une volonté de validation scientifique. Ainsi, le croisement des méthodologies permet que les manques de l'une soient contrebalancés par les forces des autres. Par exemple, le point de vue du chercheur diffère, selon qu'il observe une situation en simultané (observation directe) ou bien en différé (captation vidéo). De plus, la possibilité de revoir ou réécouter certaines situations après la prise de données permet de voir les éléments avec un œil différent. En effet, il se peut que nous saisissions un mot, un geste, une expression que nous n'avions pas relevé lors de l'observation directe. Nous avons noté par exemple, en visionnant la captation vidéo de la visite du tuteur académique dans l'entreprise 3, qu'à un moment l'apprenti se lève et sort de la salle. Cet élément, pourtant assez visible, nous avait échappé lors de notre observation et nous n'en avions pas fait mention dans notre journal de terrain, sans doute focalisée sur l'échange entre le tuteur et Loïc. Cette sortie d'Aloïs est pourtant devenue un élément important de la compréhension de l'enjeu de cette réunion avec le tuteur, plus axée sur un échange MAP-tuteur que vers l'apprenti (cf.7.4.3.2). Le croisement des informateurs quant à lui vise à gérer le biais de l'*informateur privilégié* (Olivier de Sardan, 1995) qui se retrouve surexploité dans la recherche en raison d'affinités personnelles, de facilité d'accès, etc. Pour nous très clairement, cet acteur privilégié, parce qu'il était central dans notre recherche est le MAP. C'est dans un but de triangulation que nous avons tenu autant que possible à réaliser des entretiens avec les autres acteurs des entreprises. Nous relevons d'ailleurs comme une lacune dans nos données et dans cette volonté de triangulation l'absence d'entretiens avec d'autres acteurs de l'entreprise 3.

La triangulation ne vise pas seulement à rechercher des convergences entre les données. En effet, une divergence entre des données produites par des méthodologies différentes peut également être utile pour mettre en lumière un phénomène ou un élément d'analyse qui serait passé inaperçu dans une recherche centrée sur une seule méthodologie. Ainsi, une contradiction entre ce qui est dit dans un entretien et ce qui est observé dans l'observation participante constitue un élément qui mérite d'être analysé.

> *« Where there is convergence, confidence in the results grows considerably. Findings are no longer attributable to a method artifact. However, where divergent results emerge, alternative, and likely more complex, explanations are generated. In my investigation of anxiety, triangulation allowed for more confident interprÉtations, for both testing and developing hypotheses, and for more unpredicted and context related findings. »*
>
> *Jick, (1979, p608)*

Le but de la triangulation, peut même être justement cette recherche de divergence dans le but de faire ressortir l'hétérogénéité des points de vue (Olivier de Sardan, 1995).

Olivier de Sardan propose d'autres types de stratégies pour une « politique de terrain ». Il présente notamment *l'itération*, autrement dit les allers et retours du chercheur qui vient, part et revient sur son terrain mais aussi les allers-retours entre les données, les lectures, la problématique, l'interprétation, etc. Dans ces va-et-vient, le chercheur construit sa recherche, restructurant sans cesse, au fil de ses interprétations sur le terrain, sa question, sa problématique et son objet d'étude. Cela a été le cas dans cette thèse, par exemple les observations de terrain nous ont poussée à nous intéresser aux relations entre les acteurs et à nous doter d'un concept théorique pour les étudier (la *configuration*) qui nous a ensuite permis d'analyser nos données. Parmi les autres éléments de la politique du terrain on trouve *l'explicitation interprétative*, c'est-à-dire la verbalisation par le chercheur, par exemple dans son carnet de terrain, de ses interprétations. Cela va également permettre une construction progressive de la recherche[23]. Il propose encore *la construction de « descripteurs »,* indices permettant sur le terrain de valider ou non ses hypothèses.

Enfin Olivier de Sardan soulève des biais inévitables ou tout du moins fréquents dans l'enquête de terrain qu'il convient de connaître et de gérer au mieux. Parmi eux l'enclicage, c'est-à-dire la dépendance du chercheur à un informateur en particulier, souvent celui qui l'a fait entrer sur le terrain. Il nous semble que dans cette enquête de terrain, nous avons réussi à nous détacher de l'école ou du CFA qui nous a permis d'entrer sur le terrain pour construire une relation avec le terrain. Dans les cas 1, 2 et 4 nous pensons avoir réussi à gérer le risque d'enclicage auprès du MAP. Pour exemple, dans le cas 1 nous avons suivi l'apprenti dans l'entreprise, même quand il a changé de service et ne travaillait plus avec son MAP. D'autres exemples nous semblent attester de ce non-enclicage, notamment dans l'une des entreprises, des propos peu flatteurs (voire même véhéments) ont été prononcés à l'encontre du MAP en notre présence. Cet événement relevait soit de la confiance dans le fait que nous ne les répéterions pas, soit d'une forme de test. Dans les deux cas, ils nous semblent indiquer que nous avons réussi à ne pas nous « encliquer ».

Ainsi, nos données ont été produites, en nous efforçant de mettre en place une « politique de terrain », dans des conditions et un cadre méthodologique dont nous avons tenté de gérer les biais notamment en croisant deux types de triangulation (différents types de données, produites auprès d'acteurs différents) et que nous présentons maintenant.

[23] Notre utilisation de notre carnet de terrain est expliquée 3.2.3

### 3.2.2 Premiers outils d'enquête

Après une première phase exploratoire (avril-mai 2015), nous nous sommes rendue compte que nous avions besoin d'un dispositif méthodologique assez souple pour pouvoir nous adapter au fur et à mesure de l'année aux situations différentes que nous allions rencontrées. Les aléas du terrain, l'avancée de la production de données, les premières analyses, les nouvelles hypothèses, impliquent de prendre de nouvelles décisions sur le terrain et parfois de prendre des chemins qui n'étaient pas ceux prévus initialement. Kauffman présente l'entretien comme à la fois « un art discret du bricolage » (p9) et un travail qui « emprunte parfois à l'art du stratège » (p39). Nous lui reprenons volontiers ces expressions pour les élargir à la démarche de recherche en général. Nous allons donc tenter de montrer ici, quels ont été notre bricolage et nos stratégies de terrain. Nous avons utilisé plusieurs méthodes et techniques proposées par des auteurs (Arborio & Fournier, 2005; Beaud & Weber, 2010; Blanchet & Gotman, 2007; Bourdieu, 1993; Buob, 2009; Kaufmann, 2011; Lallier, 2008, 2015; Olivier de Sardan, 1995; 2001) issus de disciplines différentes (sociologie, ethnographie, anthropologie) sur l'observation, l'entretien, l'anthropologie filmée, etc. Avant de présenter les éléments caractéristiques de chaque type de données, nous voulions revenir sur ceux communs à plusieurs d'entre eux.

Parmi ces outils, il y a ceux qui concernent la posture du chercheur. En premier lieu, il y a l'idée d'instaurer un climat de confiance et de restaurer un rapport égalitaire (Blanchet & Gotman, 2007 ; Bourdieu, 1993), de rompre la hiérarchie qui pourrait exister entre l'enquêteur et l'enquêté (Kaufmann, 2011). Nous nous sommes également efforcée, sur les conseils des auteurs sus cités, d'être dans l'empathie, modeste et discrète, dans la compréhension de l'autre, d'entrer dans son univers et non de lui imposer le nôtre, d'« apprendre à porter à Yvetot, le regard que l'on accorde si volontiers à Constantinople » (Bourdieu, 1993, p1421). Autre élément relevé par plusieurs : l'engagement (Bourdieu, 1993; Kaufmann, 2011) dans la situation d'entretien, la situation observée, etc. En effet, l'engagement de l'enquêteur lui-même dans la situation et non une posture d'enquêteur totalement neutre, favorise en retour l'engagement de l'enquêté. Les apprentis nous ont souvent montré leur travail au fur et à mesure qu'ils l'apprenaient et Jonas et Arthur nous ont proposé d'essayer certains gestes. Nous prêter au jeu était une façon de montrer que nous nous intéressions vraiment à ce qu'ils faisaient, de les laisser guider la situation, la reprendre en main, mais aussi de nous mettre d'une certaine façon en danger, sur une tâche que nous ne savions pas faire, comme la gravure sur métal. De la même façon, jouer au baby-foot avec Anthony et ses collègues le midi, était une façon d'entrer un peu plus dans leur univers, de ne pas nous mettre à part et de montrer une faille dans notre image : certes, nous préparons une thèse, mais nous sommes terriblement nulle au « baby ».

### 3.2.3 Observations et carnets

Nous avons en premier lieu choisi de réaliser des observations, afin d'aller explorer au plus près l'activité tutorale dans son déploiement en entreprise. Nous avons longtemps résisté à qualifier notre observation de participante, considérant que nous ne participions pas à l'activité écologique des acteurs observés. Cependant, nous ne pouvions nous résoudre à la nommer non-participante, nous trouvant trop engagée avec eux. C'est Olivier de Sardan, (2001) qui fournit la définition qui nous permet de considérer nos observations comme participantes au sens où le « chercheur est engagé dans une interaction prolongée, de longue durée, avec les acteurs sociaux dont il se fait l'étudiant ». Ces observations sont la matière principale de cette thèse et plus spécifiquement leur consignation dans des carnets de terrain. L'observation ne se résume pas à observer. En effet, l'observation, surtout participante, pour un chercheur c'est être présent sur le terrain, interagir avec les acteurs et les observer, c'est se « frotte(r) en chair et en os à la réalité qu'il entend étudier » (Olivier de Sardan, 1995, p3). Le chercheur dans ces situations est, le plus souvent, à la fois témoin et coacteur. Les observations nous permettent de saisir les événements, les activités, les interactions, et au travers de cela les réseaux et les liens entre les gens.

Le carnet de terrain a une importance capitale car il consigne ce qui constituera le corpus, il fait trace des observations. Nous avons choisi de noter en simultané nos observations dans nos carnets et de ne pas attendre la fin de la journée pour faire un compte-rendu d'observation, comme cela peut se voir dans certaines enquêtes ethnographiques. De plus, ne participant pas à l'activité de travail à proprement parler et ayant, sur le terrain une posture définie par les observations, ce carnet légitimait notre présence, nous donnait un rôle, celui d'observateur. Quelques situations échappaient à une prise de note simultanée, par exemple, les repas, les trajets, etc. Nous faisions donc un résumé des thèmes abordés et notions les informations importantes dès que nous retrouvions notre carnet. Ces temps étaient d'ailleurs étranges, comme si l'enquête s'arrêtait pour les enquêtés. Ils ne nous considéraient plus comme observatrice. Pourtant, l'observation continuait bien pour nous qui étions à l'affut des informations informelles mais tout particulièrement riches qui nous étaient livrées et que nous tentions de garder à l'esprit dans un effort de mémorisation caché.

Dans nos carnets, on trouve les éléments suivants :

- Des interactions sur le vif – verbatims ou contenu thématique
- Des descriptions détaillées de situations
- Nos échanges avec certains acteurs
- Des croquis
- Des notes réflexives
- Des notes explicatives ou d'explicitations
- Des débuts d'analyse
- Les références des autres données prises (vidéos, enregistrements, etc.).

Nous avons construit ces carnets, en nous inspirant de la proposition de Beaud & Weber, (2010, p79) : « A droite les indications pratiques donc : qui, où, comment, quand. A gauche, la carte des hypothèses, de vos doutes, de vos bonheurs : vos lectures aussi, tout ce qui fait partie de votre « vie intellectuelle » et non pas de votre « vie d'enquêteur ». » Reprenant cette proposition, nous avons tenté de distinguer plusieurs espaces aux fonctions précises dans nos carnets, dans une disposition présentée ci-dessous (Figure 6).

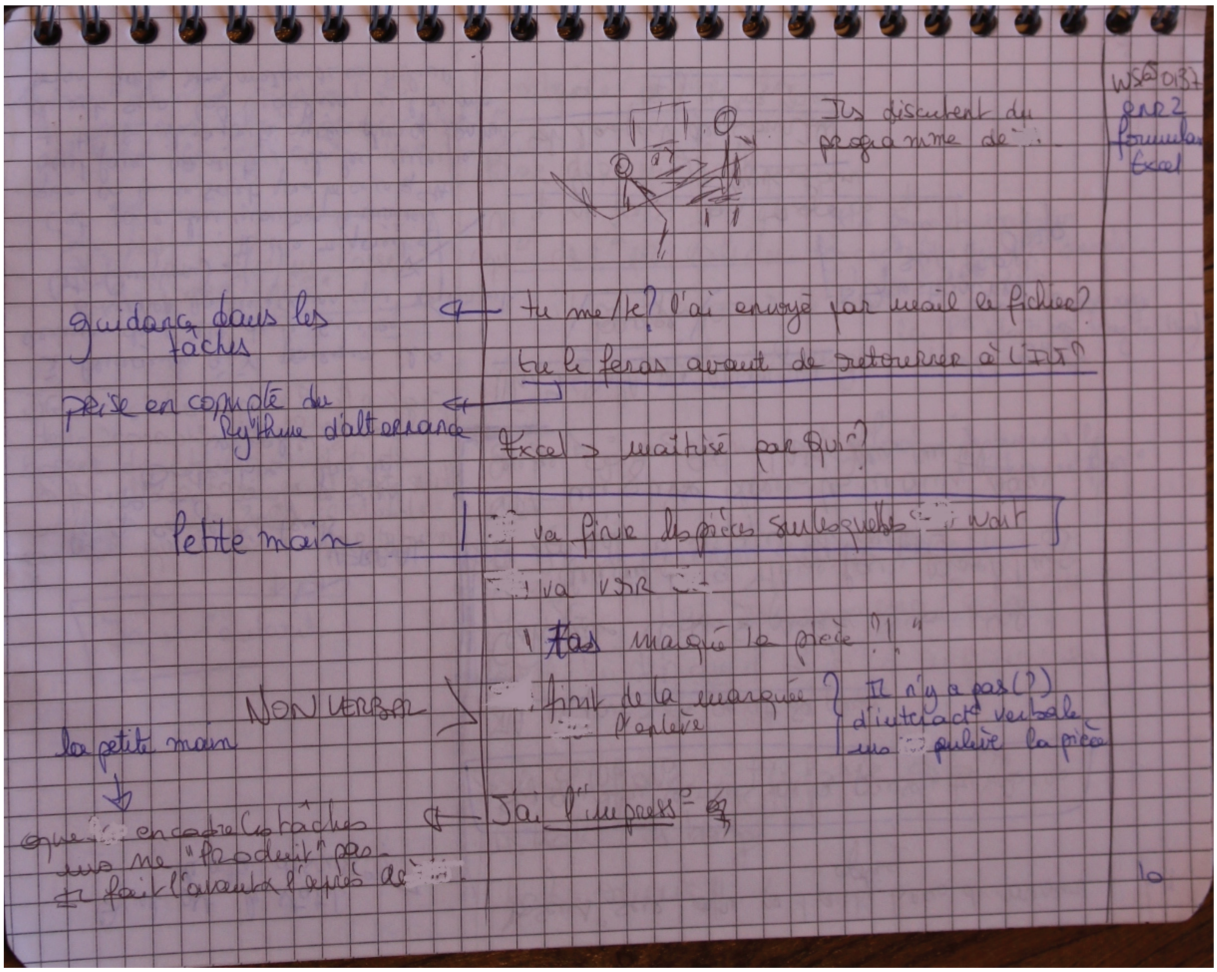



**Figure 6 - Exemple d'une page de carnet de terrain**

La colonne principale est la colonne central dans laquelle nous notions les événements qui se déroulaient sur le terrain : les activités, les interactions, les dispositions des lieux, et tout autre élément factuel. La colonne de droite servait à identifier les autres données prises au cours de cette observation. Nous identifions par un code les vidéos, les enregistrements audio, les photos, etc. et les indexions dans le carnet en face du moment d'observation auquel elles correspondaient. Enfin, dans la colonne de gauche nous notions les réflexions que nous inspiraient les situations, en somme, nous notions nos pistes et débuts d'analyse. Les notes de terrains étaient prises en noir. Les inscriptions en bleu sont nos notes de relecture à J+1. Sur certaines pages figurent également des notes en vert, rouge ou au surligneur, il s'agit de notes postérieures à la première relecture. Les données consignées dans le carnet forment la base du corpus, enrichi par les données présentées plus loin.

### 3.2.4 Captations audios / vidéos

Les enregistrements audios et vidéos sont le deuxième type de données produites. La prise de données audio et vidéo permettait de compléter les notes d'observation en fournissant une granularité de détail plus importante que celle que nous étions capable de saisir dans les carnets de terrain. La captation audio ou vidéo permet de ré-observer certaines situations qui s'étaient déroulées sur le terrain en notre présence. Elle a permis, comme nous l'avons déjà précisé une triangulation méthodologique, pour l'étude de ces situations. Dès le début de l'enquête a été posée la question de « quoi filmer ? ». En effet, nous ne trouvions pas d'intérêt à filmer l'intégralité de nos observations. De plus, ce dispositif se serait révélé lourd et coûteux, en termes de déploiement du dispositif (les activités en entreprise changeant d'espace fréquemment) et en termes d'analyse (puisque cela aurait représenté 250h de captations). Il s'agissait surtout de saisir des interactions fines et/ou longues qu'il nous était impossible de prendre en note dans nos carnets. Certaines interactions étaient prises « à la volée » sur le poste de travail. Nous avions toujours avec nous le dictaphone et/ou la caméra, et les sortions pour capter certaines interactions émergeant dans le vif de l'action. Dans d'autres cas, les interactions étaient prévues en amont, planifiées et notre captation également (par exemple les visites de tuteurs école). Nous avons choisi d'enregistrer ces situations dans le but de pouvoir comprendre ce qu'il s'y jouait de façon plus fine que ne nous l'aurait permis nos notes de terrain. Dans la logique d'une analyse des configurations, une analyse locale des interactions nous semblait utile pour comprendre le déploiement de la configuration en situation, sa dynamique locale et la façon dont ces événements peuvent consolider ou a contrario la déstabiliser. De plus, grâce à la captation vidéo, il est possible de mener ainsi des analyses prenant en compte la multimodalité des interactions (Fillietaz et al., 2013). Cependant, une entreprise (cas 1) a refusé que nous réalisations des captations vidéos pour des raisons de confidentialité industrielle. Nous avons donc réalisé des enregistrements audio dans ce cas. Par ailleurs, le tuteur IUT d'Arthur (cas 4) a refusé d'être filmé, nous avons donc filmé les situations auxquelles il participait, mais en le plaçant hors-champ.

Nous avions choisi un dispositif de captation léger : petit dictaphone et caméra légère au poing, afin de privilégier la maniabilité et la rapidité de mise en place. Dans certaines situations (visite des tuteurs académiques), nous utilisions un pied pour stabiliser la caméra et pouvoir prendre des notes. Ce dispositif, ne prenant pas trop de place avait surtout l'avantage d'être facile à manier par une seule personne sur le terrain. De plus, la vie en entreprise étant parfois imprévisible et mouvementée, il fallait un dispositif qui puisse suivre facilement les déplacements des acteurs et qui ne soit pas trop invasif pour mettre au centre de notre rôle de chercheuse, la relation avec les gens et non le dispositif en lui-même. Un tel dispositif « léger » permettait de centrer notre démarche sur les observations et non sur la caméra, souvent vécue comme la partie émergée de l'iceberg qu'est le travail de terrain. En réalité ce n'est pas tant la légèreté ou la lourdeur du dispositif, qui importe que ce que le chercheur en fait (Buob, 2009; Lallier, 2008, 2015). Il nous a souvent été demandé si la journée avait été intéressante puisque nous n'avions rien filmé. Ce type de questions montre bien que même dans un dispositif où le chercheur pense la caméra comme prise de données complémentaires,

les observés la replacent au centre de leur vision de la recherche. Ainsi la caméra agit comme une preuve que des choses intéressantes ont été notées, capturées. Contrairement à l'observation, en donnant à voir le travail de prise de données du chercheur, elle le rend accessible et explicite aux observés l'observant. Elle confère ainsi une place à l'observateur au sein du groupe observé, comme le note par exemple Lallier (anthropologue-cinéaste).

> *« l'une des touristes me confia qu'elle comprenait mieux notre présence après avoir regardé notre activité de tournage, (…) en nous décrivant, elle pouvait répondre à la question : « Qu'est-ce qu'ils font là ? ». La visibilité de notre travail apportait une justification à notre présence. »*
>
> *(Lallier, 2008, p7)*

De cette façon, l'observateur-filmant obtient une légitimité et un rôle. L'observation semble en réalité beaucoup plus angoissante pour l'observé. La caméra n'a pas posé de problème majeur une fois les autorisations signées, mais le carnet de terrain a surpris plus d'un observé, ceux-ci se demandant bien ce que nous pouvions y noter et comment. La caméra a cet avantage de donner l'impression de reproduire fidèlement la scène qui a été vécue (hors questions de champ et de cadrage), alors que le carnet de terrain est toujours médié par la lecture instantanée que le chercheur fait de la scène, il filtre, note, décrit avec ses propres mots les événements et interactions.

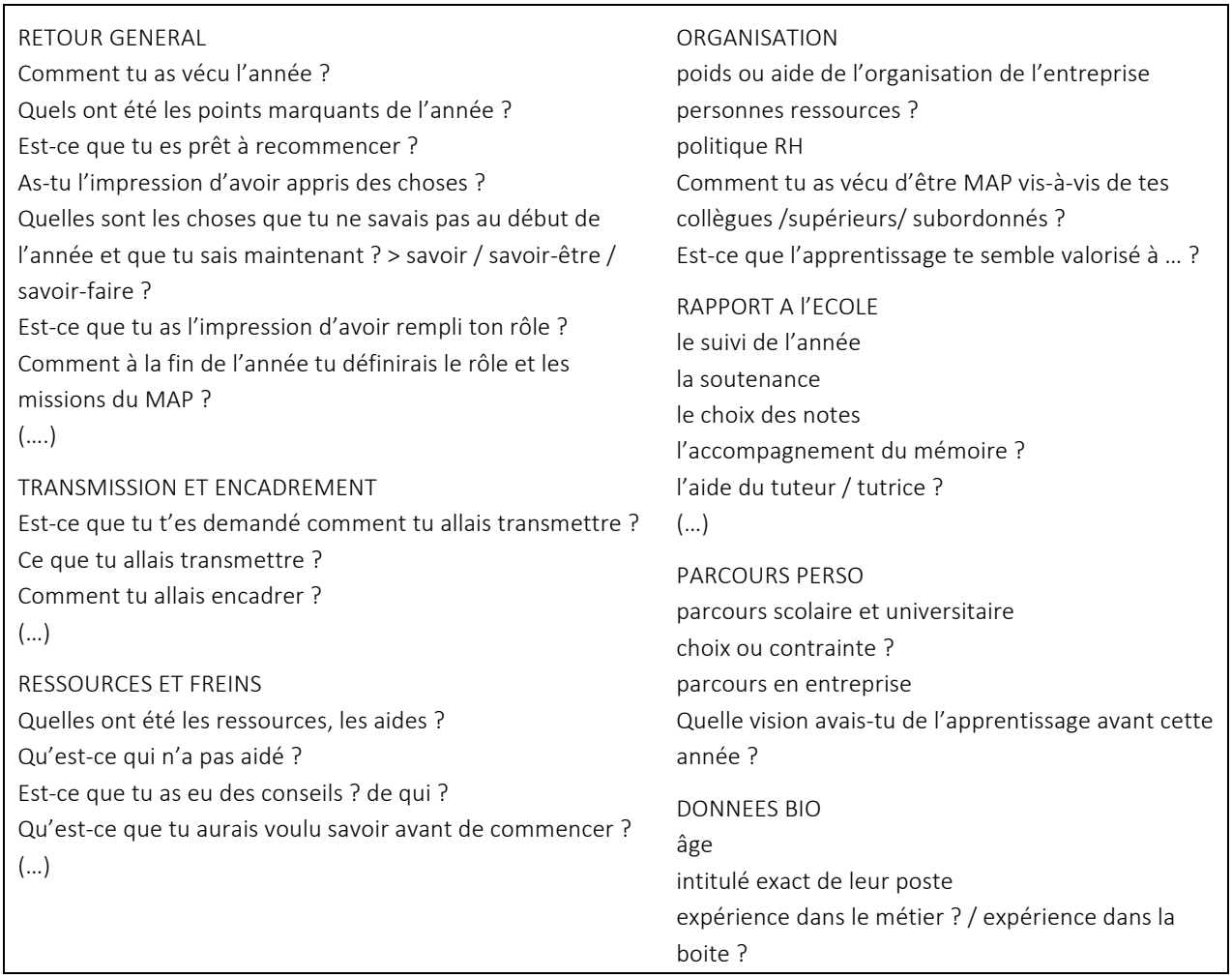
Malgré la légèreté de notre dispositif, il nous est arrivé de nous-même nous centrer sur l'outil caméra au point de ne plus être que filmante, un peu à part de la situation qui se déroulait entre les interlocuteurs. En effet, lors d'une captation vidéo d'une visite du tuteur IUT à l'entreprise D, alors que nous filmions l'interaction, nous trouvions que le MAP passait son temps à faire des regards caméra et cela nous ennuyait beaucoup, imaginant que ces regards allaient venir biaiser le film que nous réalisions. Ce n'est qu'en revisionnant les films que nous avons été frappée de comprendre que ce n'était pas la caméra qu'il regardait, mais nous, qui étions debout derrière et observions la scène à travers son écran, pour chercher une connivence. A ce moment-là, nous avions nous-même caché notre statut sur le terrain derrière cet artefact, aussi petit soit-il. Lallier (2008) évoque ces regards caméra et montre qu'il s'agit d'une forme de rééquilibre, de réajustement de la situation : « Interpeller le filmant c'est (lui) rappeler la nécessité de la relation sociale avec le filmé, au-delà de la coprésence induite par la caméra. » (p9). Ainsi, une captation vidéo reste une situation sociale, et pour nous une situation d'observation ethnographique dans laquelle nous avions créé des relations avec les observés, relation qui ne disparaissait pas dès lors que nous allumions la caméra. La caméra nous a à ce moment-là renvoyé notre propre image et notre propre posture (Buob, 2016).

### 3.2.5 Entretiens

L'entretien est pour nous, un endroit d'échange ouvert par le chercheur et dans lequel il cherche de façon assumée à recueillir de l'information auprès de son informateur. Les entretiens que nous avons menés avaient lieu dans le cadre des observations et donc, le rapport aux enquêtés était déjà négocié. Nous avons gardé de nos années de master en mémoire la petite phrase suivante : « Quand on pose une question, on n'obtient qu'une réponse » (Blanchet & Gotman, 2007, p17). En ce sens, l'entretien ne doit pas seulement être

une série de questions posées par un enquêteur qui se contente de noter les réponses avant d'en poser une nouvelle. C'est une situation plus complexe, basée sur l'idée de faire verbaliser son interlocuteur sur son vécu. Pour cela, l'enquêteur s'il établit une carte initiale (son plan, guide ou grille d'entretien), va surtout laisser venir la parole de son interlocuteur en se laissant guider également par ce que celui-ci a à dire et qui pourrait sortir du chemin prévu initialement (Blanchet & Gotman, 2007; Kaufmann, 2011). Quelques outils sont aussi disponibles pour faciliter la parole : les relances, les reformulations, les demandes d'explicitations, etc.

Pour mener les entretiens, nous nous sommes appuyée sur une grille préalablement conçue avec une question initiale souvent assez large (ex : « est-ce que tu peux me raconter comment s'est passée l'année avec Jonas ? ») qui permettait de débuter l'entretien et de voir ce vers quoi l'enquêté choisissait d'aller. Puis la grille avait des questions classées dans des catégories (cf. exemple ci-dessous). Ces questions pouvaient être assez générales ou plus précisément liées à un événement observé ou au contraire qui n'avait pas pu être observé, voire même parfois la confrontation à une donnée particulière prélevée dans les carnets ou un extrait vidéo. Il s'agissait bien d'un guide pour nous aider et non d'un questionnaire qui se voulait exhaustif et linéaire. Nous cochions mentalement au fur et à mesure les questions qui étaient abordées et relancions sur celles qui ne l'avaient pas été.



RETOUR GENERAL
Comment tu as vécu l'année ?
Quels ont été les points marquants de l'année ?
Est-ce que tu es prêt à recommencer ?
As-tu l'impression d'avoir appris des choses ?
Quelles sont les choses que tu ne savais pas au début de l'année et que tu sais maintenant ? > savoir / savoir-être / savoir-faire ?
Est-ce que tu as l'impression d'avoir rempli ton rôle ?
Comment à la fin de l'année tu définirais le rôle et les missions du MAP ?
(….)

TRANSMISSION ET ENCADREMENT
Est-ce que tu t'es demandé comment tu allais transmettre ?
Ce que tu allais transmettre ?
Comment tu allais encadrer ?
(…)

RESSOURCES ET FREINS
Quelles ont été les ressources, les aides ?
Qu'est-ce qui n'a pas aidé ?
Est-ce que tu as eu des conseils ? de qui ?
Qu'est-ce que tu aurais voulu savoir avant de commencer ?
(…)

ORGANISATION
poids ou aide de l'organisation de l'entreprise
personnes ressources ?
politique RH
Comment tu as vécu d'être MAP vis-à-vis de tes collègues /supérieurs/ subordonnés ?
Est-ce que l'apprentissage te semble valorisé à … ?

RAPPORT A L'ECOLE
le suivi de l'année
la soutenance
le choix des notes
l'accompagnement du mémoire ?
l'aide du tuteur / tutrice ?
(…)

PARCOURS PERSO
parcours scolaire et universitaire
choix ou contrainte ?
parcours en entreprise
Quelle vision avais-tu de l'apprentissage avant cette année ?

DONNEES BIO
âge
intitulé exact de leur poste
expérience dans le métier ? / expérience dans la boite ?

**Figure 7 - Extraits de la grille d'entretien finale pour les MAP**

Pour Blanchet et Gotman (2007) l'enquête par entretiens peut se faire en complément d'autres types d'enquête (ils la présentent surtout en complémentarité d'une enquête par questionnaire). Ils soulignent néanmoins que « selon qu'elle soit postérieure, parallèle ou corrélative à d'autres moyens d'enquête, l'enquête par entretien ne remplit pas la même fonction. Soit elle enrichit la compréhension des données, soit elle les complète, ou bien encore, elle contribue à leur construction et à leur interprétation » (p43). Dans notre recherche, nous avons utilisé les entretiens dans ces trois perspectives.

(1) *Enrichir la compréhension des données* grâce au recueil du point de vue de l'acteur, son vécu, ses représentations. L'observation suppose d'adopter un point de vue qui est nécessairement celui de l'observateur. Il observe donc les situations depuis son propre point de vue ; pour notre part, extérieur à l'entreprise (niveau global) et à l'activité (niveau local). Ce point de vue externe permet bien souvent d'observer des choses qui passent inaperçues aux yeux des acteurs impliqués. Cependant, il manque parfois des clés de lectures que seul un acteur de l'intérieur peut nous donner : les raisons de l'organisation, le cheminement cognitif qui a abouti à une action précise, etc. De plus, le point de vue de l'observateur est conditionné par sa propre histoire et son propre parcours et cela crée comme un filtre à l'observation. Les acteurs n'ayant pas la même histoire et le même parcours ont parfois une lecture très différente de certains événements. A nouveau, c'est ici une forme de triangulation.

(2) *Compléter* car les entretiens permettaient de revenir sur des situations que nous n'avions pas pu observer. Faire des entretiens c'était pallier au fait que l'observation est par définition lacunaire. En effet, n'étant pas tout le temps sur le terrain, cela constituait des creux dans le parcours du maître d'apprentissage qu'il était possible de questionner dans les entretiens. Nous pouvions ainsi les interroger sur des événements qui avaient eu lieu entre deux observations et leur déroulement. Nous les questionnons souvent sur la façon dont s'était passée leur relation avec l'apprenti sur une période, les événements qu'ils avaient considérés comme marquants, leurs ressentis, etc.

(3) *Contribuer à leur construction et à leur interprétation* en confrontant les MAP à des situations que nous avions observées, notées ou filmées. Ainsi, ils pouvaient lors des entretiens nous aider à interpréter certaines données préalablement produites en apportant leur propre interprétation.

Les entretiens étaient planifiés au moment qui convenait le mieux au maître d'apprentissage[24] :

- Anthony (MAP1) : Nous faisions les entretiens pendant sa pause déjeuner lors de certaines de nos venues. Le temps était chronométré car il disposait de 30 à 45 minutes entre la fin du déjeuner et la reprise du travail. Les jours où nous ne faisions pas les entretiens, nous allions rejoindre ses collègues pour jouer au baby-foot.
- Fred (MAP2) : Nous optimisions nos temps de covoiturage entre Lyon et Sport Event (environ 1h15 matin et soir) pour réaliser les entretiens, qui étaient d'une durée assez variable (entre 10 et 50 minutes).

[24] Cf. tableau en 3.1.2.2 pour le détail des dates des entretiens

- Loïc (MAP3) : Nous prenions rendez-vous pour l'entretien. Le premier a eu lieu dans l'entreprise et les suivants au laboratoire, la situation en entreprise étant compliquée. Ils duraient environ une heure.
- Michel (MAP4) : Nous prenions rendez-vous pour l'entretien soit un jour d'observations, soit un autre. Michel réservait une petite salle de réunion. Il disposait généralement d'une heure à une heure et demie, ce qui lui convenait, car il était assez prolixe.

Nous avons également mené avec chacun d'entre eux un entretien final au laboratoire (sauf Michel, l'entretien a eu lieu dans l'entreprise) plus conséquent que les précédents (entre 1h et 1h30). Nous avions aussi avec eux des discussions plus à bâtons rompus avec les différents maîtres d'apprentissage, notamment avec Frédéric lors de nos covoiturages. Le covoiturage Lyon-entreprise2 a été d'une richesse assez importante. En effet, ces discussions oscillaient entre entretiens formels (préparés en amont) et des échanges moins formels, sur des sujets plus ou moins proches de l'apprentissage et de la thèse. Ces discussions nous permettaient de mieux comprendre les enjeux de l'entreprise, son actualité, ou d'avoir des informations sur le MAP qui n'auraient pas forcément émergées en entretien. C'était aussi pour lui l'occasion de poser des questions sur notre travail ou bien sur d'autres aspects de notre vie (la pratique de l'escalade par exemple). Nous avons aussi discuté de sujets plus personnels, comme nos voyages, de la peur de l'avion, etc. Ces moments de discussions permettaient de détendre les situations d'entretiens qui, bien que plus formels, se situaient dans le même espace et la même activité que les discussions libres et en étaient comme une continuité.

Notre but étant d'étudier la pratique des tuteurs qui est tournée vers l'accompagnement d'un apprenti, nous avons également mené (ou tout du moins essayé) des entretiens avec les apprentis, toujours dans le but de croiser les points de vue. En effet, mener des entretiens avec les apprentis nous a permis d'avoir un point de vue complémentaire sur la pratique tutorale mise en œuvre par les tuteurs débutants. Cela s'est révélé plus difficile selon leurs contextes et la relation que nous avions développée avec eux. Seul un apprenti a été interviewé deux fois (Jonas) pendant l'année et à l'issue de celle-ci. Matthieu et Arthur ont été interviewés une fois pendant la période d'alternance. Nous n'avons pas eu d'entretien avec Aloïs, son alternance ayant été compliquée et à la fin de celle-ci il n'a pas voulu répondre à nos questions. Enfin, nous avons réalisé selon le contexte des entretiens avec d'autres acteurs impliqués auprès de l'apprenti ou du maître d'apprentissage (chef d'atelier, collègue, RH, etc.), dans le but d'élargir les points de vue sur la mise en place du tutorat en entreprise mais aussi sur la pratique tutorale du MAP. Un des exemples sur lequel nous reviendrons le plus dans notre travail est l'entretien avec le supérieur direct d'Anthony, Jean et dans lequel il a pu exprimer ses propres attentes sur la façon dont Anthony développait sa pratique.

Enfin, afin d'avoir une meilleure compréhension du terrain et dans une volonté d'élargissement des études de cas (Glaeser, 2006), nous avons mené des entretiens avec les responsable des quatre UFA[25] ainsi qu'avec des membres de la direction du CFA (directeur générale, directrice des innovations et directrice opérationnelle).

[25] Des compte-rendu des entretiens avec les UFA 1, 2 et 3 figurent en annexes 21 à 23.

### 3.2.6 Sources écrites

Un autre type de données caractéristiques de l'enquête de terrain sont les sources écrites. Ces documents, bien qu'ils semblent moins inhérents à la pratique de terrain, en sont néanmoins partie prenante, et « ne sont pas du tout à négliger » (Olivier de Sardan, 2001, p15). Ils permettent une mise en perspective des autres données produites et un élargissement de l'échelle de l'enquête. Elles peuvent être de plusieurs types, et outre la littérature savante ou « grise », Olivier de Sardan (1995) en présente deux, auxquelles nous avons eu recours dans notre travail. Les premières « sont indissociables de l'enquête de terrain, et intégrées à celles-ci (les productions écrites des acteurs – cahiers d'écoliers, lettres, journaux intimes, tracts, etc. –, les archives locales, la presse locale). D'autres enfin peuvent faire l'objet de corpus autonomes, distincts et complémentaires de ceux que produit l'enquête de terrain (presse, archives). » (Olivier de Sardan, 1995).

Nous avons ainsi, au cours de nos observations collecté des documents divers dont se servaient les acteurs sur les terrains, qui nous étaient donnés ou bien que nous demandions à photographier. La collecte de ces documents nous permettait de nous appuyer sur ceux-ci pendant nos analyses, en complément des observations, enregistrements et entretiens. Parmi ces documents se trouvaient les livrets d'apprentissage des apprentis (papier pour Arthur et Aloïs et électroniques pour Jonas et Matthieu) servant au suivi de leur parcours en entreprise et qui contenaient leurs évaluations en entreprise. Nous conservions également les documents fournis par l'école qui donnaient des consignes, prescriptions ou recommandations à l'apprenti et à son MAP. Ces sources étaient celles que nous rencontrions en situation et qui venaient compléter chacun de nos cas.

Parallèlement, nous avons cherché à élargir nos études de cas (Glaeser, 2006) et avons constitué un corpus de sources écrites à propos du MAP et du tutorat qui dépassaient le cadre des situations observées. Le but était de comprendre quelles prescriptions générales étaient formulées sur le rôle de tuteur et les éventuels impacts de ces prescriptions sur le déploiement du tutorat en situation. L'élargissement était de deux ordres. D'une part nous avons élargi l'échelle : de la situation locale en entreprise à la législation, en passant par l'UFA, le CFA, la Région, notamment. D'autre part, nous avons, pour les textes législatifs, replacé la fonction de MAP dans une perspective historique en étudiant l'évolution des articles du code du travail sur les quarante-cinq dernières années (depuis la loi sur l'apprentissage de 1971). Nous avons ainsi cherché des documents prescriptifs, qu'ils soient législatifs (code du travail, lois sur l'apprentissage) ou institutionnels (sites des UFA, site du CFA), afin de pouvoir cerner les « règles du jeu », à savoir le cadre dans lequel se déploie l'activité du MAP. Tout d'abord les textes législatifs et réglementaires sur le MAP, puisque cette fonction est inscrite dans le code du travail. Nous avons pour cela étudié les articles du code du travail sur le MAP (L117-4 et R117-3) ainsi que leurs versions précédentes (cf. Annexes 9 à 12). Cela nous a permis d'analyser les missions du MAP et les conditions pour le devenir, ainsi que leur évolution dans le temps. Nous avons également analysé le contrat d'apprentissage et sa notice explicative (cerfa FA 13 et cerfa FA 14, en annexes 13 et 14). Nous avons aussi étudié des

documents issus des sites internet gouvernementaux relatifs à l'apprentissage et au MAP (liste en annexe 15), ainsi que deux documents produits par la Région Auvergne-Rhône-Alpes sur l'apprentissage (guide de l'apprentissage[26] et charte de l'apprentissage en annexe 17). Nous avons complété ce corpus en cherchant à identifier les éléments auxquels pouvaient avoir accès une personne cherchant des informations sur les MAP dans un moteur de recherche. Nous avons fait l'hypothèse qu'il s'agissait là d'une pratique courante, qu'il faut considérer comme potentiellement vectrice de discours prescripteurs. Nous avons donc réalisé cinq recherches[27] dans le moteur de recherche « google.fr » : « maître d'apprentissage » ; « maître d'apprentissage rôle » ; « maître d'apprentissage missions » ; « être maître d'apprentissage » ; « ressources maître d'apprentissage », et avons analysé les liens proposés sur la première page de résultats pour chacune de ces recherches. Nous avons étudié 24 pages internet en tout (certaines se recoupant pour les différentes recherches, liste en annexe 18). Nous avons également analysé des documents émanant du CFA (site internet, documents téléchargeable sur leurs site internet et livret électronique de l'apprenti, liste en annexe 19). Enfin, nous avons étudié les documents produits par les instituts de formation et mis à disposition des MAP (liste par UFA en annexe 20). Parmi ces documents on retrouve des documents présentés ou distribués en formation, en COPIL (comité de pilotage) d'UFA, téléchargeables via le Lé@, etc. Pour ces documents, moins nombreux nous avons extrait des passages qui mentionnaient le MAP, ses missions et sa collaboration avec d'autres acteurs. Nous avons également cherché à caractériser la mise en place de l'apprentissage dans ces UFA et notamment la prise en compte dans le cursus des situations de travail (nombre de visites en entreprise, atelier d'analyse de pratique, profil du tuteur académique, etc.) et leur évaluation (nombre d'évaluations en situation de travail, contenu de ces évaluations, poids de ces notes dans la délivrance du diplôme, etc.).

[26] disponible au téléchargement à l'adresse : https://www.auvergnerhonealpes.fr/126-guide-de-l-apprentissage.htm, consultée le 02/08/18

[27] Nous avons également réalisé une recherche avec les mots clés « aide maître d'apprentissage », mais avons choisi de laisser les résultats de côté, car ils se rapportaient tous aux aides financières proposées aux entreprises et ne paraissaient donc pas intéressants à analyser.

## 3.3 Prendre sa place : posture et positionnement

Une autre caractéristique de la démarche ethnographique, qui est en lien avec ce que nous venons de présenter, est le positionnement adopté par le chercheur. En effet, dans ce type d'enquête le chercheur arrive sur le terrain, y entre et s'y fait une place. Nous reviendrons ici sur ces positionnements. Cette démarche paraît indispensable dans le cadre d'une enquête multi-terrain, car les positionnements différents sur chacun d'eux conditionnent l'accès aux données. Le résultat est une production de données particulièrement liée au positionnement, au lien avec les acteurs etc.

### 3.3.1 Rapport au terrain, altérité, proche et lointain

Une des facettes du rapport au terrain se dessine dans un jeu de proximité/distance qui caractérise la démarche ethnographique. L'enquête ethnographique a pour origine historique des chercheurs s'étant intéressés à l'exotisme, en étudiant des tribus, des peuples (*ethnos*) méconnus. Elle s'est ensuite emparée d'altérités plus proches en s'intéressant à des populations occidentales, en gardant toujours la volonté de décrire le fonctionnement de ces groupes, leurs pratiques et caractéristiques. Malgré des terrains d'enquête parfois plus proches, la démarche reste caractérisée par ce double mouvement de rapprochement / éloignement. Comparons deux citations extraites du même ouvrage :

> *« L'ethnographie (…) cherche avant tout à comprendre, en rapprochant le lointain, en rendant familier l'étranger. Ce faisant elle rend les choses, les personnes et les événements plus compliqués qu'ils n'y paraissent. Parce que l'ethnographe s'astreint à un long travail de description-interprétation – les deux vont de pair – il met au jour la complexité des pratiques sociales les plus ordinaires des enquêtés, celles qui vont tellement de soi qu'elles finissent par passer inaperçues, celles qu'on croit « naturelles » parce qu'elles ont été naturalisées par l'ordre social »*
>
> *(Beaud & Weber, 2010, p7).*

> *« Inversons le regard. Il faut apprendre à considérer le banal comme quelque chose qui ne va pas de soi, qui pourrait se passer autrement, qui a une histoire. Il faut apprendre à rendre étrange la trame de la vie ordinaire. Pour cela, portez attention aux objets, aux lieux, aux moments, où sont cristallisées des relations sociales. »*
>
> *(Beaud & Weber, 2010, p36-37).*

Ces deux extraits décrivent des mouvements inverses et pourtant parallèles. Le premier décrit l'ethnographie comme « rendant familier l'étranger » et le second nous enjoint à « rendre étrange la trame de la vie ordinaire ». Ces deux extraits décrivent le mouvement incessant de l'ethnographie qui consiste d'une part à s'approcher le plus possible de son terrain, jusqu'à y entrer et y agir et interagir naturellement en rendant ainsi familier ce qui nous était dans un premier temps étranger ; d'autre part à s'éloigner, une fois que la familiarité est installée, à prendre de la distance avec tout ce qui nous paraît et paraît aux autres normal pour complexifier les situations et en comprendre les mécanismes. Ainsi, l'éloignement réel du terrain ou son exotisme peut être une aide dans ce processus, mais n'est pas nécessaire car

c'est avant tout une démarche vécue par l'ethnographe. D'une certaine façon, pour nombre d'universitaires, une entreprise est un terrain tout à fait exotique. Pour le CFA qui posait la question de savoir ce qu'il s'y passait et avouait volontiers ne pas vraiment le savoir, c'est également un terrain plutôt lointain. Quant à nous, malgré quelques expériences professionnelles (surtout dans des petites entreprises, spécialisées dans la formation et la pédagogie), il faut bien avouer que ce n'était pas un milieu que nous connaissions bien. Ainsi, la proximité géographique des entreprises ne faisait pas perdre son exotisme à ce terrain.

Etant impliquée sur plusieurs terrains en même temps, nous étions forcée d'être dans ce mouvement constant entre rapprochement et éloignement puisque chacune des quatre entreprises était différente, les acteurs côtoyés et la posture adoptée également. Le carnet de terrain a quelque chose à voir dans ce rapport de proximité/distance. En effet, il vit avec nous sur le terrain, et comporte des éléments qui sont à la fois de l'ordre de la proximité et de la distance. La proximité est révélée par la présence de surnoms, des verbatims pris sur le vif, de dessins familiers, de gribouillis d'ennuis, etc. C'est également un fort outil de distanciation, car dans un premier temps il oblige le passage à l'écrit, la sélection des informations, le récit du vu et du vécu, ce qui désolidarise ces expériences de notre personne. Il nous permettait aussi de noter nos réflexions qui étaient déjà une prise de distance, ou bien des questions qui étaient comme une note pour plus tard, une injonction faite à nous-même de prendre de la distance (quand tu ne seras plus sur le terrain, pense à ça). Dans un second temps, une fois à distance, il permettait de se replonger dans l'univers familier des situations observées, mais ce n'était déjà plus le terrain, seulement la trace que nous en avions gardée. La médiation par notre écriture rendait à la fois familier (c'est notre écriture, nos mots) et à la fois étrange (ce n'est plus le réel du terrain). Ce mouvement est moins facile avec la vidéo ou les enregistrements audio qui recréent une image du terrain beaucoup plus forte et dans laquelle, une fois l'observation achevée, il est possible de trouver un certain plaisir à se glisser pour revoir les enquêtés, rire à nouveau à leurs blagues et ressentir la familiarité vécue. Cependant, le processus de distanciation reste tout aussi nécessaire et en ça, le passage par la transcription, auquel nous nous refusions dans un premier temps a été tout à fait pertinent.

### 3.3.2 Qui suis-je ?

Pour parler de notre positionnement lors de nos observations, il semble important de rappeler qui nous sommes, les caractéristiques avec lesquelles nous arrivions sur le terrain et qui ont nécessairement conditionné notre positionnement car elles sont à la fois notre histoire et la façon dont nous avons été perçue.

Éléments « visibles », l'âge et le genre ont eu un impact sur nos positionnements. Nos 25 ans nous rapprochaient de certains MAP qui étaient de jeunes professionnels et avaient une trentaine d'année (Anthony et Loïc). A l'inverse, ils nous éloignaient d'autres plus âgés (Michel) et pouvaient nous rapprocher de l'apprenti. Etre une femme a eu un impact important sur le terrain 1, milieu très masculin (si ce n'est exclusivement), en usine. Cet impact a été présent également dans le cas du terrain 2, dans le sport, car s'il y'avait d'autres

femmes, elles étaient catégorisées comme non sportives et ne faisaient pas partie du même « groupe » que le MAP et l'apprenti.

Etre doctorante en sciences de l'éducation implique des études longues et posait souvent question. Les acteurs ont souvent comparé notre parcours au leur pour souligner une différence (« moi j'aurais pas pu faire des études longues… ») ou bien une identification (Arthur se demande s'il ne va pas faire une thèse). Le côté scientifique a également permis une connivence avec Loïc et Aloïs et des discussions sur la confrontation de nos démarches et « laboratoires » si différents. Sur tous nos terrains, les acteurs se sont montrés souvent très curieux de ce que nous pouvions bien faire, à quoi cela pouvait bien servir une telle thèse et ce sur quoi ça pouvait bien déboucher : « Oui, mais après la thèse, tu vas être quoi ? ».

L'année de terrain est aussi celle où nous avons commencé à donner des cours. Une partie de ces cours était donnée dans l'IUT duquel dépendaient Jonas et Arthur. Par ailleurs, Jonas avait l'un de nos directeurs de thèse comme enseignant.

Ce trait peut paraître moins important que les autres, mais être « grimpeuse », avoir pour loisir l'escalade, a en réalité clairement fait partie de notre positionnement sur le terrain 2, spécialisé dans l'événementiel sportif. Faire du sport était important dans cette entreprise créée par d'anciens sportifs professionnels, l'apprenti menait parallèlement à son apprentissage une carrière sportive en semi-professionnel. Montrer que nous étions familière à un milieu sportif (même éloigné du leur), nous a donné une certaine crédibilité dans les discussions que nous avions. Par exemple, dans le cadre de notre club d'escalade, nous avons été invitée à un événement qui se trouvait être organisé par Matthieu, ce qui a engendré plusieurs discussions avec eux, notamment sur ce que nous avions pensé de l'événement, s'ils devaient garder ce partenaire ou non, etc.

Nous étions aussi, entre autres, lyonnaise à Lyon, d'origine stéphanoise sur les terrains dans la Loire ; mariée ; aînée d'une fratrie de quatre ; et nombre d'autres éléments qui ont été questionnés, discutés, et qui ont permis tantôt des rapprochements avec certains acteurs, tantôt des éloignements. Livrer aux acteurs ces différents éléments identitaires, nous a permis une connivence avec eux et de nous montrer engagée dans la situation.

Les acteurs ne nous présentaient pas tous de la même façon à leurs collègues. Parfois nous n'étions pas présentée du tout. Parfois c'est une présentation en grande pompe où nous devions exposer notre projet. Michel, nous présentait jusqu'à la fin comme « Marine qui va venir nous embêter ».

Les acteurs ne nous présentaient pas tous de la même façon à leurs collègues. Parfois nous n'étions pas présentée du tout. Parfois c'est une présentation en grande pompe où nous devons exposer notre projet. Michel, nous présentait jusqu'à la fin comme « Marine qui va venir nous embêter ».

### 3.3.3 Observer, c'est aussi travailler

Comme présenté plus haut, nous avons longtemps eu du mal à considérer notre observation comme participante puisque nous ne prenions pas part à l'activité de travail. De plus, nous nous sommes rapidement rendue compte que cela dérangeait énormément que nous soyons présente sans « rien » faire à certains moments. En effet, pour personne il n'est agréable de se sentir observé. Et autant notre présence, quand nous étions engagée dans des interactions avec eux, ne posa rapidement plus question, autant lors les moments où chacun travaillait de son côté elle paraissait moins évidente. Prenant moins de notes dans ces moments, souvent les acteurs s'interrompaient dans leur travail pour demander si nous ne nous ennuyions pas, si nous voulions observer quelque chose de particulier, etc. Nous avons donc pris le parti de « travailler » nous aussi dans ces moments. Sur trois des terrains (2/3/4), nous avions un bureau ou un espace à nous (« on a mis la stagiaire de troisième à ta place la semaine dernière » Fred – MAP2) et nous amenions des articles ou des ouvrages à lire. Cela les impressionnait moins et de plus, leur donnait l'impression que la journée avait été « rentable ». Cette question de la rentabilité a plusieurs fois été abordée avec eux. Notre venue sur le terrain incluait un engagement moral de leur part à nous fournir de la matière pour la thèse. Si de notre côté, nous identifiions bien la matière que nous pouvions tirer de nos observations, ce n'était pas toujours le cas du côté des observés. Il y avait souvent une forme de déception ou de sentiment d'avoir failli au contrat si nous n'avions pas filmé. Travailler, même sur autre chose, permettait, semble-t-il de rendre concret le travail de chercheuse et de légitimer une place sur le terrain.

En situation, on ne peut pas tout voir. On ne perçoit qu'à travers le filtre de ce que l'on nous donne à voir (Arborio & Fournier, 2005). Nous avons rapidement été confrontée à cette réalité. En effet, partie sur le terrain en ayant pour objectif de suivre le MAP dans ses activités avec l'apprenti, mais aussi ses activités sans l'apprenti, nous avions prévu que s'ils se séparaient, nous suivrions le MAP. Sauf que, nous nous sommes rendue compte rapidement que, malgré nos demandes, les MAP n'acceptaient pas toujours (voire rarement pour certains) que nous les suivions et nous demandaient plutôt de rester avec l'apprenti. Il y avait un refus de leur part d'être observés dans leurs activités qui ne concernaient pas l'apprenti. Si les premières fois nous avons été surprise et peut-être ennuyée de ne pouvoir accéder à cette activité, cette contrainte nous a fait voir des choses que nous n'aurions pas observées en suivant le MAP. Peu à peu notre objet de recherche s'est transformé en faisant porté notre attention sur le collectif de travail pour finir par nous concentrer sur les acteurs qui entouraient le maître d'apprentissage et ceux notamment qui prenaient le relais de la fonction tutorale lorsqu'il était absent.

### 3.3.4 Chercheuse / ressource ?

L'observateur, plongé dans son terrain, en devient également un acteur. Il noue des relations avec les acteurs qui analysées de façon réflexive produisent des connaissances tant sur la pratique ethnographique que sur le terrain lui-même (Glaeser, 2006). Nous avons donc dans

nos analyses considéré nos propres relations avec les acteurs du terrain et notre propre rôle dans la mise en place des configurations.

#### 3.3.4.1 Etre ressource pour l'activité observée

Dans notre enquête, nous avons parfois été saisie comme une ressource par les MAP que nous observions. Compte tenu du fait que les MAP étaient débutants dans la fonction de tuteur (hormis Michel) nous avons rapidement été considérée comme une experte sur ce sujet : celle qui connaissait le tutorat, puisque faisant une recherche sur ce thème. De plus, nous connaissions les instituts de formation, voire même y enseignions. Nous avons été beaucoup sollicitée en tant qu'« experte » et il semblait que ne pas répondre à ces sollicitations risquait de rompre un contrat enquêteur-enquêté tacite qui reposait sur une forme de don / contre-don (Mauss, 2007). Les enquêtés nous aidaient à collecter nos données et espéraient en retour une aide de notre part dans leur activité tutorale, activité qu'ils découvraient.

Dès le début nous avons eu beaucoup de questions sur le déroulement de l'apprentissage, l'importance d'aller à tel événement ou telle formation, ce que nous pensions de la façon dont se passait l'apprentissage, quels étaient les attendus de l'école… Il nous a fallu rappeler que notre rôle n'était pas celui-là et que nous n'étions pas là pour ça. Mais nous avons choisi de tout de même répondre à certaines questions, si nous avions la réponse et quand elles portaient sur le déroulement de l'apprentissage, car il nous a semblé que ne pas répondre risquait d'être perçu comme une certaine forme de violence, dans des contextes où ils savaient que nous avions ces réponses. Quand il s'agissait de questions plus évaluatives (sur une prestation de l'alternant, ce que nous pensions d'un outil de l'école, etc.), nous avons essayé de garder une certaine distance, de ne pas trop leur renvoyer notre jugement. Dans ce cas, nous utilisions des questions réflexives (et toi, qu'en as-tu pensé ?), mais elles n'étaient pas toujours possibles. De plus, dans certaines situations où nous étions sollicitée, répondre n'avait pas d'impact fort sur nos questions de recherches. Cela nous donnait une place dans les interactions, c'était donc finalement, plus une opportunité pour notre production de données qu'un frein. Nous avons ainsi choisi de répondre à la plupart des questions, y compris celles sur les avancées de notre thèse. Les seules questions auxquelles nous ne répondions pas, sont celles qui attendaient une évaluation de notre part sur un acteur, sans que celui-ci ne soit au courant : par exemple, quand le chef d'atelier, nous a demandé ce que nous pensions d'Anthony, de son accompagnement et de ses compétences. Quelles qu'elles soient nous avons pris le parti de toujours consigner dans nos carnets de terrain les questions qui nous étaient posées et le cas échéant les réponses que nous avions apportées.

Laisser aux MAP la possibilité de poser des questions et les consigner dans nos carnets a aussi été l'occasion de repérer leurs manques d'information. En réalité, cela nous a posé des questions et obligée à réfléchir notre positionnement sur le terrain. Avoir été saisie comme ressource, à travers ces questions a constitué une opportunité importante pour notre recherche, en premier lieu en nous donnant une place, une utilité sur le terrain et en participant de la relation construite avec les observés, en légitimant notre présence à leurs yeux. En deuxième

lieu, cela nous a donné un accès particulier aux questions qu'ils se posaient puisqu'ils nous les posaient directement.

#### 3.3.4.2 La chercheuse comme réflecteur de la pratique

Lors des derniers entretiens menés avec deux des MAP (Loïc et Fred), à l'issue de la période d'observation, un élément auquel nous ne nous attendions pas est ressorti et est venu questionner notre posture. Tous les deux ont souligné à quel point notre recherche les avait aidés à devenir MAP. Dès le début de l'entretien ils ont évoqué notre présence comme ayant été une ressource.

> *« Marine : L'idée générale c'est d'avoir un retour sur l'année, de savoir comment tu as vécu toi l'année avec Aloïs, alors une année un peu particulière…*
>
> *Loïc : Une année un peu particulière, mais une bonne année quand même, l'expérience a été vraiment enrichissante et pour moi et pour lui d'après ce que j'ai pu voir, donc… Mais de mon côté c'était quelque chose de vraiment intéressant, combiné en plus avec l'approche qu'on a eu ensemble qui permettait de faire des points un petit peu sur ma manière de faire ou d'agir, t'as apporté des éléments assez intéressants en étant extérieure et sans prendre part finalement. J'ai trouvé ça vraiment bien et c'était quelque chose d'assez formateur. »*
>
> *Entretien final*

> *« Marine : Donc ma première question : comment tu as vécu l'année d'apprentissage de Matthieu ?*
>
> *Fred : Euh… Différemment des années précédentes où Matthieu était en stage et pas en apprentissage parce que justement je me suis posé des questions de manière différente. Je me suis posé des questions tout court. Tu as fait en sorte que je me pose des questions sur la manière d'appréhender un apprenti et ou un stagiaire en règle générale. »*
>
> *Entretien final*

Dans ces extraits, ils évoquent que notre présence leur a permis de se mettre en posture réflexive et que ça les a fait avancer. Ce qui rend ces affirmations encore plus fortes est que notre question ne portait pas sur les ressources pour développer leurs pratiques, ni sur notre présence, mais bel et bien sur la façon dont ils avaient vécu l'année avec l'apprenti. Frédéric dit même " tu as fait en sorte que…" alors que nous ne considérions pas avoir fait quoi que ce soit et que le dispositif de recherche n'avait pas pour but de mettre les acteurs dans une posture réflexive en vue de faire évoluer leurs compétences. Plus loin dans l'entretien, il évoque qu'il ne s'était jamais vraiment posé de questions quand il accueillait des stagiaires, mais que le fait que nous nous présentions comme faisant une recherche sur ce sujet l'avait questionné et fait se questionner.

La finalité de notre recherche étant justement de comprendre quelles sont les ressources qui peuvent permettre aux MAP de développer leur pratique tutorale, ces réponses pourraient être vues comme des biais. Il nous semble que ce n'est pas le cas car nous pouvons les analyser comme des données de l'ethnographie de terrain réalisée. Notre présence étant une caractéristique de notre enquête, il est normal qu'elle ait eu un effet sur les MAP. Il convient d'analyser cette relation chercheuse-MAP, comme d'autres relations développées par les MAP durant l'année, avec d'autres acteurs. Il apparaît ainsi, que ces réponses permettent de

produire un élément d'analyse qui n'était pas présent dans le reste de nos données, à savoir l'importance de la réflexivité dans le développement de leur pratique. Cet élément aurait été difficile à percevoir dans le reste du corpus, car si Fred et Loïc évoquent que la recherche a permis un espace de réflexivité et que celle-ci a été une ressource, c'est justement parce qu'ils n'ont eu que peu d'autres endroits et d'occasions pour parler de leur pratique en se plaçant dans une posture réflexive.

## 3.4 Analyse des configurations

Dans les parties précédentes nous avons montré quelles ont été notre méthodologie et notre démarche pour la production de nos données. Nous nous employons maintenant à présenter la démarche et la méthodologie que nous avons mobilisées pour l'analyse de ces données. Le concept de configuration, présenté au chapitre 2 est ce qui a guidé ces analyses. Bien qu'il soutienne que ce concept nécessite une méthodologie d'analyse innovante en sociologie, Elias ne précise pas réellement comment mener les analyses. Même le chapitre intitulé « considération de méthodes » (Elias & Scotson, 1997, p71-83), ne donne pas vraiment d'éléments qui permettraient de construire une méthode d'analyse, mais ressemble plus à un plaidoyer pour l'analyse des configurations face aux analyses quantitatives et statistiques. Les auteurs pointent alors que « le recours à ces méthodes, l'analyse des configurations et la synopsis, reste largement dicté par le hasard des talents individuels » (*ibid*., p79). Nous tenterons de montrer ici, comment nous avons élaboré une méthode d'analyse autour de ce concept de configuration.

### 3.4.1 Le temps long de l'analyse et le mouvement itératif

Notre volonté était de partir du terrain pour trouver les clés d'analyse et non pas de partir de la théorie, au risque de ne faire que chercher la confirmation ou la validation d'hypothèses, en passant à côté de ce qui se joue. De cette façon, l'analyse s'est déroulée en plusieurs temps. Elle a commencé par une analyse informelle et inductive lors des observations. La rédaction du carnet de terrain et sa relecture étaient des moments propices à la formulation d'hypothèses ou de pistes d'étude (Arborio & Fournier, 2005, p55). Le premier moment important de l'analyse a été l'ébauche, sous forme de schémas, des configurations tutorales. Ce premier pas de côté s'est produit durant une journée de terrain, certains moments calmes étant propices à la réflexion, nous avons dessiné la façon dont, à partir de ce que nous avions observé, nous nous représentions, à cette étape, les relations entre le MAP, l'apprenti, les collègues et d'autres acteurs. Ces premiers dessins sont devenus le point de départ de l'analyse. Ils ont orienté la recherche vers l'organisation collective du tutorat dans l'entreprise. Nous les avons, spontanément, nommé « configurations » sans référence théorique dans un premier temps. L'émergence spontanée de ce terme nous a amené à le documenter ensuite, afin de trouver une définition scientifique qui répondrait à nos objectifs, ou bien nous amènerait à changer de terme. La lecture d'Elias & Dunning, 1994, a confirmé l'usage de ce terme en lui associant une définition sociologique.

Cette émergence du concept de configuration, devenu central dans notre travail, illustre bien ce que Kaufmann (2011) décrit comme le mouvement amenant à la fabrication de la théorie. Il s'agit d'un mouvement itératif entre les données et les concepts et duquel émergent les hypothèses. Le chercheur, à mesure qu'une nouvelle hypothèse apparaît, organise et articule hypothèses et concepts afin de leur donner du sens et de construire le « fil » de sa recherche dans un enchaînement logique.

> *« l'objet se construit peu à peu, par une élaboration théorique qui progresse jour après jour, à partir d'hypothèses forgées sur le terrain. Il en résulte une théorie d'un type particulier, frottée au concret, qui n'émerge que lentement des données »*
>
> *Kaufmann, 2011, p23*

Notre démarche n'est pas de laisser émerger tous les concepts du terrain, comme le prônerait par exemple la *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967), mais bel et bien de faire dialoguer données et concepts théoriques et de saisir les hypothèses qui émergent de la rencontre de ces deux pôles de la recherche. Le temps du terrain a été un temps particulièrement riche pour laisser émerger un certain nombre d'hypothèses. Certaines se sont révélées infructueuses, d'autres sont devenues centrales, etc. C'est ainsi que l'objet de notre recherche s'est peu à peu centré sur la dimension collective du tutorat, la notion de configuration et celle d'affordance. Une fois cette base théorique fixée, l'analyse s'est faite dans une démarche moins inductive, cherchant à caractériser les configurations et leur potentiel formateur.

### 3.4.2 Analyses globales et locales

L'une des rares clés méthodologique proposée par Elias est de prendre en compte à la fois le global et le local afin de comprendre la complexité sociale. S'il convient de ne pas « décomposer » la réalité dans l'analyse qu'on en fait, il convient également de se donner les moyens de produire des données qui ne la décomposent pas, ou pas trop tout du moins et permettent d'appréhender le global autant que le local. Une démarche ethnographique nous semble permettre cela, parce qu'elle immerge le chercheur dans la réalité complexe du terrain. L'intérêt d'une telle approche est ainsi qu'elle peut permettre de saisir tout à la fois le global et le local, en mobilisant des outils de production de données variés : les observations, les entretiens, les enregistrements audio/vidéos, etc. Une de nos volontés est de comprendre la singularité derrière le dispositif, la diversité derrière l'unanimité du nom et il nous semble que cette singularité, cette diversité ne peut faire l'économie de dire ce qui relève de l'organisation générale et de ce qui relève du local.

Dans les discours scientifiques, il est souvent fait référence à deux niveaux d'analyse : le micro et le macro. Parfois on lui ajoute un niveau intermédiaire, le méso. Cependant, ces noms, s'ils évoquent une hiérarchisation entre eux (l'échelle macro étant plus grande que l'échelle micro) ne disent rien réellement de l'analyse qui est faite à chaque niveau. Plus encore, ils ne disent rien de l'échelle en elle-même. Pour exemple, la recherche que nous avons menée a été fréquemment qualifiée, en parallèle de la recherche collaborative portée par le CFA et l'association Trouver-Créer, de micro puisque contrairement à la volonté de la recherche collaborative de mener de vastes enquêtes auprès de tous les acteurs de

l'apprentissage, notre étude ne s'intéressait qu'à quatre MAP. A contrario, si l'on compare cette recherche à d'autres sur le tutorat, par exemple les travaux menés par l'équipe genevoise Interaction et Formation adoptant une démarche d'analyse interactionnelle (Filliettaz et al., 2014; Rémery & Markaki, 2016), on s'aperçoit qu'il devient difficile de la nommer micro. Cicourel (2008) explique que les niveaux d'analyse sont des constructions scientifiques des chercheurs et que la réalité intrinsèquement complexe relève de tous les niveaux. Les niveaux d'analyse sont comme des lunettes avec lesquelles le chercheur choisit de regarder et d'analyser la réalité sous un angle micro ou macro. Il propose d'ailleurs de tenter d'intégrer le macro et le micro en étudiant dans les micro-situations ce qui va contribuer à la mise en place de macro-structures. La notion de configuration, avec laquelle nous travaillons, n'induit pas en elle-même une échelle d'analyse, puisqu'elle peut permettre l'étude de sociétés entières ou bien de groupes beaucoup plus restreints comme une famille, une association, etc. Pour Elias, et ses collègues, l'analyse « repose sur l'hypothèse que chaque élément d'une configuration et ses propriétés ne sont ce qu'ils sont qu'en vertu de leur position et de leur fonction au sein de la configuration. » (Elias & Scotson, 1997, p81). Ainsi, s'il est parfois nécessaire d'extraire des éléments du contexte dans le but de les analyser finement, cette séparation ne peut être que temporaire, et il est indispensable de le resituer ensuite dans la configuration générale. La configuration étant à la fois « fixe » et « dynamique », il nous semble nécessaire de distinguer deux niveaux dans l'analyse que nous menons qui puissent saisir ces deux aspects de la configuration. C'est ce que nous nommerons : le niveau global et le niveau local. Le niveau global correspond à ce qui est fixe, structurel et récurrent dans la configuration, ce qui se met en place dans la durée, sur une période longue (plusieurs semaines). Il s'agit pour nous d'appréhender l'installation dans le long terme de la configuration. Le niveau local correspond à ce qui est dynamique, c'est ce qui émerge ou évolue à un moment donné. Il s'agit pour nous de saisir les mouvements de la configuration et la façon dont ces mouvements vont la renforcer ou au contraire la déstabiliser.

### 3.4.3 Le jeu et les règles du jeu

Le niveau global recouvre deux types d'analyse. La première concerne ce qu'Elias nomme les « règle du jeu », c'est-à-dire les règles qui régissent la mise en place de la configuration. Il s'agit pour nous de l'analyse des contraintes légales et des injonctions institutionnelles concernant le rôle de MAP et le déroulement de l'apprentissage. Le deuxième type d'analyse concerne l'analyse de l'organisation générale de la configuration mise en place dans le temps long à travers le recensement des acteurs, de leurs relations et de leurs interactions (fréquences, contenus, etc.). Nous essayons de montrer la récurrence de certaines formes d'interactions et relations avec certains acteurs qui constituent des signes de la configuration progressivement mise en place dans le temps long, à travers l'enchaînement d'interactions et d'activités situées. Le niveau local correspond à l'analyse détaillée de certaines interactions ou activités pour en comprendre la dynamique. Ces analyses des dynamiques locales fournissent des informations importantes sur les configurations tutorales telles qu'elles apparaissent dans une interaction ou une activité située et la façon dont elles contribuent à consolider ou déstabiliser la configuration. Ces deux derniers niveaux correspondent au

« jeu » tel qu'il se déploie sur le terrain. Ainsi on obtient un croisement de niveaux d'analyse tel que le montre la figure suivante entre d'une part global et local et d'autre part « règle du jeu » et « jeu ».

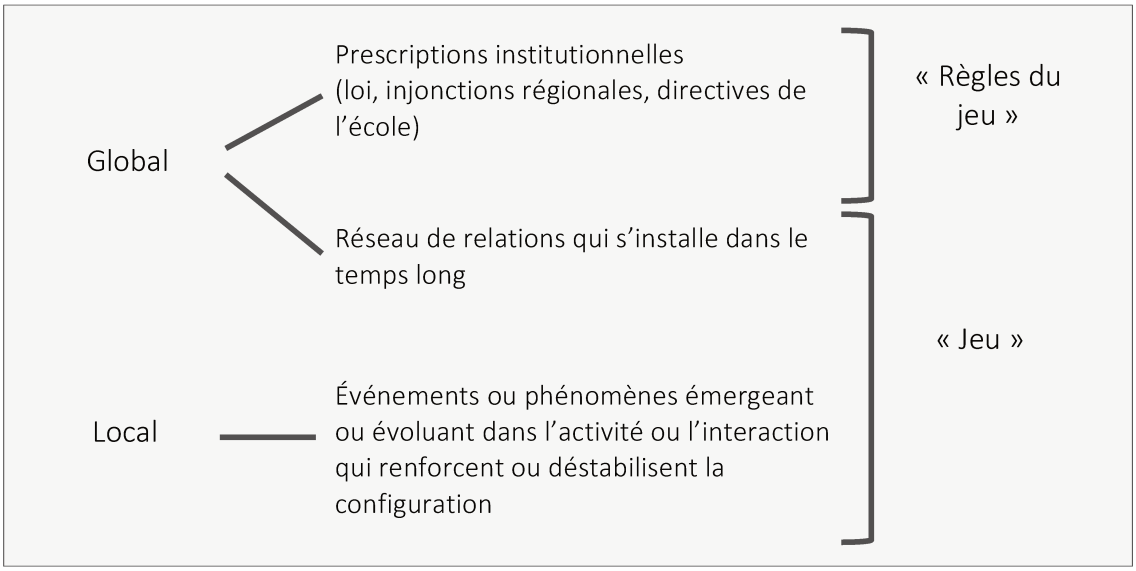



**Figure 8 - Niveaux d'analyse**

L'aller-retour entre ces niveaux nous permet de mettre en évidence les caractéristiques et mouvements de la configuration qui se met en place et évolue dans le temps. Le tableau ci-dessous, montre comment pour les niveaux d'analyse qui nous intéressent nous articulons les différents types de données que nous avons produites, dans un souci de triangulation méthodologique et comment chacun de ces types de données vient documenter un niveau d'analyse dans le but de pouvoir décrire et analyser les configurations tutorales qui se sont mises en place.

**Tableau 8 - Analyse des données selon les niveaux**

| **Global – structurel – récurrent** | | **Local – dynamique – mouvement** |
|---|---|---|
| **Les règles du jeu** | **Le jeu** | |
| Analyse des textes prescrivant la fonction tutorale et l'apprentissage :<br>➢ Code du travail<br>➢ Documents de la région<br>➢ Documents du CFA<br>➢ Sites internet sur l'apprentissage<br>➢ Documents des écoles | Recensement des interactions, de leur fréquence, de leur contenu<br>➢ Enregistrements audio / vidéo<br>➢ carnets (interactions observées)<br>➢ entretiens (interactions rapportées)<br><br>Analyse des relations<br>➢ entretiens (tous)<br>➢ observations (organisation spatiale, hiérarchique, etc.) | Interactions locales observées ou rapportées<br>➢ enregistrements audio/vidéo<br>➢ carnets<br>➢ entretiens |

Le travail de l'ethnographe selon Glaeser (2006), dans le cadre d'études de cas élargies, consiste dans l'observation, la description et l'explication des situations. Il repose essentiellement sur l'étude des liens entre les acteurs et des liens entre les événements. Glaeser entend étudier les « formations sociales ». Ce sont le « produit d'une série d'actions et d'interactions entre des individus. L'enchaînement de ces diverses séquences finit à terme par configurer des relations d'interdépendance. » (Huët & Cooren, 2012). C'est ce que nous nommons 'configurations tutorales'. Notre objet est ainsi de repérer les séquences d'actions et d'interactions permettant l'émergence de la configuration tutorale. Les formations sociales « sont composées d'individus, de leurs relations, de formes culturelles et d'un environnement artificiel » (Cefaï, 2010, p223). Nous entendons donc, pour analyser la mise en place de ces configurations tutorales, nous intéresser à ces quatre pôles :

- les individus, leurs caractéristiques propres, leurs motivations, leurs représentations personnelles, etc. ;
- les relations entre ces individus, dans leurs émergences locales (l'interaction, les actions dans lesquelles ils sont engagés de manière conjointe) mais aussi dans leur fonctionnement à long terme (récurrence des interactions et actions) ;
- les formes culturelles, usages sociaux et pratiques véhiculées par les organisations (institutions, entreprises, écoles, etc.) ;
- les environnements dans lesquels ils sont en interaction et avec lesquels ils sont aux prises, dans ses formes matérielles (lieu de travail, organisation spatiale, outils, documents, etc.) ou non (organisation hiérarchique, histoire des collectifs, etc.).

Nous avons donc mené des analyses qui nous ont permis dans un premier temps de repérer ces éléments et de les décrire finement. Nous avons ensuite cherché à comprendre comment ils se sont agencés temporellement, afin de saisir l'évolution dans la durée de la configuration tutorale.

### 3.4.4 Analyse du corpus

#### *3.4.4.1 N vivo*

Nous avons choisi de travailler avec le logiciel de type CAQDAS (Computeur Assisted Qualitative Data Analysis Software) *N vivo*. Ce logiciel permet le traitement de gros corpus et supporte un nombre important de formats de données différents (vidéo, audio, pdf, photo, pages internet, etc.). Il offre une grande liberté de structuration du corpus, ce qui nous a permis de recréer le système d'organisation que nous avions choisi dès le début de notre thèse (cf. 3.1.2.2) et qui rattachait toutes les données produites lors d'une même observation entre elles.

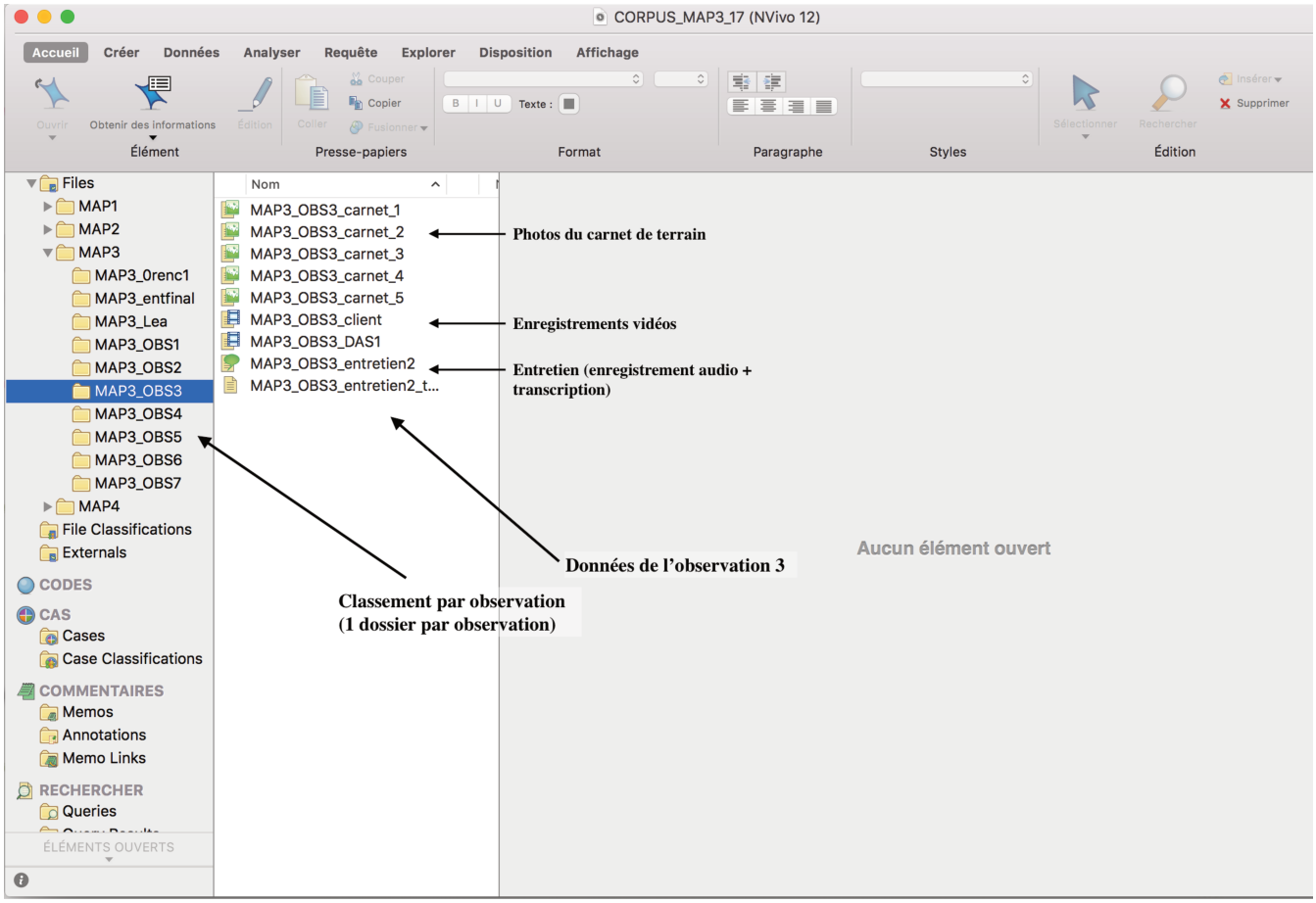



**Figure 9 - Capture d'écran du logiciel N vivo commentée – organisation du corpus**

Le logiciel fonctionne sur un mode d'exploration, annotation, codage. Ses créateurs l'ont développé à partir d'un ancrage méthodologique inspiré de la grounded theory, mais laissent une grande liberté d'utilisation aux utilisateurs qui disposent de larges marges de manœuvre pour construire leur propre méthodologie à partir des fonctions proposées par le logiciel. De nombreuses fonctionnalités sont disponibles et nous ne présenterons que celles qui nous ont permis de mener nos analyses.

Le logiciel permet de créer une arborescence de « nœuds », c'est à dire de catégories qu'il est possible d'indexer ensuite sur les données, quel qu'en soit le type (texte, flux audio ou audiovisuel, image fixe, …). Il s'agit de sélectionner la donnée ou une portion (temporelle et/ou spatiale) de la donnée et de l'étiqueter avec le nœud. C'est ce qui est nommé dans le logiciel l'encodage. Elle est ainsi classée dans cette catégorie. La lecture peut ensuite se faire par nœud, par catégorie, afin de voir toutes les données qui y sont rattachées ou bien par donnée, afin de voir tous les nœuds auxquels elle a été indexée (cf. figures ci-dessous). Il est également possible d'annoter les données. Il est également possible de faire des requêtes et des comparaisons, mais nous avons peu utilisé ces fonctionnalités pour nos analyses.

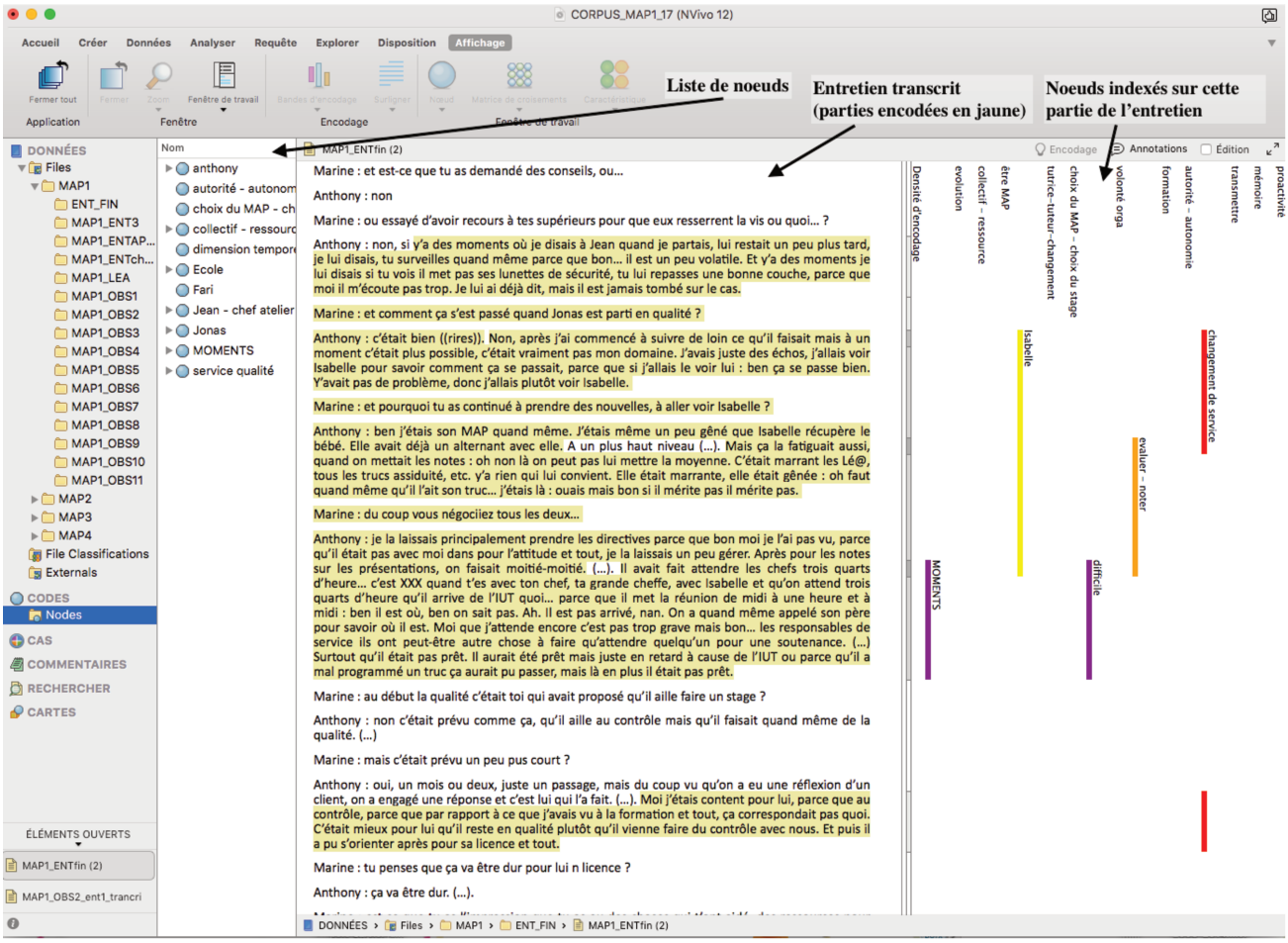



**Figure 10 - Capture d'écran du logiciel N vivo – présentation d'un entretien encodé**

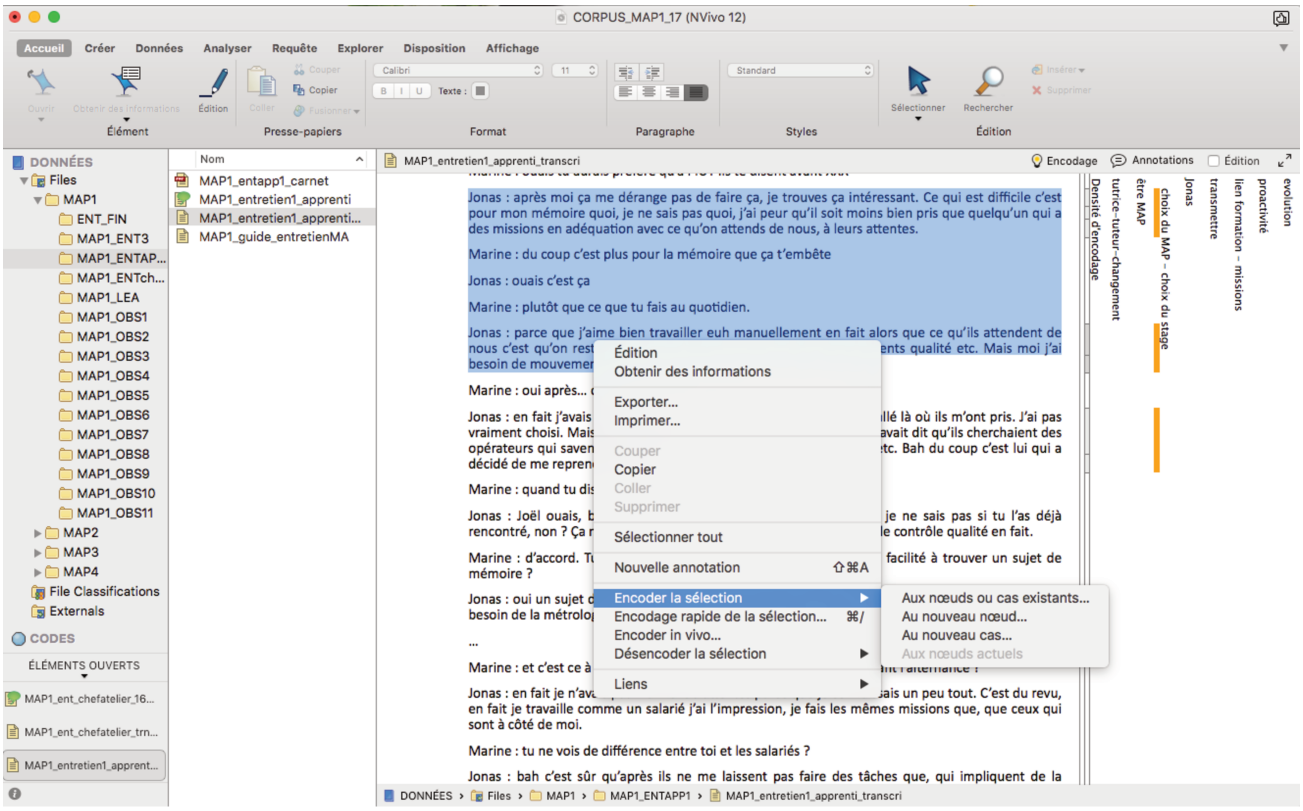


**Figure 11 - Capture d'écran du logiciel N vivo – présentation d'un des processus d'encodage**

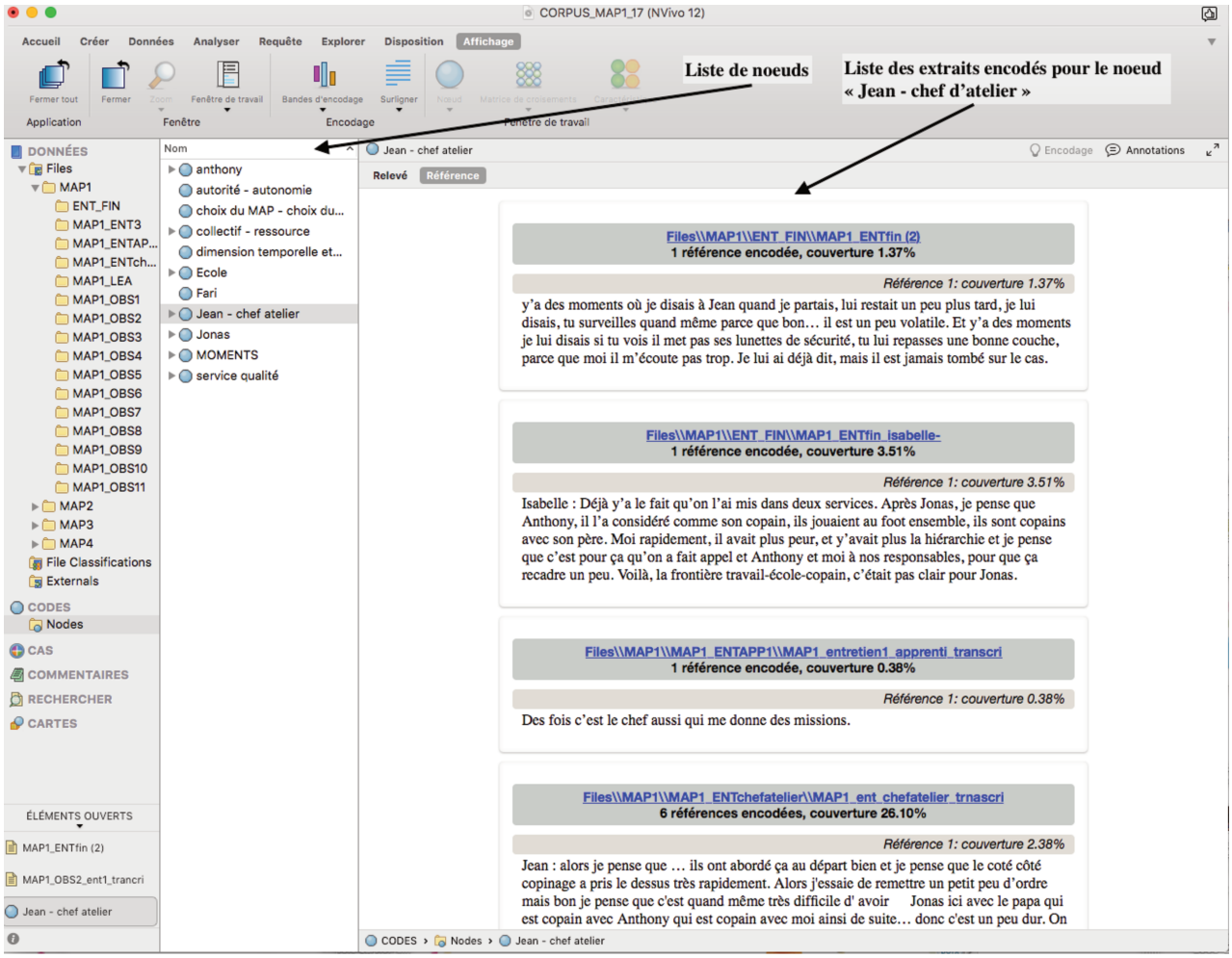



**Figure 12 - Capture d'écran du logiciel N vivo – présentation de la liste d'extrait encodés au même nœud**

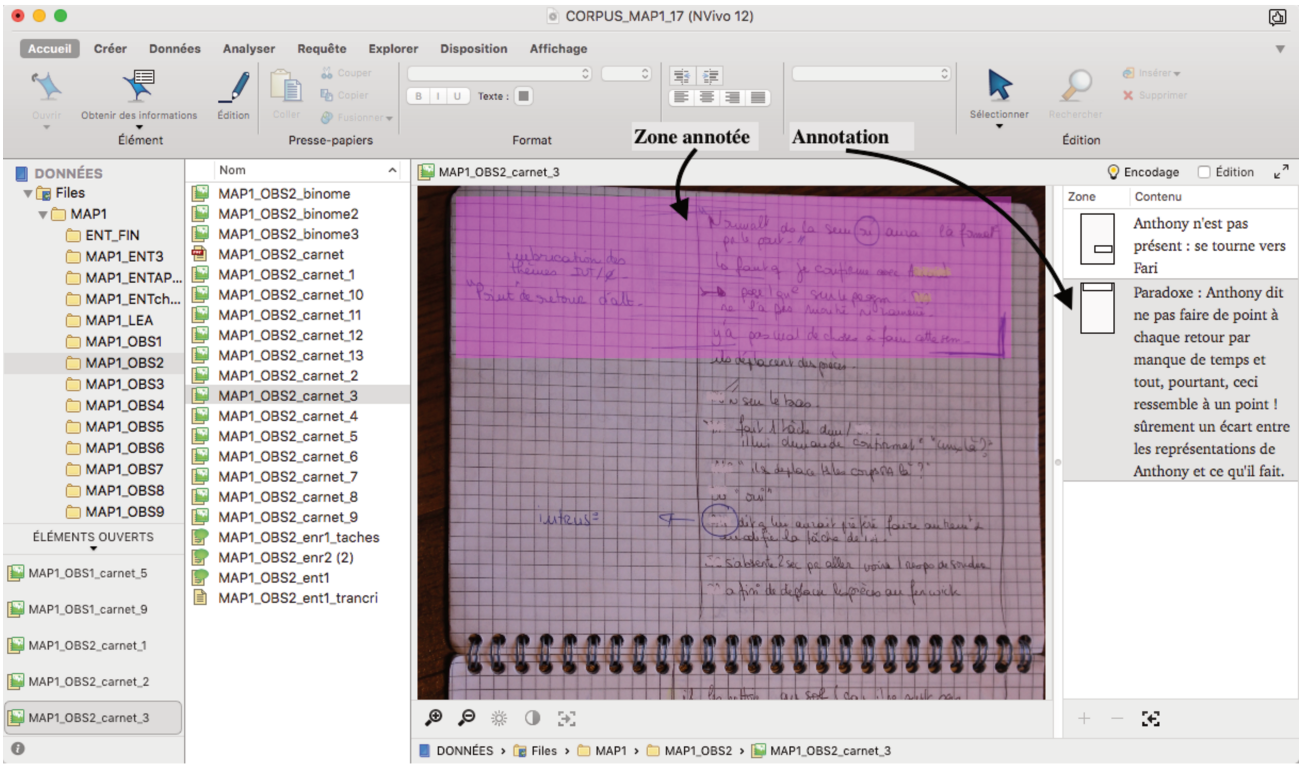



**Figure 13 - Capture d'écran du logiciel N vivo – présentation d'une page de carnet de terrain annotée**

Dans un premier temps d'analyse, nous avons réalisé ce que Kaufmann (2011) nomme un malaxage des matériaux. Il s'agit d'une exploration des données brutes qui permet, en immergeant le chercheur dans ses données, de construire des hypothèses et des catégories analytiques provisoires. Nous avons réalisé ce malaxage pour nos trois cas, afin de nous réapproprier leur logique interne, d'en faire ressortir les enjeux, etc. Ce travail nous a amené à une large gamme de thématiques que nous avons peu à peu resserrée autour de l'étude des configurations tutorales. A l'issu de cette phase, nous avions un premier aperçu général de nos configurations, que nous avons ensuite affiné avec des analyses plus fines et systématiques de nos données.

#### 3.4.4.2 Configurations

Pour chacun des trois cas, nous avons caractérisé la configuration tutorale, son émergence et son évolution dans le temps. Pour cela nous avons cherché à comprendre qui étaient les acteurs de la configuration, quels étaient leurs buts propres et collectifs, ainsi que leurs motifs d'engagements dans la configuration. Nous nous sommes appuyée à la fois sur leurs activités (notamment de travail), leurs interactions mais également sur les entretiens que nous avons menés avec eux.

Pour chacun des cas nous avons réalisé un étiquettage systématiques des données. Pour comprendre la façon dont la configuration se met en place, nous avons repéré dans les données :

- les acteurs en présence, leurs caractéristiques, leurs buts et leurs enjeux cristallisés autour de l'apprentissage, leurs représentations ;
- les relations entre ces acteurs (à court, moyen et long terme), et plus particulièrement les relations entre le MAP (et l'apprenti) avec chacun d'eux ;
- les éléments de l'environnement qui impactaient le tutorat et son déploiement.

Nous avons donc créé pour chaque cas un ensemble de noeuds (voir annexes 6 à 9). Les noeuds principaux correspondaient aux acteurs, à un enjeu ou à une dynamique forte de la configuration repérés lors du « malaxage » des données (par exemple la division du travail tutoral dans le cas de Fred). Chaque configuration étant différente les noeuds ne se recoupent pas tous d'un cas à l'autre. Nous avons également isolé des « moments », c'est-à-dire des interactions ou activités dans lesquelles se jouait un mouvement de stabilisation ou de déstabilisation de la configuration et pour lesquelles nous produisions une analyse détaillée.

*Acteurs et fréquences des interactions*

La première étape a consisté dans le repérage des acteurs de la configuration tutorale, leurs fréquences d'interaction avec le MAP et/ou l'apprenti ainsi que le contenu de ces interactions. Pour cela nous avons passé en revue notre corpus et avons étiqueté dans *N vivo* les interactions observées ou rapportées par les acteurs en entretien. Nous avons ensuite construit les tableaux présentés au début de nos cas (cf. 5.1.3, 6.1.3, 7.1.3). Ces tableaux présentent la fréquence des interactions selon la gradualité suivante :

- quotidiens : échanges et interactions entre deux acteurs qui ont lieu tous les jours, voire plusieurs fois par jours
- répétés : échanges et interactions entre deux acteurs qui ont lieu de façon répétée et s'inscrivent dans la durée
- rares : échanges ou interactions spontanés entre deux acteurs qui ne se répètent pas et n'engendrent pas une relation dans la durée
- ponctuels : échanges ou interactions entre des acteurs qui ont eu lieu dans des espace-temps précis, souvent prescrits et bornés et ne se répètent pas (ex : une journée de formation)

Pour définir la fréquence des interactions entre les acteurs nous nous sommes appuyée sur nos observations mais également sur les entretiens que nous avons mené avec eux. En effet, la triangulation des données était nécessaire afin d'avoir une analyse plus fine, d'autant plus que nous n'étions pas sur les terrains de façon continue.

Ces tableaux présentent également les types de contenus de ces interactions (par exemple : tâches quotidiennes de l'apprenti, définition du projet de l'apprenti, évaluation de l'apprenti, etc.). Enfin, nous avons également caractérisé ces échanges et interactions en indiquant le ou les acteurs qui en sont à l'initiative, c'est à dire celui qui sollicite l'engagement de l'autre dans l'interaction. Cela nous paraît tout particulièrement important pour comprendre les relations qui se mettent en place. Par exemple, en ce qui concerne les interactions entre MAP et tuteurs académiques, il semble qu'il y ait une grande différence entre une interaction qui sera à l'initiative du MAP et une interaction à l'initiative du tuteur académique prescrite par l'institut de formation dans le cadre du dispositif de suivi de l'apprenti. Ce premier travail d'analyse nous permet une vision très globale de la configuration.

*Analyse des relations*

Les catégories visaient à faire ressortir les acteurs, leurs interactions et les éléments de l'environnement impactant le tutorat. Le but était essentiellement de faire ressortir les relations qui se mettaient en place dans le temps. Pour cela nous avons cherché à comprendre à travers l'analyse de notre corpus :

- l'organisation fonctionnelle du tutorat et notamment la répartition des tâches tutorales entre les différents acteurs de la configuration
- les relations entre les acteurs de la configuration qui se mettent en place dans le long terme

Pour cela nous avons procédé à l'analyse de quatre types d'éléments : les activités, les interactions, les discours des acteurs, l'environnement.

Nous avons relevé la façon dont, dans l'activité, les tâches tutorales étaient réparties entre les différents acteurs en présence. Nous avons notamment repéré quels acteurs réalisaient des séquences d'explicitation de l'activité à destination de l'apprenti, ou bien les acteurs qui lui donnaient des consignes. Nous avons également cherché à comprendre quelles étaient les tâches réalisées par le MAP et par l'apprenti et dans quelles mesures la réalisation de ces

tâches les impliquait dans des réseaux de relations particuliers. Ces éléments étaient issus essentiellement de nos carnets de terrain et des entretiens dans lesquels nous questionnions les acteurs sur ces éléments. Dans une moindre mesure, certains de ces éléments ont pu être repérés dans des enregistrements audio et vidéo.

Nous avons analysé des interactions, identifiées comme des mouvements de stabilisation ou déstabilisation de la configuration. Nous avons analysé les acteurs en présence et la façon dont ces acteurs s'adressaient les uns aux autres, notamment au moyen d'outils langagiers, mais aussi d'éléments multimodaux : gestes, regards déplacements, (Fillietaz et al., 2013). Nous avons également analysé le contenu de ces interactions et leur déroulé, en réalisant, notamment pour des interactions longues enregistrées, des descriptions synoptiques (cf. 7.4.3.1 et annexes 33, 37, 41, 49). Les interactions ont été analysées à partir de transcriptions des enregistrements audio et vidéo, mais également à partir de verbatims issus des carnets de terrains. Nous n'avons pas utilisé des conventions de transcriptions très détaillées, nos analyses ne cherchant pas à saisir une granularité très fine des échanges, mais plutôt le contenu de ces échanges. Nous avons ainsi préféré présenter un discours retranscrit avec de la ponctuation, pour en faciliter la lecture. Nous avons néanmoins eu recours à quelques codes (notamment inspirés de Veillard, 2015) nous permettant de marquer une lacune d'information, des phénomènes non verbaux ou le passage à une description synoptique de l'interaction.

**Tableau 9 - Conventions de transcription**

| | |
|---|---|
| XX | Segments intranscriptibles |
| … | Pauses de durée variable, hésitation ou phrase non terminée |
| ((commentaire)) | Commentaire relatif à des éléments non verbaux (gestes, attitudes, déplacements) |
| [#1] | Renvoi à une image présentée en parallèle de la transcription |
| [description] | Retranscription synoptique du passage<br>– ou ajout d'une information nécessaire à la compréhension |

Nous avons également analysé différents éléments dans le discours des acteurs. D'une part leurs représentations du tutorat, du rôle et de la fonction de MAP. Nous avons, d'autre part, analysé leur discours sur le déploiement du tutorat dans leur propre contexte, leur propre rôle dans ce contexte et notamment la façon dont ils se représentaient les relations dans lesquelles ils étaient impliqués et leur propre positionnement dans ces relations. Nous avons été tout particulièrement attentive aux discours qu'ils produisaient sur les autres acteurs de la configuration. En effet, cela nous permettait de comprendre certains enjeux relationnels qui impactaient l'émergence et l'évolution de la configuration. Ces éléments ont été analysés à partir des entretiens ou bien de notes de terrain.

Nous avons enfin analysé la façon dont l'environnement impactait la mise en place du tutorat et repéré pour chacun des terrains, des éléments tels que l'organisation hiérarchique, l'organisation spatiale, temporelle, etc. Ces éléments étaient issus des carnets de terrain, de documents collectés ou bien des entretiens.

Pour toutes ces catégories nous avons repéré les équilibres et les déséquilibres, révélateurs de la mise en place et de l'évolution de la configuration. Nous avons ainsi cherché d'une part, les

récurrences qui permettaient de saisir une stabilisation des relations et de la configuration et, d'autre, par les mouvements et les paradoxes, révélateurs des transformations. Ces points de bascule permettaient de mettre en avant une stabilisation ou une déstabilisation de la configuration. Ces points de bascule agissent comme des révélateurs de la mise en place de la configuration.

*Affordances*

Au-delà du fonctionnement du tutorat, nous cherchions à comprendre comment ce réseau de relations jouait un rôle pour le MAP débutant, la façon dont la mise en place de cette configuration a créé des affordances pour lui. Pour cela nous avons identifié dans nos données les offres de ressources faites aux MAP, mais également la façon dont ces derniers s'en saisissaient ou non, ainsi que les raisons de cet engagement. Nous avons tout particulièrement analysé ces éléments dans les interactions entre le MAP et d'autres acteurs (apprenti, tuteur universitaire, collègues, etc.) en repérant les postures de chacun des acteurs dans ces interactions et notamment la répartition des postures d'expert et de novice entre les différents acteurs en interaction. En effet, les MAP dont nous analysions les parcours étaient à la fois experts dans leur métier et débutants dans leur mission de MAP. Ainsi, nous nous intéressions à la façon dont cette dualité se manifestait dans les interactions et les jeux que cela impliquait avec les autres acteurs, experts et/ ou novices. Nous avons ainsi cherché à identifier les différentes situations dans lesquelles les MAP n'étaient pas en posture d'expert, afin de comprendre si ces situations avaient pour eux une dimension formative. Nous avons cherché à montrer les acteurs qui produisaient des affordances à leur destination (et les conditions dans lesquelles elles étaient produites) et la façon dont les MAP s'en saisissaient. L'analyse des entretiens menés avec eux nous ont permis de compléter ces analyses en identifiant les raisons de leurs engagements.

*Représentations graphiques*

Ces analyses aboutissent à la représentation graphique sous forme de schémas de ces configurations. Empruntant certains éléments à la sociométrie (Moreno, 1954; Aymard, 2016), ces représentations graphiques, ont pour but de rendre compte visuellement et synthétiquement de l'organisation et de l'évolution des groupes que représentent les configurations tutorales. Nos schémas prennent pour noyau le duo prescrit MAP-APP et montrent les interactions et relations établies entre eux et les autres acteurs de la configuration.

Moreno s'intéresse aux choix et aux rejets entre les acteurs et à la réciprocité des relations. Pour notre part, nous avons choisi de nous intéresser :

- Aux réciprocités des relations (un acteur est-il plus que l'autre à l'origine des interactions ? engagé dans la relation ?) ;
- Au caractère prescrit des interactions (les interactions entre les acteurs sont-elles spontanées ou bien sont-elles contraintes par le dispositif et notamment les demandes de l'institut de formation ?) ;

- À la densité des interactions (les interactions sont-elles fréquentes et longues, ou plutôt rares et courtes ?) ;
- Aux cercles d'appartenance des acteurs interagissant (entreprise, UFA, autre ?).

Nos représentations sont multiples pour chaque cas et représentées sur une frise chronologique. Il nous est ainsi possible de rendre compte de leur évolution dans le temps et de leur dynamique. Certains schémas renvoient à une stabilisation de la configuration qui s'est maintenue dans le temps (sur plusieurs semaines), tandis que d'autres illustrent la forme prise par cette dernière à un moment donné, il s'agit d'un mouvement lié à un événement local (quelques heures ou jours). Nous proposons la légende suivante :

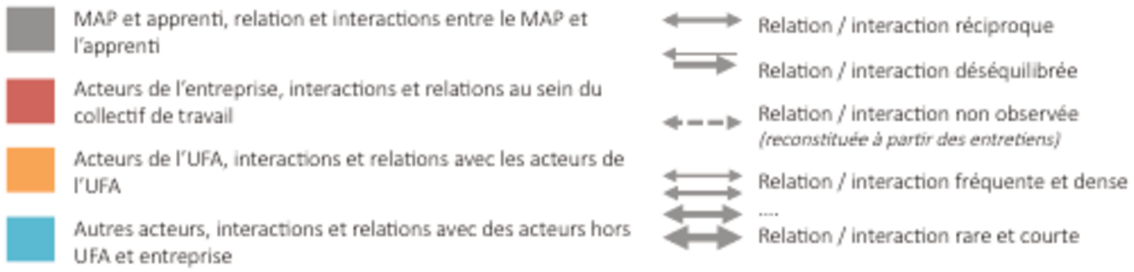



**Figure 14 - Légende des représentations graphiques des configurations tutorales**

Le caractère prescrit des interactions est mentionné sous chacun des schémas concernés. La figure suivante montre un exemple simplifié (la version complète est présentée au chapitre 5).

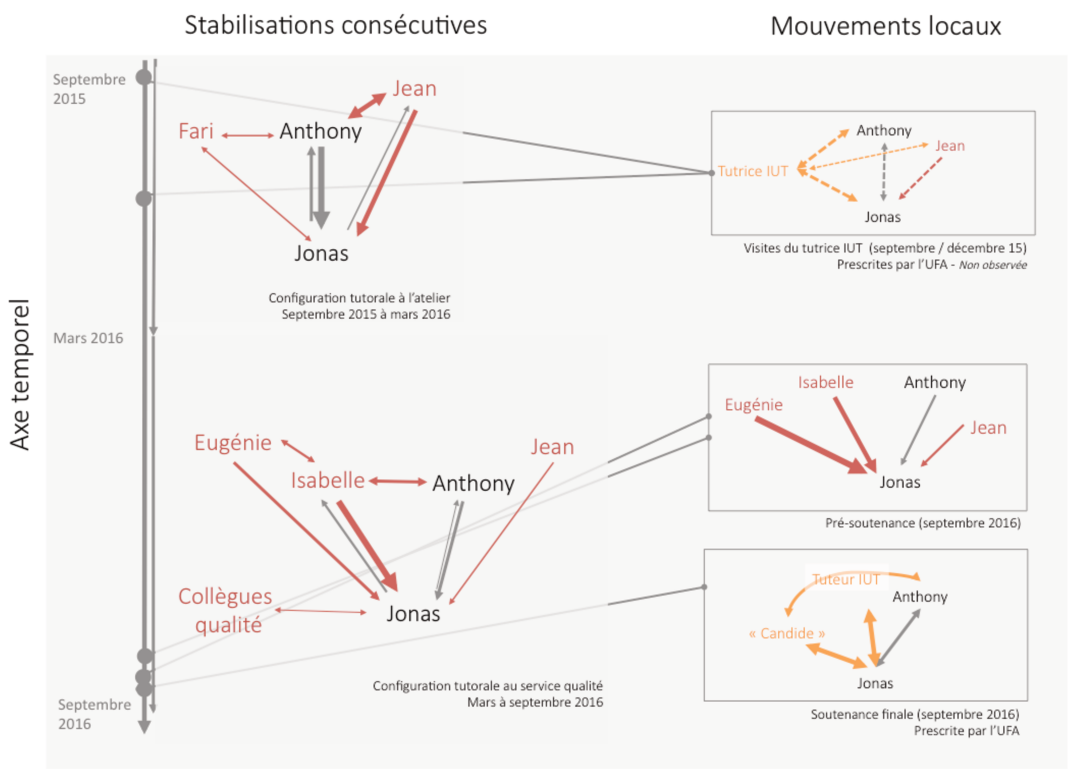



**Figure 15 - Exemple de représentation graphique d'une configuration tutorale (configuration cas 1 simplifiée)**

#### 3.4.4.3 Analyse des textes législatifs et institutionnels

Dans une volonté d'élargissement de nos cas, nous avons étudié les textes législatifs et institutionnels produits sur le rôle de MAP. Nous cherchions à travers ces sources à caractériser les discours prescripteurs produits à plusieurs niveaux sur le rôle de MAP et ainsi les pratiques sociales véhiculées par ces institutions. Pour cela nous avons collecté des sources écrites émanant de plusieurs types d'acteurs.

Nous avons en premier lieu étudié dans une perspective historique la législation sur le MAP. Nous nous sommes intéressée aux deux articles du code du travail qui traitent du MAP. Notre volonté a été de comprendre dans ces deux articles, comment était présentée la fonction de MAP et comment celle-ci avait évolué depuis la loi relative à l'apprentissage de 1971. Nous avons tenté de saisir la définition du MAP qui en ressortait et la façon dont elle a évolué depuis quarante cinq ans. Nous avons également étudié le contrat d'apprentissage, afin de comprendre les acteurs qu'il engageait et les liens qu'il définissait entre eux.

Nous avons ensuite étudié les documents prescriptifs émanant de l'État, de la Région AURA et de notre recherche internet (cf. 3.2.6). Nous avons dans ces sources, cherché à caractériser des éléments qui définiraient les configurations prescrites, c'est-à-dire les acteurs présentés par ces documents et les relations qu'ils doivent entretenir pour le bon fonctionnement du dispositif tutoral. Ainsi nous nous sommes intéressée aux acteurs présentés par ces documents et à la définition des rôles de chacun. Nous avons dans un premier temps caractérisé les documents en nous interrogeant sur quatre éléments : destinataires, émetteurs, focalisation et contenu. Nous avons ainsi travaillé à partir du logiciel N vivo et avons étiqueté le corpus à l'aide des nœuds suivants :

**Tableau 10 - Nœuds d'encodage pour l'analyse des documents institutionnels (États, Région, recherche internet)**

| Nœud 1° niveau | Nœud 2° niveau | Description |
|---|---|---|
| **Destinataire** | Entreprise / employeur | Le document s'adresse à l'entreprise ou à l'employeur |
| | MAP | Le document s'adresse au MAP de façon spécifique |
| | Indéfinissable / large | Le document ne mentionne pas de façon claire l'acteur à qui il est adressé |
| **Émetteur** | Institutionnel – État | L'émetteur est l'État (gouvernement, ministère, etc.) |
| | Institutionnel – consulaires | L'émetteur est une chambre consulaire (Cci, CMA, etc.) |
| | Institutionnel – autres (CFA, écoles, etc.) | L'émetteur est institutionnel mais n'est ni l'État, ni une chambre consulaire (ex : XX) |
| | Divers (sites spécialisés, etc.) | L'émetteur n'est pas institutionnel (ex : xxx) |
| **Focalisation** | Sur le MAP (ou le tuteur-entreprise) | La focalisation du document porte sur le MAP, son rôle, etc. |
| | Sur le dispositif (apprentissage/alternance) | La focalisation du document porte sur le dispositif et son déploiement |
| | Sur l'apprenti | La focalisation du document porte sur l'apprenti |
| **Contenu** | Le fonctionnement de l'apprentissage | Eléments sur le fonctionnement du dispositif, du contrat |
| | Réglementation | Eléments législatifs ou réglementaires |
| | Bonnes pratiques, mode d'emploi | conseils, bonnes pratiques, etc. |
| | Information sur la formation de MAP | Informations sur les formations de MAP |
| | Retours d'expérience | Le document présente des retours d'anciens MAP ou apprentis |
| | Valorisation de la fonction, incitation | Le document a un discours qui vise à valoriser l'apprentissage et à inciter à la signature de contrats. |

Nous avons ensuite tenté de repérer les configurations prescrites par ces documents et avons travaillé à partir des nœuds suivants :

**Tableau 11 - Nœuds d'encodage pour l'analyse des documents institutionnels (États, Région, recherche internet)**

| Nœuds 1° niveau | Nœuds 2° niveau | Description |
|---|---|---|
| **Configurations** | Acteurs | Le document présente les acteurs de l'apprentissage |
| | Définition MAP | Le document présente une définition du MAP |
| | MAP invisible | Le document ne fait pas mention du MAP |
| | Normativité de l'apprentissage | Éléments faisant référence à des bonnes pratiques, un mode d'emploi, niant l'hétérogénéité des contextes et visant une normativité de l'apprentissage |
| **Présentation du MAP** | Crucial | Le MAP est présenté comme un acteur crucial du dispositif |
| | Dans employeur | Le MAP est présenté à travers la présentation des devoirs de l'employeur |
| | Pas ou peu | Le MAP n'est pas ou que peu mentionné |
| | Autre | / |

Ces nœuds nous ont permis de repérer la façon dont les MAP étaient présentés, dont leur rôle étaient définis. Ils nous ont aussi permis d'appréhender les autres acteurs qui étaient présentés et les relations qui étaient évoqués entre eux et le MAP. Nous nous sommes également intéressée à la façon dont étaient présentés ces éléments (notamment graphiquement) et à l'accessibilité des informations (sont-ils facilement repérables sur les sites internet ?).

Pour les documents émanant du CFA et des UFA, de la même façon que pour les documents présentés ci-dessus, nous nous sommes intéressée aux acteurs présentés, aux missions attribuées à chacun et aux liens évoqués entre ces différents acteurs. Nous avons également cherché à documenter la mise en place de l'apprentissage dans ces UFA et notamment la prise en compte dans le cursus des situations de travail (nombre de visites en entreprise, atelier d'analyse de pratique, profil du tuteur académique, etc.) et leur évaluation (nombre d'évaluations en situation de travail, contenu de ces évaluations, poids de ces notes dans la délivrance du diplôme, etc.). Pour ces documents, nous avons utilisé Nvivo afin d'extraire des passages qui mentionnaient le MAP, ses missions et sa collaboration avec d'autres acteurs, ainsi que les éléments mentionnés ci-dessus, nous avons ensuite effectué un travail de comparaison, notamment visible dans les tableaux (Tableau 13 et Tableau 14). Un autre objectif était ici de comprendre la façon dont se répartissaient les rôles entre le CFA et les UFA, notamment auprès des MAP, afin de pouvoir en saisir les impacts éventuels sur les configurations de nos trois cas. Les entretiens menés au sein du CFA, ainsi qu'avec les responsables d'UFA, ont permis de compléter les sources écrites sur ce point.

Ainsi, nous avons, à partir d'un travail de terrain d'une année, tenté de saisir à la fois le *jeu*, c'est à dire les configurations tutorales qui se mettent en place concrètement en situation (à un niveau global et local) et la façon dont les *règles du jeu* prescrivent ces configurations. Nous avons pour cela analysé des données de types variés, repérant les discours prescriptifs institutionnels dans un premier temps (chapitre 4) et, dans une deuxième temps les relations et réseaux d'interactions se mettant en place sur les terrains et la façon dont ils créent des affordances pour les MAP débutants (chapitres 5, 6 et 7).

# 4 Les règles du jeu : prescription, discours et actions institutionnelles

*« Les règles déterminent la configuration initiale des joueurs ainsi que son schéma qui se modifie au cours de la compétition. »*

*Norbert Elias, Sport et civilisation, p212*

Cette partie s'intéresse aux *règles du jeu* de l'apprentissage, telles qu'elles transparaissent dans les discours et actions institutionnels. Au niveau de la législation et des discours gouvernementaux, ces règles du jeu sont identiques pour tous sur le territoire français. Mais elles sont ensuite interprétées et complétées par les acteurs locaux (Région, CFA régional, institutions de formation liées à ce CFA, entreprises accueillant des apprentis) qui définissent et prescrivent leurs propres règles, dans les limites du respect des contraintes imposées par le niveau supérieur. Dans ce chapitre il sera question d'analyser ces différents niveaux institutionnels qui contribuent à définir ce qu'est un dispositif de formation par apprentissage, notamment dans le supérieur. Notre objectif est d'étudier les éléments (textes législatifs, documents et sites internet nationaux ou plus locaux, documents créés et diffusés par la Région AURA[28], le CFA Formasup ARL et les UFA partenaires, etc.) qui vont avoir un rôle dans l'organisation des règles du jeu concernant le tutorat en entreprise avec lesquelles les MAP encadrant un apprenti de telle ou telle formation devront composer.

## 4.1 La législation et le discours de l'État et de la Région AURA

### 4.1.1 Code du travail et lois

En France, les éléments législatifs et réglementaires relatifs à l'apprentissage figurent dans le code du travail[29]. L'apprentissage est défini au livre 2 de la sixième partie des aspects législatifs et réglementaires. Ces livres sont divisés en plusieurs titres :

- Titre Ier : Dispositions générales
- Titre II : Contrat d'apprentissage
- Titre III : Centres de formation d'apprentis et sections d'apprentissage
- Titre IV : Financement de l'apprentissage

[28] Région Auvergne-Rhône-Alpes

[29] Le code du travail est découpé en deux grandes parties : la partie législative (L.) et la partie réglementaire (R.). La numérotation suit ensuite le format L. 1111-1 / R. 1111-1 correspondant au n° de la partie/du livre/ du titre/ du chapitre - n° d'article dans le chapitre. Par exemple l'article L. 6223-5 est le 5e article du 3e chapitre du 2e titre du 2e livre de la 6e partie législative du code.

- Titre V : Inspection et contrôle de l'apprentissage
- Titre VI : Dispositions particulières aux départements de la Moselle, du Bas-Rhin et du Haut-Rhin
- (*pour la partie réglementaire uniquement* – Titre VII : développement de l'apprentissage dans le secteur public non industriel et commercial)

Les éléments concernant le MAP figurent dans le troisième chapitre du Titre II (contrat d'apprentissage) :

- Titre II : Contrat d'apprentissage
    - Chapitre III : Obligations de l'employeur
        - Section 3 : Maître d'apprentissage

La structure même de ce code présente donc le MAP comme une composante du contrat d'apprentissage et une obligation de l'employeur.

Le site internet Légifrance[30] permet de visualiser les modifications de la législation et de la réglementation depuis la création des textes. Nous retraçons ainsi l'évolution des éléments concernant le MAP depuis la loi du 17 juillet 1971 (LOI n° 71-576) qui pose les bases de l'apprentissage dans la forme qu'il a encore actuellement. Il cadre le contrat d'apprentissage, le rôle des CFA et le financement de l'apprentissage. Des aménagements ont été réalisés depuis (par exemple, l'ouverture au supérieur avec les lois de 1987 et 1992), mais la forme générale est restée la même.

Pour documenter cette évolution nous nous sommes appuyée sur les articles relatifs au MAP dans le code du travail mis en avant plus haut (L6223-5 à 8 et R223-22 à 24[31]). La plupart des éléments présents dans le code actuel ont été créés en mai 2008[32], date à laquelle il y a eu une réécriture de celui-ci. Les modifications réalisées à cette date ne portent donc pas sur le contenu du code mais sont relatives à la réorganisation du texte dans un but de rationalisation. Il y a plus de subdivisions dans le nouveau code que dans les versions précédentes, et les articles sont plus courts. Ainsi, certains sont désormais découpés pour avoir une ou deux idées par article, et non plus un article dédié à un concept dans son intégralité. Ainsi, depuis 2008, il y a quatre articles législatifs et trois réglementaires concernant le MAP, là où jusqu'en 2008, il y avait un seul de nature législative (L117-4) et un seul de type réglementaire (R117-3). Avant la création en 1973 de ces articles dans le code du travail, c'est la loi de 1971 relative à l'apprentissage et ses articles 14 et 15 qui réglementaient le rôle du MAP.

On observe que la plupart des modifications ont eu lieu avant 2008. Seuls trois articles ont été modifiés depuis et les changements sont minimes. En revanche, avant cette date, les articles L117-4 et R117-3 (ancienne numérotation) ont connu plusieurs versions successives qui présentent des informations significatives sur la mise en place dans la législation française du

[30] www.legifrance.gouv.fr, portail web du gouvernement donnant accès aux textes législatifs et réglementaires en France et plus largement au droit français.
[31] Ainsi que les articles R223-25 à 28 qui concernent un cas particulier.
[32] Récapitulatif des évolutions des articles du code du travail relatifs au maître d'apprentissage depuis 1971 en Annexe 9.

rôle de MAP. L'article L117-4 s'intéresse à la définition de cette fonction et l'article R117-3 aux conditions pour devenir tuteur. Nous présentons ainsi les évolutions de ces articles et donc des thématiques qu'ils encadrent.

#### 4.1.1.1 Définition du MAP

L'article L117-4 trouve son origine dans la loi de 1971 relative à l'apprentissage. Dans cette loi il n'y a pas de mention explicite du MAP. Par contre, il est beaucoup fait mention de l'employeur et à ce titre, on a quelques indications sur le MAP. On s'intéresse ainsi à l'article 14 de cette loi (présenté par Légifrance comme à l'origine de l'article L117-4) mais aussi au 15 qui nous paraissent directement liés à ce qui nous intéresse (Annexe 10).

Ces articles ne mentionnent pas le MAP mais donnent déjà des éléments qui concernent l'encadrement d'un apprenti en entreprise. L'article 14 présente le critère permettant de recevoir un apprenti : être majeur (plus de 21 ans à cette époque) ou bien avoir été émancipé. L'article 15 sans mentionner explicitement le MAP, parle tout de même de « la personne responsable directement de la formation de l'apprenti ». Cette personne, comme les autres membres de l'entreprise doit offrir « les garanties de moralité et de compétence professionnelle (…) de nature à permettre une formation satisfaisante ». Elle est citée avec d'autres éléments permettant de garantir cette formation : l'équipement de l'entreprise et les techniques utilisées.

L'article L117-4 est créé en 1973[33] dans le code du travail à l'identique de l'article 14 de la loi de 1971. C'est en 1992, que l'on observe un premier changement significatif de cet article. En effet, on note l'ajout de la mention du MAP, défini comme « directement responsable de la formation de l'apprenti et assumant la fonction de tuteur ». Cette version spécifie également quelle est sa mission : « contribuer à l'acquisition par l'apprenti dans l'entreprise des compétences correspondant à la qualification recherchée et au titre ou diplôme préparés, en liaison avec le centre de formation d'apprentis. ». Les versions successives de l'article vont petit à petit ajouter de nouvelles informations tendant à spécifier ce rôle au sein de l'entreprise. La modification suivante en 2005 ajoute la mention d'une possible équipe tutorale, quand la fonction d'encadrement est partagée entre plusieurs salariés. A ce moment, le MAP désigné comme référent, va avoir pour mission d'assurer « la coordination de l'équipe et la liaison avec le centre de formation d'apprentis ». Un an après intervient une nouvelle modification créant des obligations pour l'employeur envers le MAP, à savoir : (1) lui permettre de prendre du temps sur son temps de travail pour mener à bien sa mission tutorale ; et (2) s'assurer qu'il bénéficie des formations nécessaires à l'exercice de cette fonction.

Au fil des années, la législation sur le MAP s'est donc étoffée. Partant d'une courte phrase ne citant même pas le MAP dans la loi de 1971 et dans la première version de l'article L117-4 du code du travail, elle en arrive, dans les plus récentes à spécifier son rôle, sa mission, les autres acteurs impliqués (équipe tutorale / employeur / CFA), les besoins du MAP en termes de

[33] En annexe 11, nous avons reporté le texte des différentes versions de cet article de 1973 jusqu'à la version en vigueur en novembre 2017

temps et de formation ainsi que des cas particuliers (groupement d'employeur, accords collectifs).

Encore aujourd'hui il est précisé que le maître d'apprentissage doit offrir les « garanties de bonne moralité ». Cette précision a un air désuet et semble faire référence à un temps révolu où l'apprentissage était envisagé comme un moyen de sortir les jeunes apprentis de l'usine, perçue comme un lieu où une masculinité vulgaire régnait (Pelpel & Troger, 1993).

Paradoxalement, on se rend compte que la législation considère le tutorat comme assumé par une équipe tutorale depuis de nombreuses années. Si les termes « équipe tutorale » ne sont ajoutés en tant que telle qu'en 2005, l'idée semble déjà présente dans l'article 15 de la loi de 1971. En effet, dans cet article le collectif de travail est évoqué en premier lieu, et ensuite seulement une personne plus spécifiquement désignée pour avoir un rôle dans la formation. Dans la version de 1992, le verbe « contribuer » est utilisé pour définir la mission du MAP, induisant bien l'implication d'un collectif, dont le MAP ferait partie et au sein duquel il aurait une délégation plus particulière. Il y a donc dans la législation, dès 1971, une prise en considération que la formation vient d'un collectif.

#### 4.1.1.2 Les conditions pour être MAP

Les conditions pour être MAP, définies par l'article R6223-24 du code du travail (anciennement R117-3) ont évolué depuis 1973 pour se stabiliser en 2005[34]. En effet, les changements de cet article depuis 2005 sont minimes et non significatifs pour ce qui nous intéresse (changement de noms des directeurs régionaux, d'organisation du code, de délais, etc.), tandis que les changements antérieurs à 2005 apportent un éclairage significatif sur la définition du rôle de MAP.

En effet, la version de 1973 pose comme condition pour être responsable d'un apprenti en entreprise de posséder des garanties de moralité ainsi qu'un certain niveau de qualification (équivalent au brevet professionnel – niveau IV) ou une expérience professionnelle de 5 ans « à un niveau minimal de qualification qui est déterminé par le comité départemental de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi. ».

En 1988, des modifications interviennent durcissant les conditions qui doivent être remplies pour justifier de sa « compétence professionnelle » : (1) avoir un diplôme en lien avec celui préparé par l'apprenti, de niveau au moins équivalent et avoir exercé trois ans dans ce domaine, ou (2) avoir une expérience de 5 ans dans le domaine du diplôme préparé par l'apprenti et un niveau de qualification minimal (définie selon les mêmes conditions que la version précédente). Cette deuxième version donne de l'importance au temps d'exercice professionnel puisque désormais, même si la personne en charge de l'apprenti à un diplôme équivalent ou supérieur à celui préparé, elle devra justifier de 3 ans d'expérience. Elle ajoute également que la qualification et/ou l'expérience de l'encadrant apprenti doivent relever du même domaine professionnel que le diplôme préparé par l'apprenti. Étonnamment, cinq ans

[34] En annexe 11, nous avons reporté le texte des différentes versions de l'article R117-3 (R6223-24, depuis 2008) de 1973 jusqu'à la version en vigueur en novembre 2017

après ces ajouts, l'article est revu et simplifié, dans une version proche de l'article 15 de la loi de 1971, se contentant de mentionner que « les personnes désignées par l'employeur pour participer à la formation des apprentis présentent des garanties de compétence pédagogique et professionnelle ». Ces conditions arrivent après la mention des équipements de l'entreprise. En 1994, cet article est tout simplement abrogé et disparaît pendant deux ans du code du travail. En 1996 l'article est réintégré, les conditions sont relativement similaires à celles de 1988, mais on note que le MAP est dénommé comme tel et devient unique (là où avant on parlait de « la ou les personnes »). En 2005, une troisième condition est ajoutée : « Les personnes possédant une expérience professionnelle de cinq ans en rapport avec le diplôme ou le titre préparé par l'apprenti après avis du recteur, du directeur régional de l'agriculture et de la forêt ou du directeur régional de la jeunesse, des sports et des loisirs. ». On obtient ainsi, en 2005, un article proposant trois types de conditions pour devenir MAP, basées sur son expérience du MAP, son éventuelle qualification et l'importance d'exercer dans le domaine dans lequel l'apprenti prépare son diplôme. Cet article se stabilise ainsi et évolue peu ensuite.

Ce texte de loi évolue en cadrant de plus en plus les conditions pour être MAP, mais paradoxalement, en les élargissant également. Un premier mouvement (de 1973 à 1988) durcit les conditions passant de « un diplôme ou une expérience » à « un diplôme et une expérience en lien avec le diplôme visé par l'apprenti ». Dans un deuxième mouvement (2005), il semble revenir sur cette condition en donnant la possibilité à des professionnels sans diplôme ou sans diplôme en lien avec celui visé par l'apprenti de devenir MAP, sur décision du recteur. Les conditions pour devenir MAP, semblent néanmoins valoriser la dualité formation scolaire / expérience qui fait la spécificité des cursus en alternance.

Un premier élément remarquable est, que pour la législation, il semble que compétence soit égal à diplôme et/ou expérience. En effet, depuis 1988 (hors version de 1993), l'article précise que « sont réputées remplir la condition de compétence professionnelle exigée d'un maître d'apprentissage », les personnes qui répondent aux conditions évoquées plus haut. Ainsi l'État considère que la fonction de MAP peut être remplie de façon pertinente si la personne nommée possède un diplôme et/ou une expérience professionnelle telle que codifiée. Dans ce premier niveau de prescription, la compétence et les connaissances professionnelles, paraissent donc permettre de garantir un bon accompagnement de l'apprenti et une bonne transmission sur le lieu de travail. Nous formons l'hypothèse que l'État, en identifiant ces conditions pour devenir MAP, ne cherche finalement pas à réellement préjuger des compétences réelles du MAP, mais à créer un cadre pour cette fonction. Ce cadre semble mettre en place des conditions sans lesquelles l'État considère qu'on ne peut pas être suffisamment compétent pour recevoir un apprenti et laisser aux niveaux de prescriptions inférieurs la charge de cadrer plus précisément les compétences nécessaires à l'encadrement d'un apprenti.

Le second élément qui nous intéresse, est le fait que, contrairement à l'article précédent, celui-ci recentre la fonction tutorale présentée dans les premières versions comme partagée par un collectif (« la ou les personnes responsables de la formation des apprentis ») à une conception de la fonction tutorale comme reposant sur le MAP seul, dont elle définit avec précision les prérequis.

#### 4.1.1.3 Le contrat d'apprentissage

Le contrat d'apprentissage[35] est le document contractuel qui lie l'apprenti, l'entreprise et le CFA. C'est un formulaire standardisé (Cerfa FA13), enregistré par un organisme (chambre consulaire ou DIRRECTE[36]) qui valide sa conformité aux règles législatives, réglementaires et conventionnelles en vigueur. Ce contrat est divisé en six parties intitulées :

- L'employeur
- L'apprenti(e)
- Le maître d'apprentissage
- Le contrat
- La formation
- Cadre réservé à l'organisme d'enregistrement.

Dans chacune des parties des informations administratives sont à fournir (identité, coordonnées, rémunération, etc.). Ce contrat est accompagné d'une notice explicative (Cerfa FA14) qui rappelle le déroulement de la procédure et explique pour chaque case, comment elle doit être remplie. L'employeur doit également attester être en possession de certaines pièces justificatives nécessaires à l'enregistrement du contrat et qui pourront être demandées en cas de contrôle. Ainsi, l'éligibilité du MAP n'est pas réellement vérifiée. En effet, en cochant une case du formulaire, l'employeur atteste que le maître d'apprentissage est éligible. Il peut ensuite y avoir des actions de contrôle qui vérifient que ces documents sont bien en possession de l'employeur, mais cela n'est pas fait en amont de la signature du contrat.

Dans ce document, seuls l'employeur, l'apprenti et le MAP sont considérés comme des acteurs. Les formateurs, enseignants ou tuteurs pédagogiques ne sont pas identifiés selon leur statut mais sous l'appellation impersonnelle "la formation". Il n'y a d'ailleurs aucune désignation nominative au sein de ce pavé, contrairement aux trois précédents.

Dans la partie intitulée « le maître d'apprentissage », il est possible de mentionner deux MAP. On note une incohérence entre l'intitulé de cette partie qui est au singulier et la possibilité de mentionner deux personnes. Cette incohérence est renforcée par la lecture de la notice explicative du contrat d'apprentissage qui ne mentionne à nouveau qu'un seul acteur : « le maître doit justifier d'une formation et d'une expérience professionnelle minimales fixées par l'article R. 6223-24 du code du travail et encadrer au maximum 2 apprentis plus un redoublant (article R 6223-6). ». La notice ne mentionne nulle part pourquoi il existe la possibilité de mentionner deux MAP dans le Cerfa FA13.

Enfin, concernant ce contrat, on notera que seuls l'employeur et l'apprenti sont signataires. L'institut de formation doit apposer son visa. Le MAP, malgré le fait que le contrat l'engage n'en est pas signataire. Il ne reçoit pas non plus copie de ce document qui, signé en trois exemplaires, est destiné à l'employeur, l'apprenti et l'organisme d'enregistrement.

[35] cf. annexe 13 pour sa version papier, il est également possible de le remplir en ligne
[36] Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi

### 4.1.2 Le portail de l'alternance et autres sites gouvernementaux

Dans les documents législatifs et réglementaires, la fonction du MAP n'est ainsi que peu définie et certains éléments sont peu précis, notamment la répartition des rôles (MAP, employeur, équipe tutorale). Nous avons donc cherché un niveau de prescription étatique autre que celui de la loi pour comprendre cette mission. Nous nous sommes tournée vers plusieurs sites gouvernementaux qui portent un discours sur l'apprentissage et le MAP, notamment le *Portail de l'Alternance* (www.alternance.emploi.gouv.fr). On trouve également des informations sur l'apprentissage sur les sites des ministères du travail (www.travail-emploi.gouv.fr), de l'éducation nationale (www.education.gouv.fr et www.jeunes.gouv.fr), de l'administration française (www.service-public.fr) et, de façon plus discrète, sur le site du ministère de l'enseignement supérieur (www.enseignementsup-recherche.gouv.fr).

Nous nous sommes plus particulièrement intéressée à deux types de documents émanant de ces sites[37] :

- les pages internet reprenant les informations essentielles sur le fonctionnement de l'apprentissage (plus ou moins orientées vers un destinataire particulier) ;
- les documents de communication proposés sous forme d'infographie qui reprennent les mêmes informations avec un angle plus attractif.

Nous n'avons pas traité les pages et documents thématiques ou plus spécifiques (actualités, aides financières, mobilité, recherche de formation, etc.) qui n'entraient pas dans le cadre de notre étude.

#### 4.1.2.1 Quels contenus et à qui s'adressent-ils ?

Sur ces sites nous retrouvons globalement les mêmes informations, à savoir le fonctionnement de l'apprentissage : qui peut être apprenti ? dans quel but ? informations sur les secteurs, diplômes et formations, le statut d'apprenti et le salaire, les aides financières pour l'employeur, conditions de travail. Nous retrouvons également des informations plus ciblées selon la spécificité du site. Par exemple, les sites de l'éducation nationale détaillent les démarches permettant de trouver une entreprise puis un CFA. Le site du service public est plus axé sur les conditions de travail, le contrat d'apprentissage, etc.

Sur le portail de l'alternance, la structure même de la page d'accueil (que l'on retrouve de façon similaire sur d'autres sites dédiés à l'apprentissage) induit les acteurs ciblés.

[37] une liste complète des documents analysés figure en annexe 15

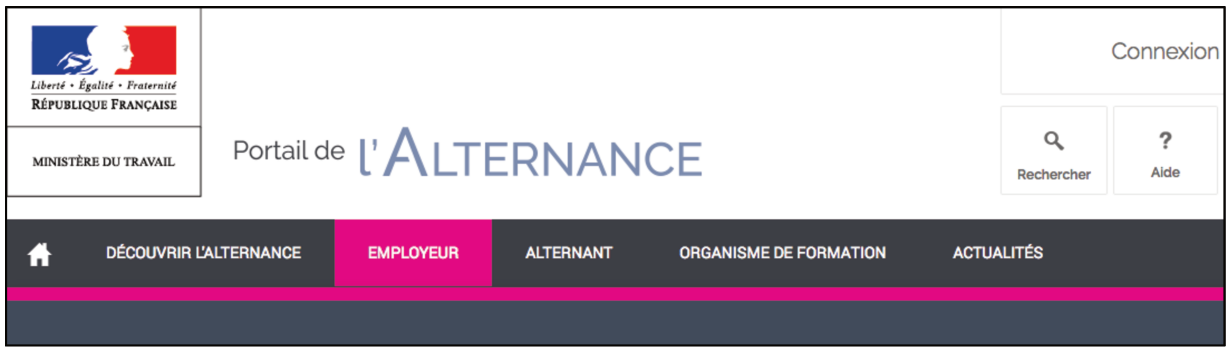



**Figure 16 - Capture d'écran de la page d'accueil du site internet alternance.emploi.gouv.fr (réalisée le 25/10/17)**

Sur la ci-dessus, les onglets du bandeau, redirigeant vers des pages plus spécifiques, renvoient aux acteurs de l'apprentissage : l'employeur, l'alternant, et l'établissement de formation. Dans cette structure, le maître d'apprentissage n'est pas clairement identifié comme un acteur. En cliquant sur l'onglet employeur, on constate qu'il n'est pas non plus mentionné. Le MAP n'est donc pas un acteur ciblé en tant que tel par le portail de l'alternance.

Parmi les différents sites visités et pages analysées, on trouve trois types de cibles :

(1) L'apprenti. Ces documents interpellent directement le (futur) apprenti : « En bénéficiant du transfert de compétences par les tuteurs et les maîtres d'apprentissage, vous acquerrez à la fois des connaissances théoriques et des aptitudes pratiques pour maîtriser un métier »[38]. Adressés aux futurs apprentis, ils contiennent souvent, en plus des informations classiques mentionnées plus haut, des informations sur la recherche d'alternance.

(2) L'employeur / ou l'entreprise. Comme les précédents, ces documents interpellent souvent directement leur destinataire, ici l'employeur ou l'entreprise (« Votre décision de recruter un.e apprenti.e est prise ? »[39]). Ces documents sont parfois conçus comme fiche mémo, des aides pour l'entreprise (comment embaucher un apprenti ? bien recruter son apprenti, etc.). Ils ont également un discours incitatif à l'embauche d'apprenti. Il y a pour l'État un enjeu de valorisation de l'apprentissage et de communication sur le dispositif, comme en atteste un dossier de presse[40] de 2015, qui lançait une nouvelle campagne de communication sur l'apprentissage pour porter encore plus largement le message : « l'apprentissage, c'est votre avenir » auprès des chefs d'entreprises et atteindre l'objectif d'accueillir 500 000 apprentis en 2017. Cela peut expliquer que les sites institutionnels sont en grande partie adressés aux entreprises et employeurs.

(3) Certaines pages internet ou documents ne paraissent pas adressés en premier lieu à un acteur particulier. Elles utilisent des formulations impersonnelles et ont un contenu peu ciblé.

---

[38] http://www.jeunes.gouv.fr/interministeriel/etudes-et-formations/apprentissage-et-alternance/article/l-apprentissage-pourquoi-pour-qui, consultée le 27/11/17

[39] http://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/se-former-en-alternance/l-apprentissage-160/embaucher-un-e-apprenti-e/article/bien-recruter-et-integrer-votre-apprenti-e, consultée le 27/11/17

[40] « L'apprentissage, une solution d'avenir pour les entreprises », dossier de presse réalisé en 2015 par le ministère du travail de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social, disponible à l'adresse suivante : http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/Dossier_de_presse-2015-bd.pdf, consulté le 27/11/17.

Dans nos recherches, nous n'avons trouvé aucun document émanant d'un site gouvernemental et s'adressant directement au maître d'apprentissage. Pourtant nombreux sont les pages internet ou documents qui s'intéressent au MAP. Les infographies proposées dans le dossier de presse de 2015 sont parlantes à ce propos. En effet, celles qui concernent le fonctionnement de l'apprentissage, le recrutement de l'apprenti, etc. s'adressent directement au chef d'entreprise, tandis que celle qui concerne le MAP est écrite avec des formules impersonnelles (Cf. Figure 17 et Figure 18).




**Figure 17 - Extraits du dossier de presse "l'apprentissage une solution d'avenir pour les entreprises" (2015) concernant le rôle de l'employeur**




**Figure 18 - Extrait du dossier de presse "l'apprentissage une solution d'avenir pour les entreprises" (2015) concernant le rôle du MAP**

Ainsi, il semble que la fiche concernant le MAP s'adresse également au chef d'entreprise, lui indiquant qui peut être MAP et quelles sont les conditions requises. Le MAP, s'il est présent dans les documents émanant du gouvernement, n'est pas une des cibles de leur communication. Il semble qu'on puisse voir dans la prise en compte de l'employeur plutôt que du MAP comme destinataire cible, l'un des enjeux du gouvernement : inciter les employeurs à signer des contrats d'apprentissage, élément sur lequel le MAP n'est pas nécessairement décisionnaire. Ainsi, le MAP est un acteur non destinataire mais sur lequel du discours est produit.

#### 4.1.2.2 Discours produit sur les MAP

Pour comprendre la place accordée réellement au MAP, nous avons poussé l'analyse plus loin et avons tenté de voir comment il est présenté dans les documents qui nous intéressent. S'ils ne lui sont pas directement adressés, ces documents produisent néanmoins la plupart du temps un discours sur cette fonction. On note quatre tendances différentes :

- pas ou peu de mention du MAP ;
- il est présenté comme un élément du parcours de l'apprenti en entreprise ;
- ou bien comme une obligation de l'employeur ;
- ou encore comme un acteur crucial de l'apprentissage.

*Le MAP n'est pas ou peu mentionné*

Certains de ces documents ne mentionnent pas du tout le MAP. C'est par exemple le cas de l'infographie « le quotidien avec un.e apprenti.e : mode d'emploi ! » proposée par le gouvernement[41], qui ne mentionne jamais la fonction et traite plutôt des droits de l'apprenti, de son salaire, des obligations de l'entreprise et de la gestion des difficultés. Le titre de ce document semble finalement en décalage avec son contenu. Ce dernier est plus orienté sur la législation que sur la relation de travail au quotidien qui, elle, inclurait nécessairement le MAP. De la même façon, la page du site internet de l'enseignement supérieur intitulée « l'alternance dans le supérieur », ne fait pas de mention d'une personne en charge du tutorat en entreprise.

D'autres documents mentionnent de façon très légère le maître d'apprentissage ou tout du moins la fonction remplie par ce dernier. Par exemple, une autre infographie issue de ce même dossier de presse, intitulée « pourquoi choisir l'apprentissage », mentionne parmi les raisons de choisir cette voie de formation « un accompagnement par un professionnel qualifié ». Ce document fait mention d'un accompagnement tutoral, mais ne mentionne pas le MAP.

*Le MAP, comme un élément du parcours de l'apprenti*

Dans d'autres documents, le maître d'apprentissage est mentionné au regard de son rôle dans le parcours de l'apprenti, du dispositif d'apprentissage.

> *« Fondé sur le transfert de compétences par les maîtres d'apprentissage, l'apprentissage est un mode d'acquisition concret à la fois de connaissances théoriques et de compétences pour maîtriser un métier, comprendre l'entreprise, acquérir les savoir-faire indispensables et ainsi favoriser l'intégration dans l'entreprise. »*[42]

On note que ce rôle n'est pas décrit, qu'il n'est pas associé à des missions pédagogiques. En réalité, le MAP ici n'accède pas réellement à un statut d'acteur. Il est seulement cité comme un élément constitutif de l'apprentissage. Un peu plus loin dans ce document, figurent quelques précisions.

> *« L'apprenti est placé sous la responsabilité d'un maître d'apprentissage choisi en fonction de ses connaissances professionnelles. Le maître d'apprentissage accompagne l'apprenti tout au long de sa formation pour lui transmettre ses connaissances et savoir-faire. Il est en relation avec le centre de formation d'apprentis. »*[42]

Dans ce passage, si la mission confiée au MAP est un peu plus explicitée, on note néanmoins que la description en est légère et que ce passage a plus un but de rappel (et traduction) des prescription législatives et réglementaires que d'explicitation réelle de sa mission.

[41] Dossier de presse de 2015 et téléchargeable sur le portail de l'alternance

[42] Page internet « se former par l'apprentissage », sur le site de l'éducation nationale, disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/cid155/se-former-par-l-apprentissage.html, visité le 24/11/17

Enfin, cette source ainsi qu'une autre mentionnent le MAP en rapport avec un événement particulier : l'entretien d'évaluation du déroulement de la formation qui a lieu, conformément à l'article R6233-58 du code du travail, moins de deux mois après le début du contrat :

> *« Afin de procéder à une première évaluation du déroulement de la formation et, le cas échéant, d'adapter cette dernière, l'apprenti est convié, par le centre de formation d'apprentis, à un entretien d'évaluation dans les deux mois suivant la conclusion du contrat d'apprentissage. L'employeur, le maître d'apprentissage, un formateur du centre de formation d'apprentis et, en cas de besoin, son représentant légal participent à cet entretien. »*

Ainsi, il est présenté que :

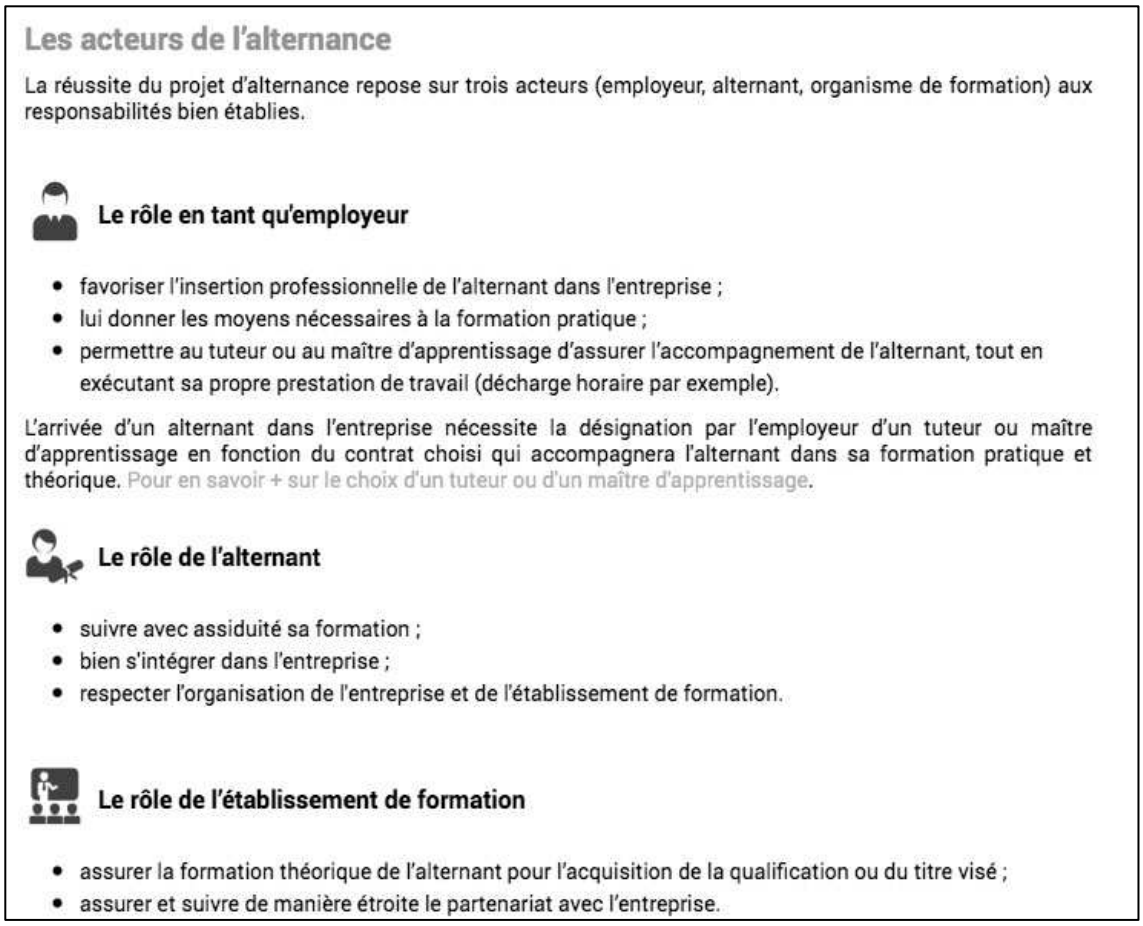
> *« Dans les deux mois qui suivent l'entrée en apprentissage, un entretien est prévu entre l'apprenti, le formateur du CFA, le maître d'apprentissage et, si nécessaire, les parents de l'apprenti, afin de faire une première évaluation du déroulement de la formation. »*[42] *(extrait 1)*
>
> *« Entretien d'évaluation tripartite*
>
> *Un entretien d'évaluation du déroulement de la formation est organisé par le CFA dans les 2 mois qui suivent la conclusion du contrat. Il réunit : l'employeur, le maître d'apprentissage, l'apprenti (et ses parents ou tuteur s'il s'agit d'un mineur), et un formateur du CFA. L'entretien d'évaluation peut conduire à aménager le déroulement de la formation. »*[43] *(extrait 2)*

Plusieurs incohérences entre ces sources et au sein même des sources attirent notre attention. La première présente trois acteurs participant à cette réunion : le MAP, l'apprenti et un formateur du CFA. La deuxième source, ainsi que le code du travail en mentionnent quatre, ajoutant l'employeur aux trois précédents. C'est une première incohérence que renforce une seconde. En effet, dans le deuxième extrait qui présente quatre acteurs, conformément au code du travail, est évoquée une réunion : « Entretien d'évaluation tripartite ». On peut s'interroger sur la raison de l'utilisation de *tripartite* pour décrire une réunion mentionnant quatre acteurs. Il semble cependant qu'il fasse référence aux trois « acteurs » ou « pôles » souvent évoqués dans l'apprentissage : l'entreprise (employeur + MAP), l'apprenti et le CFA. La distinction entre MAP et employeur n'est alors pas réalisée.

### *Le MAP, comme une obligation de l'employeur*

On trouve par ailleurs dans plusieurs documents le MAP mentionné comme une obligation de l'employeur. Pour exemple, sur le *portail l'alternance*, on trouve, sur la page « découvrir l'alternance », une rubrique « les acteurs de l'alternance » (voir Figure 19).

[43] Extrait de la page « contrat d'apprentissage » disponible sur le site officiel de l'administration française (https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2918, consultée le 24/11/17)



## Les acteurs de l'alternance

La réussite du projet d'alternance repose sur trois acteurs (employeur, alternant, organisme de formation) aux responsabilités bien établies.

### Le rôle en tant qu'employeur

- favoriser l'insertion professionnelle de l'alternant dans l'entreprise ;
- lui donner les moyens nécessaires à la formation pratique ;
- permettre au tuteur ou au maître d'apprentissage d'assurer l'accompagnement de l'alternant, tout en exécutant sa propre prestation de travail (décharge horaire par exemple).

L'arrivée d'un alternant dans l'entreprise nécessite la désignation par l'employeur d'un tuteur ou maître d'apprentissage en fonction du contrat choisi qui accompagnera l'alternant dans sa formation pratique et théorique. Pour en savoir + sur le choix d'un tuteur ou d'un maître d'apprentissage.

### Le rôle de l'alternant

- suivre avec assiduité sa formation ;
- bien s'intégrer dans l'entreprise ;
- respecter l'organisation de l'entreprise et de l'établissement de formation.

### Le rôle de l'établissement de formation

- assurer la formation théorique de l'alternant pour l'acquisition de la qualification ou du titre visé ;
- assurer et suivre de manière étroite le partenariat avec l'entreprise.

**Figure 19 - Capture d'écran de la page « découvrir l'alternance » du site internet alternance.emploi.gouv.fr (alternance.emploi.gouv.fr/portail_alternance/jcms/recleader_6113/decouvrir-l-alternance#top, réalisée le 26/10/17)**

Dans ce document trois acteurs sont désignés : l'employeur, l'alternant, l'établissement de formation. Le rôle d'employeur est présenté en premier et est mis en avant par rapport à celui de MAP. On trouve mention du maître d'apprentissage dans la troisième mission incombant à l'employeur : il est indiqué que ce dernier doit désigner un maître d'apprentissage et lui permettre d'assurer l'accompagnement de l'alternant. Celui-ci est « désigné » par l'employeur, ce qui implique un choix de la part de ce dernier et non de la part du MAP. On note par ailleurs, comme dans le contrat d'apprentissage, une différence faite entre l'employeur et l'alternant qui sont des rôles incarnés, se référant à des personnes, contrairement à l'établissement de formation qui est une institution.

*Le MAP, comme un acteur crucial*

Cependant, on note également que certains documents[44] présentent le MAP comme un acteur crucial de l'apprentissage. On y retrouve d'ailleurs exactement le même paragraphe.

> *« Le rôle du maître d'apprentissage est crucial. Qu'il s'agisse du chef d'entreprise ou d'un ou plusieurs salariés volontaires, il accompagne l'apprenti vers l'obtention de son diplôme, le forme à un métier et le guide dans sa découverte du monde du travail. Il a une véritable responsabilité envers l'apprenti et un devoir de transmission des savoir-faire et méthodes de travail. Au quotidien, il est celui qui définit les tâches revenant à l'apprenti, vérifie la qualité de son travail et répond à ses questions éventuelles. La relation maître-apprenti est enrichissante pour les deux parties, les maîtres d'apprentissage se félicitant souvent d'avoir découvert chez*

*leurs apprentis, outre une véritable motivation et un regard neuf sur leur profession, des connaissances nouvelles sur les dernières techniques et innovations de leur secteur. Cette relation si particulière donne parfois lieu à des collaborations de long terme, les apprentis reprenant l'activité de leur maître à leur départ en retraite, perpétuant ainsi leur savoir-faire. »*[44]

Le discours se veut généraliste, reprenant les différents cas de figures possibles (« Qu'il s'agisse du chef d'entreprise ou d'un ou plusieurs salariés volontaires »). On retrouve d'ailleurs ici la mention d'une équipe tutorale. L'employeur peut être le MAP mais ce n'est pas la seule possibilité. Au-delà des missions qui lui incombent (accompagner vers l'obtention du diplôme, former au métier, guider dans la découverte du monde du travail, définir les tâches, vérifier le travail…), le paragraphe insiste sur la relation entre le MAP et l'apprenti, mettant en exergue l'importance du premier dans le parcours du second, mais également l'inverse (l'impact possible de l'apprenti sur le parcours du MAP). Ainsi, la première moitié du paragraphe revient sur les missions du MAP auprès de l'apprenti, tandis que la seconde revient sur l'enrichissement possible pour lui d'encadrer un jeune. Il semble qu'il y ait là une forme de promotion de l'apprentissage, visant à montrer aux entreprises l'intérêt qu'elles peuvent trouver à prendre des apprentis et aux employeurs ou salariés et ce qu'ils peuvent gagner à être MAP.

Une autre infographie intitulée « zoom sur le maître d'apprentissage »[45] présente de façon claire et concise le rôle du MAP (cf. annexe 16). Elle reprend en grande partie des informations que l'on trouve dans tous les documents portant sur celui-ci et qui correspondent à la réglementation (nombre d'apprentis, conditions pour devenir MAP, etc.). Elle présente cependant quelques éléments qui nous paraissent intéressants à analyser plus avant.

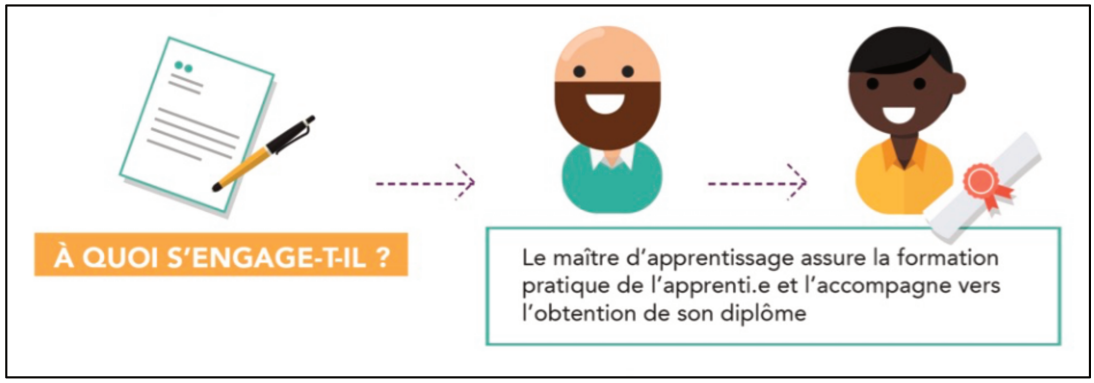



**Figure 20 - Extrait 1 de l'infographie "zoom sur le maître d'apprentissage"**

Dans ce premier extrait (Figure 20) on voit un document et un stylo que l'on peut, grâce à la question posée en dessous « à quoi s'engage-t-il ? », imaginer être un contrat. On voit également le MAP et l'apprenti avec un diplôme. L'image laisse penser que le MAP a signé

[44] L'apprentissage au quotidien (http://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/se-former-en-alternance/l-apprentissage-160/embaucher-un-e-apprenti-e/article/l-apprentissage-au-quotidien, consulté le 9/10/17) / L'apprentissage, une solution d'avenir pour les entreprises (http://jeunes.gouv.fr/interministeriel/etudes-et-formations/apprentissage-et-alternance/article/l-apprentissage-une-solution-d, consulté le 24/11/17) / Dossier de presse de 2015.

[45] Téléchargeable sur plusieurs sites institutionnels (du gouvernement ou non),

le contrat, ou du moins un document contractualisant sa mission (dont il n'est pas fait mention dans le reste du document). Or ce n'est pas le cas. Sauf s'il est également l'employeur, le MAP ne signe pas le contrat. Il n'est pas fait mention dans la loi ou dans les documents que nous avons étudiés, de la signature d'un autre document qui contractualiserait ses missions.




**Figure 21 - Extrait 2 de l'infographie "zoom sur le maître d'apprentissage"**

On note en premier lieu dans ce deuxième extrait (Figure 21) un décalage entre la question posée au départ « comment ? » (qui suit directement l'extrait précédent), et la réponse fournie par le document. Si les réponses restent légères, reprenant essentiellement les éléments réglementaires (sur son temps de travail…) et n'apportant pas d'explications, on note néanmoins que le maître d'apprentissage doit consacrer du temps aux échanges avec le CFA. La suite de cet extrait traite du rôle de l'employeur dans l'accueil de l'apprenti. Si les trois dernières missions relèvent effectivement de la compétence de l'employeur, les six premières sont souvent assurées par le MAP, dans la mesure où c'est lui qui est en contact avec l'apprenti au quotidien et pas l'employeur.

Le discours sur le maître d'apprentissage est donc, au sein même des documents émanant des organes gouvernementaux d'une grande hétérogénéité et parfois mêmes dissonant dans la

prise en considération et la présentation du rôle du MAP. Il y a là une tension entre, d'une part l'importance affichée du maître d'apprentissage, considéré comme un acteur majeur de la réussite du parcours de formation et d'autre part, la faible prise en compte de cet acteur en tant que destinataire explicite des ressources fournies. De plus, dans ces documents, on observe une confusion fréquente entre deux rôles au sein du dispositif : maître d'apprentissage et employeur.

### 4.1.3 La Région Auvergne-Rhône-Alpes (AURA)

Le premier niveau d'interprétation des textes émanant de l'État est le niveau régional. En effet, en France, le conseil régional a la compétence de l'apprentissage[46], il en organise le déploiement à l'échelle régionale et en gère les aspects financiers. Nous avons donc étudié des documents émanant de cette institution. Sur le site internet de la Région AURA, une page est dédiée à l'apprentissage. Elle renvoie à une liste de ressources déjà présentes en ligne : portail de l'alternance, le portail régional de l'orientation[47], le portail de recherche d'alternance de la CCI Rhône-Alpes[48], etc. Elle propose également des documents à télécharger (chiffres de l'apprentissage, enquêtes d'insertion, etc.) dont deux nous intéressent particulièrement : le guide de l'apprentissage et la charte de l'apprentissage. Le premier est réalisé par la Région et l'ONISEP et présente le dispositif d'apprentissage dans la Région ainsi qu'un catalogue des formations en apprentissage en AURA. Le second présente les engagements de toutes les parties signataires du contrat d'apprentissage. Dans ces documents, le MAP est présenté comme un membre à part entière de l'apprentissage. Fréquemment cité, ses missions et son rôle sont explicités brièvement. Nous retrouvons néanmoins certains paradoxes déjà évoqués plus haut.

#### 4.1.3.1 Le guide de l'apprentissage[49]

Le guide de l'apprentissage présente une dizaine de pages de fiches pratiques ou explicatives sur l'apprentissage : l'apprenti, le contrat, le CFA, l'entreprise, la Région. Le MAP n'est ainsi pas présent, au premier examen, dans le titre des sections majeures de ce guide. En revanche, une analyse plus poussée montre que le MAP est présent dans ces différentes pages. Dans la page apprenti, le MAP est cité parmi les conditions pour entrer en apprentissage. En effet, le guide explique qu'outre la nécessité d'avoir 16 ans et d'être déclaré apte par la médecine du travail, il faut « avoir un maître d'apprentissage » pour devenir apprenti. Une section suit, présentant les démarches pour choisir sa formation et trouver son MAP. Cette section présente des pistes et liens vers des ressources pouvant aider un apprenti en recherche de contrat.

Dans les pages sur le contrat un entrefilet présente le MAP : « Le jeune est obligatoirement suivi par un maître d'apprentissage. Celui-ci est soit le chef d'entreprise, soit l'un des salariés

[46] et dans l'attente des décrets d'application de la LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.
[47] http://www.orientation.auvergnerhonealpes.fr/
[48] http://www.rhone-alpes-apprentissage-alternance.com/
[49] Disponible à l'adresse suivante : https://www.auvergnerhonealpes.fr/126-guide-de-l-apprentissage.htm, consultée le 15/09/18.

de l'entreprise. Son rôle consiste à former l'apprenti de façon à ce qu'il acquière les compétences nécessaires à l'obtention du titre ou diplôme préparé en collaboration avec le CFA. ». La page sur l'employeur reprend certains éléments législatifs sur les conditions selon lesquelles l'employeur choisit un MAP et un encadré précise que des formations sont proposées / imposées (selon les branches) pour accompagner les MAP. Ce document présente donc à plusieurs reprises le rôle du MAP. S'il reprend le cadre législatif, il ajoute quelques éléments, dont l'importance de la formation de MAP. Un paradoxe est présent dans ces pages, concernant la désignation du MAP et le partage des rôles MAP/employeur. En effet dans les pages s'adressant plus spécifiquement à l'apprenti, celui-ci est invité à trouver un MAP pour pouvoir signer son contrat (et non pas un employeur) tandis que dans les pages sur l'entreprise, il est spécifié que l'employeur choisit un MAP. La frontière entre MAP et employeur est ici à nouveau questionnée et nous semble être une réminiscence de représentations sur l'apprentissage reprenant les codes du compagnonnage plutôt que ceux de l'apprentissage tel qu'il se déploie aujourd'hui, notamment dans des entreprises de plus en plus grandes, dans lesquelles MAP et employeurs sont deux fonctions différentes.

#### 4.1.3.2 La charte de l'apprentissage

Dans la charte de l'apprentissage[50] qui présente les engagements des acteurs du dispositif d'apprentissage, ces deux fonctions sont au contraire présentées comme liées. En effet, le document présente quatre séries d'engagement ceux de l'apprenti, de la Région AURA, du CFA ainsi que ceux de l'employeur et du maître d'apprentissage (cf. Figure 22, ci-dessous). Ces engagements concernant le MAP et l'employeur reprennent des éléments que nous avons déjà observés dans d'autres sources : intégration de l'apprenti, transmission, suivi avec l'établissement de formation, etc. Il semble cependant que ce document spécifie un tant soit peu ces missions. En effet, il explicite la façon dont ces missions peuvent être remplies : « veiller au suivi de sa formation en CFA, notamment en participant aux rencontres organisées par le CFA, en complétant le carnet de liaison ». Ici la charte propose deux moyens de « veiller au suivi » de la formation académique de l'apprenti : la participation aux rencontres organisées par l'établissement de formation et la complétion du livret de suivi de l'apprenti. De la même façon, la charte identifie d'autres engagements de l'employeur et du MAP parmi lesquels : « assurer sa formation pratique en lui confiant des missions opérationnelles en adéquation avec le diplôme ou le titre préparé » et « contribuer à la progression pédagogique de son apprenti en lui proposant des situations de travail formatives et variées en lien avec la formation suivie en CFA ». Les engagements d'« assurer sa formation pratique » et de « contribuer à la progression pédagogique de son apprenti » sont ainsi, déclinés en termes plus opérationnels pour le MAP et l'employeur.

[50] En annexe 17. Cette charte doit être diffusée par les CFA de la Région AURA et peut être signée par les parties prenantes du contrat d'apprentissage, mais n'est pas obligatoire pour conclure ce dernier.



## Les engagements de l'employeur et du maître d'apprentissage

**» L'employeur et le maître d'apprentissage s'engagent auprès de l'apprenti à :**

› Faciliter son intégration en lui donnant des repères et un cadre de travail lui permettant d'apprendre son métier dans de bonnes conditions ;

› Assurer sa formation pratique en lui confiant des missions opérationnelles en adéquation avec le diplôme ou le titre préparé ;

› Veiller au suivi de sa formation en CFA, notamment en participant aux rencontres organisées par le CFA, en complétant le carnet de liaison ;

› Assurer son inscription et sa participation à l'examen conduisant au diplôme ou au titre préparé ;

› Respecter la législation du travail : verser à l'apprenti la rémunération qui lui est due, appliquer les règles de durée du travail et de sécurité ;

› Proposer à l'apprenti, à l'issue du contrat, son maintien dans l'entreprise lorsque ses compétences apparaissent nécessaires à l'activité de l'entreprise.

**» L'employeur et le maître d'apprentissage s'engagent auprès du Centre de Formation d'Apprentis à :**

› Respecter le calendrier de formation en CFA;

› Veiller au suivi de la formation par l'apprenti ;

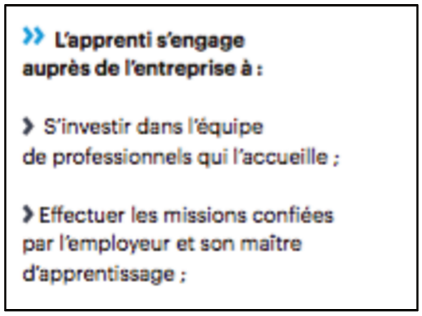
› Contribuer à la progression pédagogique de son apprenti en lui proposant des situations de travail formatives et variées en lien avec la formation suivie en CFA ;

› Être en lien régulier avec le CFA, par contact direct et en utilisant les documents mis à disposition par le centre de formation ;

› Contribuer au financement du CFA par le versement de la taxe d'apprentissage.

**Figure 22 - Extrait n° 1 de la charte d'apprentissage de la Région Auvergne-Rhône-Alpes (les engagements de l'employeur et du MAP)**

En retour, l'apprenti a également des engagements envers le MAP et l'employeur. Les deux premiers évoqués par le document (cf. Figure 23) retiennent notre attention. En effet, ils évoquent les acteurs avec lesquels l'apprenti interagit en entreprise. Ils montrent que l'apprenti est considéré comme inséré dans un collectif de travail, sous la responsabilité plus particulière de son MAP et de son employeur. Ainsi, bien que la charge de l'apprenti reste une préoccupation de l'employeur et du MAP et que la relation tutorale soit renforcée entre ces acteurs et l'apprenti, la charte semble ouvrir légèrement la configuration proposée en y incluant un collectif de travail.



**» L'apprenti s'engage auprès de l'entreprise à :**

› S'investir dans l'équipe de professionnels qui l'accueille ;

› Effectuer les missions confiées par l'employeur et son maître d'apprentissage ;

**Figure 23 - Extrait n° 2 de la charte d'apprentissage de la Région Auvergne-Rhône-Alpes (les engagements de l'apprenti)**

Pour finir, cette charte présente un encart dans laquelle, les acteurs de l'apprentissage sont invités à signer afin de certifier « avoir pris connaissance de l'ensemble des engagements décrits ci-dessus ». Comme dans le contrat d'apprentissage, le MAP n'est pas désigné comme signataire de cette charte, qui doit être signée par l'employeur, l'apprenti, le CFA et est présignée par la Région. Alors, qu'il est mentionné dans tout le document et qu'il y prend des engagements vis-à-vis de l'apprenti et du CFA, le MAP n'est à nouveau pas désigné comme un signataire. Il n'est pas considéré un acteur du dispositif à part entière.

Ainsi, la Région met en avant un nombre d'acteurs de l'apprentissage plus important que dans les documents analysés précédemment, incluant le MAP de façon beaucoup plus centrale et évoquant brièvement une équipe dans laquelle l'apprenti serait intégré.

### 4.1.4 Exploration complémentaire des ressources internet

En complément de ces recherches sur les sites du gouvernement et de la Région AURA, nous avons également étudié des pages internet collectées grâce à cinq requêtes dans un moteur de recherche (cf. -)[51]. Nous avons caractérisé ces documents selon leur destinataire, leur émetteur, leur focalisation et leur contenu (cf. Tableau 12, ci-après).

**Tableau 12 - Caractérisation des documents analysés issus des recherches dans un moteur de recherche**

| | | |
|---|---|---|
| A qui s'adresse le document ? | Entreprise / employeur | 7 |
| | MAP | 5 |
| | Indéfinissable / large | 15 |
| Qui en est l'émetteur ? | Institutionnel - État | 5 |
| | Institutionnel - consulaires | 7 |
| | Institutionnel – autres (CFA, écoles, etc.) | 4 |
| | Divers (sites spécialisés, etc.) | 8 |
| Sur quoi est-il focalisé ? | Sur le MAP (ou le tuteur-entreprise) | 22 |
| | Sur le dispositif (apprentissage/alternance) | 2 |
| | Sur l'apprenti | 0 |
| Quel est son contenu ? | Le fonctionnement de l'apprentissage | 10 |
| | Réglementation | 11 |
| | Bonnes pratiques, mode d'emploi | 3 |
| | Information sur la formation de MAP | 7 |
| | Injonction institutionnelle | 0 |
| | Retours d'expérience | 1 |
| | Valorisation de la fonction, incitation | 3 |

La plupart de ces documents (16 sur 24) émanent d'acteurs institutionnels qu'il s'agisse de l'État lui-même (notamment via les sites identifiés en partie précédente), de chambres consulaires (chambre de commerce et d'industrie, chambre des métiers et de l'artisanat), de branches professionnelles ou bien d'établissement de formation, de CFA, d'OPCA (organismes paritaire collecteurs agréés), etc. Le reste des documents provient de sites

[51] Liste complète en annexe 15

spécialisés sur l'apprentissage et la formation (contratdapprentissage.fr, kelformation.com, lapprenti.com, etc.).

Comme nous l'avons déjà identifié dans la cas des sites gouvernementaux, si la majeure partie des documents est focalisée sur le maître d'apprentissage, peu s'adressent spécifiquement au MAP. La plupart ne ciblent pas spécifiquement un acteur particulier et ont recours à des formulations impersonnelles. Seuls 5 d'entre eux s'adressent spécifiquement au MAP (3 offres de formation, 1 livret « les clés pour réussir votre mission » et 1 article sur les bonnes pratiques de la fonction : « les 10 secrets d'un bon maître d'apprentissage »). 7 en revanche s'adressent à l'entreprise, plus spécifiquement en tant qu'employeur de l'apprenti. Il s'agit de documents explicitant le fonctionnement de l'apprentissage (choix du MAP, rôle du MAP, etc.) et notamment certains éléments réglementaires (conditions à remplir pour être maître d'apprentissage). Enfin, pour certains documents, il est impossible de savoir s'ils s'adressent à l'entreprise ou au MAP. Contrairement à ce que l'on observait dans la partie précédente, aucun document ne s'adresse à l'apprenti. Cela tient probablement aux mots-clés utilisés dans les recherches qui ciblaient peu les apprentis. Néanmoins, il reste intéressant de constater que les documents portant plus spécifiquement sur le MAP ne sont jamais adressés à l'apprenti.

En ce qui concerne le contenu, la plupart des documents propose des contenus très similaires. Il s'agit globalement du fonctionnement et de la réglementation de la fonction de MAP (et parfois de l'apprentissage de manière plus générale). On trouve également quelques textes proposant des formations à la fonction tutorale. Quelques-uns sortent du lot en proposant des contenus un peu différents : par exemple des bonnes pratiques, ou des « clés » pour mener à bien la mission de MAP, ou bien un retour d'expérience de salariés ayant occupé cette fonction. Quelques sites ont un but de valorisation de la fonction et présentent les avantages à devenir MAP.

En résumé, il apparaît que ces sites ne sont pas d'une grande aide pour les MAP qui chercheraient des ressources pour assurer leur mission : d'une part parce qu'ils ne lui sont pas adressés, d'autre part, car ils offrent une information très redondante. Enfin, il s'agit essentiellement d'informations sur le déroulement de l'apprentissage et sur la fonction. Ces éléments sont très légers et restent très généraux, pouvant s'appliquer à tous les contextes.

Enfin, on note que sur les sites qui sont spécialisés dans l'apprentissage (Figure 24 et Figure 25, ci-après), on retrouve la même structure que celle présentée plus haut pour le portail de l'alternance, à savoir un bandeau proposant plusieurs onglets identifiant les acteurs de l'alternance à qui s'adresse ce site en premier lieu : apprenti, employeur (ou entreprise) et école (CFA). On note néanmoins une différence importante, à savoir que lorsque l'on clique sur ces onglets le menu déroulant propose un lien vers une page concernant le maître d'apprentissage qui reprennent des informations législatives et réglementaires sur sa fonction.




**Figure 24 - Capture d'écran de la page d'accueil du site internet lapprenti.com (réalisée le 25/10/17)**




**Figure 25 - Capture d'écran de la page d'accueil du site internet contratdapprentissage.fr (réalisée le 25/10/17)**

### 4.1.5 Synthèse sur le MAP

#### 4.1.5.1 Compétences professionnelles et qualités pédagogiques ?

Nous avons remarqué dans les documents analysés la mention régulière de termes permettant de décrire le rôle de maître d'apprentissage mais qui ne sont jamais définis : compétence, expérience, aptitude ou qualité. Nous avons vu que la loi, par l'article R6223-24, pose les conditions selon lesquelles le MAP est « réputé remplir les conditions de compétence professionnelle exigée d'un maître d'apprentissage », mission consistant, selon l'article L6223-5 à « contribuer à l'acquisition par l'apprenti des compétences correspondant à la qualification recherchée (…) ». La compétence du professionnel est dans la loi directement mise en lien avec son expérience et son diplôme. Par ailleurs, il n'est pas fait mention de prérequis pédagogiques pour exercer la fonction de MAP. Si beaucoup des documents du gouvernement, de la Région, etc. analysés ne mettent en avant que la dimension professionnelle du rôle du MAP, dans d'autres il est parfois fait mention comme le montre l'extrait suivant d'une dimension pédagogique.

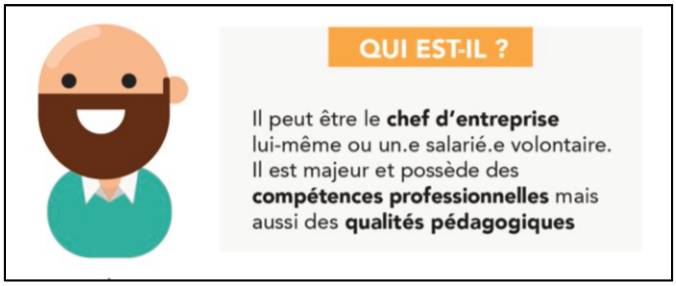



**Figure 26 - Extrait 3 de l'infographie "zoom sur le maître d'apprentissage"**

Cet extrait est tout particulièrement intéressant, spécifiant que le MAP doit posséder des « compétences professionnelles » et des « qualités pédagogiques ». On note une différence de terme entre les « compétences professionnelles » et les « qualités pédagogiques ». Cette différence n'est pas anodine : la compétence évoque la maîtrise des savoirs, savoir-faire, processus, etc. du métier qui permettent de réagir avec pertinence à une situation habituelle ou inédite, tandis que les qualités, évoquent plutôt des aptitudes, des traits de caractères, des caractéristiques personnelles. Il semble ainsi y avoir à travers cette distinction entre « compétences » et « qualités » une hiérarchisation entre les dimensions professionnelles et pédagogiques de son rôle. Les « qualités » seraient ainsi un critère supplémentaire aux compétences, déjà mentionnées dans la loi, et qui permettrait à l'employeur de choisir un salarié plutôt qu'un autre. En revanche, cela pose la question de la formation à la fonction tutorale, en effet, si l'on peut imaginer une formation visant le développement de compétences, qu'en est-il d'une formation visant au développement de qualités ?

Nous faisons l'hypothèse que si le versant pédagogique du rôle du MAP semble minoré par rapport aux compétences professionnelles, cela peut avoir un lien avec la volonté de développer l'apprentissage et d'augmenter chaque année le nombre d'apprentis. En effet, les institutions (nationales et régionales) ont un enjeu de valorisation de l'apprentissage. Ainsi, ne pas insister trop sur l'importance du rôle pédagogique du MAP semble pouvoir relever d'une volonté de ne pas mettre trop d'obstacles aux entreprises s'interrogeant sur l'embauche d'un apprenti, de ne pas leur faire peur. Ainsi, ces discours semblent mettre en avant une exigence minimale du rôle du MAP : des compétences professionnelles et éventuellement des qualités pédagogiques. Cette exigence minimale nous semble être de nature à freiner une reconnaissance du rôle de MAP et de sa fonction.

#### 4.1.5.2 Acteur de second rôle

La figure du MAP dans les documents institutionnels émanant de l'État est, nous semble-t-il, relativement floue et peu précise sur le plan pédagogique et on relève un certain nombre de contradictions dans les documents étudiés. A partir de l'analyse de ces textes, on peut dresser un portrait-type du MAP qui serait un acteur unique (versus équipe tutorale), un peu invisible et insaisissable sur le plan de ses pratiques, crucial mais de second rôle (notamment face à l'employeur qui tient le rôle phare).

Bien que la loi stipule une équipe tutorale, les documents émanant des sites gouvernementaux et d'autres sites, envisagent la plupart du temps un seul MAP et ne mentionnent que rarement le partage de la fonction tutorale. Il semble qu'en tentant de décrire et définir les missions du

MAP il y ait une perte de prise en compte de cette équipe tutorale. Par ailleurs, comme nous l'avons montré, les documents sont rarement adressés au MAP, y compris ceux qui parlent de lui. Et bien que ce dernier occupe une fonction mentionnée, définie et régulée par le code du travail et que certains documents soulignent le caractère crucial de son rôle pour l'apprentissage, il semble occuper une mission de second rôle. La structure typique des sites internet sur l'apprentissage met en avant d'autres acteurs que lui (apprenti, établissement de formation, entreprise). Nous avons aussi pu constater que les documents étudiés reprennent pour la plupart les éléments de la législation sur l'apprentissage et semblent à cet égard avoir plus un rôle de traduction de la législation plutôt que de définition des missions des MAP et de ressource pour ces derniers. Seule la Région, dans la charte de l'apprentissage, décline brièvement les missions en termes plus opérationnels.

On note, également une forme de recoupement, de non distinction, entre MAP et employeur sur ces sites internet, l'un et l'autre semblant parfois être le même acteur. On trouve également des contradictions dans la présentation des missions qui incombent au MAP et celles qui incombent à l'employeur. La frontière entre MAP et employeur reste encore peu précise dans certaines parties de ces documents et la figure de l'employeur est plus mise en avant que celle du MAP. Nous formulons deux hypothèses pour expliquer cela. La première avance que cette difficulté à distinguer MAP et employeur pourrait être une persistance dans les représentations d'une forme ancienne et spécifique de l'apprentissage en situation de travail (le compagnonnage), dans lequel une seule personne endossait ces deux fonctions. La deuxième hypothèse repose sur le fait que si le MAP est crucial dans le parcours de l'apprenti, le décisionnaire et signataire du contrat est l'employeur. Une part de la communication sur l'apprentissage visant la valorisation de ce dispositif et incitant à la signature de contrats, l'employeur en est la cible, avant le MAP. C'est l'employeur ou l'entreprise qui est mis en avant et le maître d'apprentissage est placé en second plan. Si le MAP est un acteur du dispositif d'apprentissage, certes majeur dans son déploiement en situation, comme le laissent déjà penser certaines sources, mais il n'a pas d'impact réel sur la survie et la pérennisation (notamment financière) du dispositif. En somme, ce n'est pas un acteur décisionnaire : il ne lui revient pas souvent de prendre la décision d'embaucher ou non un apprenti (même s'il peut être à l'origine de l'idée), ni de mettre le contrat en place (rôle des RH dans les grandes entreprises). A ce titre, il est donc compréhensible que ce ne soit pas l'acteur visé dans ces documents.

Une autre contradiction soulevée suite à l'analyse de ces documents est celle relative au choix du MAP. En effet, certains documents (guide « tous gagnants », des sites de CFA, le site contratdapprentissage.fr, le portail gouvernemental de l'alternance) posent que le MAP est « désigné » par l'employeur[52]. En contre point, d'autres documents, parfois les mêmes notamment ceux émanant du ministère du travail, du portail gouvernemental de l'alternance ou de l'OPCA) présentent le MAP comme un salarié volontaire[53]. Ainsi, si on reconnaît une

[52] « Désigné par l'employeur, le maître d'apprentissage a pour mission d'accompagner l'apprenti dans sa formation. […]La fonction de maître d'apprentissage peut être remplie par : l'employeur lui-même, un salarié désigné par ce dernier, » (https://www.contratdapprentissage.fr/maitre-d-apprentissage.php, consultée le 10/10/17)

[53] « L'employeur désigne un salarié de l'entreprise ou assure lui-même le tutorat. Le tuteur choisi doit : être volontaire ; justifier d'une expérience professionnelle de deux ans minimum dans la qualification (…). »

part de volontariat dans le choix du MAP, elle n'est pas mentionnée dans tous les documents, et la décision revient in fine à l'employeur d'investir un salarié de ce rôle et des tâches qui lui incombent. Le MAP est présenté à plusieurs reprises comme une obligation de l'employeur envers l'apprenti.

Un autre point est que le MAP n'est pas un destinataire final. Nous l'avons perçu à travers la structure des sites internet ou dans les objectifs et enjeux de la formation à la fonction tutorale. Il est un acteur, qui permet le déploiement, au bénéfice de l'entreprise, de l'apprenti et de l'établissement de formation, du dispositif d'apprentissage. C'est un acteur intermédiaire, réglementairement nécessaire mais non décisionnaire. D'une certaine façon, le projet de la recherche collaborative s'inscrit dans une dynamique similaire, considérant le MAP comme un moyen d'accès à l'apprenti. En effet, le point de départ de ce projet est la question de l'amélioration de la formation des MAP en vue d'améliorer ainsi l'accompagnement en entreprise de l'apprenti. Le MAP n'est finalement que rarement considéré comme l'acteur bénéficiaire final. C'est souvent un acteur-média, un acteur utilisé au service d'un but précis qui le dépasse. Nous retrouvons également cet écueil dans la recherche scientifique, qui, comme nous l'avons déjà présenté dans la partie théorique, s'intéresse au MAP et à son activité dans le but de comprendre son impact sur l'apprenti, son parcours, son apprentissage.

## 4.2 CFA et UFA de la prescription universaliste au cas individuel

Dans cette partie nous présentons la façon dont le CFA Formasup ARL et les trois UFA (DUT QLIO de l'IUT Lumière ; M2 management de projet de l'IUP Management de l'IAE Saint-Etienne et le diplôme d'ingénieur en génie industriel de l'ISTP) étudiées proposent des règles et définissent localement le dispositif d'apprentissage. Nous nous interrogerons notamment sur les postures choisies par le CFA et les UFA, les contacts qu'ils ont avec les MAP et les discours sur l'apprentissage et sur le tutorat dont ils sont porteurs. Nous traitons le CFA et les UFA dans une seule et même partie, car ils travaillent étroitement ensemble et sont dans certains cas deux versants indissociables d'un même dispositif. Le CFA et les UFA ont plusieurs moyens pour véhiculer leurs prescriptions parmi lesquels des réunions, des formations, des documents produits et donnés aux MAP (envois mails, téléchargeables, le Le@...), des discours relayés par les apprentis en entreprise et des discours des tuteurs pédagogiques lors des visites en entreprises. Pour analyser les configurations prescrites par le CFA et les UFA nous nous appuyons sur les documents auxquels nous avons eu accès au cours de notre terrain (via les apprentis, les MAP ou les UFA) ou sur des observations que nous avons réalisées. Nous nous appuyons aussi sur des documents que nous avons trouvés sur les sites internet des UFA. Enfin, nous nous appuyons sur des entretiens qui ont été menés avec les responsables des trois UFA[54], ainsi qu'avec une partie de l'équipe de direction de Formasup (directeur général, directrice diversité et innovations pédagogiques et directrice des opérations).

---

(https://www.alternance.emploi.gouv.fr/portail_alternance/jcms/recleader_6593/choisir-un-tuteur-ou-un-maitre-d-apprentissage, consultée le 10/10/17)

[54] Des synthèses de ces entretiens sont en annexes 21 à 23

### 4.2.1 La posture d'un CFA hors les murs : être « garant de la qualité de la pédagogie de l'alternance »

La position du CFA Formasup ARL, comme les autres CFA dits « hors les murs » ou en réseau est complexe. Les acteurs du CFA que nous avons interrogés considèrent leur rôle comme une interface entre les UFA et le conseil régional principalement, mais aussi plus largement entre des publics variés qui se rencontrent au sein du système de l'apprentissage : monde pédagogique (université, grandes écoles), économique (branches professionnelles, entreprises), politique (conseil régional), les jeunes en formation, etc. Outre leur rôle administratif et financier (gestion des contrats, de la taxe d'apprentissage, etc.), ils soulignent leur rôle pédagogique. De ce point de vue, l'objectif est de défendre une alternance intégrative et d'inciter les UFA à mettre en place des pédagogies adaptées à l'apprentissage. Sur le site, on trouve la présentation suivante : « Le CFA FormaSup Ain-Rhône-Loire délègue la réalisation des formations à l'UFA tout en restant garant de la qualité de la pédagogie de l'alternance. »[55]. Dans les parties suivantes nous interrogeons cette posture de CFA garant de la qualité pédagogique, mais déléguant la formation, afin de comprendre leur rôle et l'impact de leurs prescriptions sur les configurations qui se mettent en place.

#### 4.2.1.1 Orientations et mise en œuvre

Le CFA a donc un rôle pédagogique indirect. En effet, il n'a pas de prise sur la formation réellement dispensée aux apprentis, mais va formuler des préconisations, des orientations qui lui paraissent nécessaires à un apprentissage de qualité et inciter et accompagner les UFA dans leur mise en œuvre.

Les grandes orientations de Formasup ARL sont définies par le conseil d'administration et de perfectionnement de cet organisme, en lien avec les orientations politiques du conseil régional. Parmi ces orientations, on trouve les grands projets du CFA (recherche collaborative, charte de la diversité, etc.). L'équipe de direction évoque notamment lors de nos entretiens, que le CFA travaille beaucoup avec les UFA autour de l'intégration du monde professionnel dans les cursus de formation. Ils disent notamment inciter les UFA à solliciter des intervenants professionnels (et pas seulement des enseignants académiques) pour intervenir dans les cours, participer aux évaluations finales (soutenance de mémoire, etc.), aux jurys de diplôme ou aux opérations de recrutement. Dans cette perspective ils insistent aussi sur l'importance du *tutorat pédagogique* dans le parcours de l'apprenti et dans le dispositif d'apprentissage.

Pour faire passer leur message et transmettre ces grandes orientations auprès des UFA qui pourront les mettre en œuvre, Formasup ARL a mis en place des processus et des réunions de travail. Il s'agit notamment de deux rencontres officielles avec les UFA :

- les COPIL (comité de pilotage) d'UFA, réalisés entre septembre et janvier à l'UFA

[55] Page « unité de formation par apprentissage », à l'adresse suivante : http://www.formasup-arl.fr/fr/unite-de-formation-par-apprentissage, consultée le 19/12/17.

- Les rencontres d'établissement, en fin d'année scolaire, qui réunissent toutes les UFA d'un même établissement d'enseignement supérieur (ex : toutes les UFA de l'université Lumière Lyon 2)

Lors de ces rencontres, CFA et UFA échangent sur leurs enjeux, projets, difficultés, etc., respectifs. Une troisième rencontre importante marque l'année, la journée UFA, qui a lieu en avril-mai et qui réunit autour d'une thématique phare du CFA, les responsables d'UFA et autres partenaires pédagogiques et professionnels du CFA.

Les acteurs du CFA interrogés évoquent aussi la posture d'accompagnement du CFA. Dans son rôle de prescripteur, le CFA a choisi d'accompagner et de conseiller plutôt que de contrôler, ce qu'il n'a de toute façon pas les moyens de réaliser. Cet accompagnement, outre lors des rencontres formalisées avec les UFA, se fait à la demande de ces dernières qui sollicitent le CFA pour un projet ou une problématique qu'elle souhaite travailler. Cette posture du CFA hors les murs est à double tranchant. Les directrices soulignent qu'elle leur permet d'être ressource pour les UFA. Elles évoquent la nécessité de composer avec l'hétérogénéité des UFA qui sont, chacune, issues d'une histoire particulière et qui ont une mise en œuvre de leurs orientations, parfois très différentes. Leur rôle de garant de l'apprentissage ne consiste pas à homogénéiser les pratiques à tout prix, mais plutôt à garder une attention particulière à des indicateurs importants, tels la place du monde professionnel dans le cursus, la satisfaction des apprentis et des entreprises, etc. et d'une adaptation de leurs façons de faire à chaque UFA. En contrepartie, elles soulignent que malgré ce que le CFA peut offrir, il souffre d'une méconnaissance et d'un manque de reconnaissance. Notamment, elles évoquent des UFA qui ne joueraient pas le jeu, ne prenant pas en considération le projet du CFA.

Nous allons maintenant détailler trois exemples qui illustrent cette posture de garant pédagogique : les COPIL d'UFA, le Lé@ (et autres documents en ligne) et les formations proposées par le CFA.

#### 4.2.1.2 L'exemple des COPIL d'UFA

Les comités de pilotage sont des réunions menées par l'UFA et le CFA, au sein de l'UFA entre septembre et janvier. Ils sont définis par Formasup comme des rencontres ayant pour objectif « de réunir les partenaires professionnels, l'équipe pédagogique, le CFA FormaSup Ain-Rhône-Loire pour traiter des sujets afférents à la vie quotidienne de l'UFA. »[56]. Il s'agit de convier tous les acteurs engagés dans le dispositif « afin d'échanger sur tous les aspects du contrat d'apprentissage »[57].

Ces COPIL prennent des formes différentes selon les UFA. La directrice des innovations pédagogiques nous a expliqué qu'il y a deux types de COPIL. Le premier réunit uniquement des « experts » c'est à dire le représentant du CFA, l'équipe pédagogique de l'UFA et les partenaires professionnels de l'UFA (les entreprises et professionnels engagés auprès de

[56] Page « Unité de Formation par Apprentissage » sur le site internet de Formasup ARL, disponible à l'adresse suivante : http://www.formasup-arl.fr/fr/unite-de-formation-par-apprentissage#, consulté le 07/12/17
[57] Directrice des opérations, lors de notre entretien du 18/12/17

l'UFA). Ce premier type de COPIL est en vigueur dans le cas de l'IUT Lumière notamment. Le second type, beaucoup plus répandu, invite plus largement, et inclut notamment les MAP. Cela permet aux UFA d'ajouter une rencontre avec eux en plus de la visite annuelle obligatoire et de revenir notamment sur ses attendus. C'est une formule appréciée par le CFA qui trouve de l'intérêt à rencontrer les MAP.

De façon générale, l'ordre du jour des COPIL, même si son organisation peut varier selon les UFA et le public invité, est relativement similaire pour les trois UFA qui nous intéressent et dont nous avons étudié les présentations[58].

1. Le dispositif d'apprentissage dans le supérieur
   - Le dispositif CFA « hors les murs »
   - Politiques régionales et nationales et actualités
   - Questions financières (taxe d'apprentissage, aides aux employeurs, aux apprentis)
2. Le CFA
   - Présentation et missions du CFA
   - Projets et engagements du CFA
   - Dates de formations proposées par le CFA
3. L'UFA et le(s) diplôme(s)
   - Historique de l'UFA
   - Présentation de la ou les formation(s)
   - Bilan de la promotion sortante (taux de réussite, insertion, poursuite d'étude, etc.)
   - Données chiffrées et sociologiques sur la promotion entrante (effectifs entrants, genre, provenance géographique, scolaire, etc.)
   - Informations pédagogiques, sur le cursus et le diplôme
   - Dates importantes de l'année
   - Projets de l'UFA

Les COPIL se concluent par un temps d'échange avec les personnes présentes.

*« L'objet du COPIL, c'est de convier justement tous ces profils là qu'on a vu afin d'échanger sur tous les aspects du contrat d'apprentissage. L'UFA a comme mission de faire un retour sur comment ça s'est déroulé (…), faire un bilan, faire un point, donner des actions, des perspectives, des projets. Le CFA au départ est là quand même pour donner des infos générales, parler aussi de nos projets, de… donc voilà, c'est aussi un échange. Moi je m'adapte au profil de l'UFA, c'est à dire que pour moi, il ne faut pas qu'il y ait une seule façon de faire, l'objectif étant d'échanger sur tous les aspects et que donc ce qui m'intéresse le plus moi quand je les fais, c'est l'échange, c'est comment ça s'est passé. Je donne de plus en plus la parole aux MAP. Là j'en ai fait un dans un diplôme où y'avait, c'était impressionnant, l'ensemble des MAP et des tuteurs (…). Moi j'aime que ces modèles bougent tant qu'on a ces retours sur la promo, le recrutement, les profils des entreprises. C'est*

[58] COPIL des 3 UFA : DUT QLIO – IUT Lumière (présentation du copil du 17/11/15), M2 management de Projet – IUP, IAE Saint Etienne (présentation du copil du 20/11/14) et diplôme d'ingénieur Génie industriel - ISTP (notes ethnographiques sur le copil + présentation de la journée des tuteurs du 19/11/15)

*des données super intéressantes, et les échanges avec les MAP et les tuteurs. Moi j'ai vu des COPIL avec au début des pédago purs et durs et au fil des années, l'équipe pédagogique qui ne disait pas grand-chose qui regardait l'entreprise comme ça. Certains ont eu le courage de dire que l'entreprise les a fait bouger. C'est à dire que les jeunes leur apportent des problématiques, surtout en informatique où ils sont dépassés tout de suite, les jeunes leur ont apporté des choses. Et je pense c'est ça qui est super à entendre dans les COPIL, de voir que c'est un lieu qui nous permet d'entendre des choses qui nous auraient échappées. Et que même au sein de l'établissement de formation, ils n'auraient pas pu entendre ce genre de chose et mêmes les retours des apprentis apportent encore quelque chose. Moi j'ai vu des apprentis, mais dire que tel enseignement veut dire quoi, sert à quoi (en banque) et qui a amené une entreprise bancaire à dire ça, ça ne sert plus à rien dans les banques on en a plus besoin et les responsables pédagogiques étaient obligés de revoir la maquette. Le COPIL c'est ça : faire bouger aussi. »*

*Entretien avec la directrice des opérations, 18/12/17*

Ce long extrait d'entretien décrit le COPIL comme :

- un lieu de rencontres et d'échanges entre les acteurs de l'apprentissage, et notamment de confrontation entre les mondes académiques et professionnels ;
- un temps de bilan pour l'UFA ;
- un temps de parole pour le CFA ;
- une réunion adaptée au profil de chaque UFA ;
- un temps pendant lequel les MAP ont la parole ;
- un lieu dans lequel les échanges peuvent pousser les responsables pédagogiques à faire évoluer leur pédagogie vers des dispositifs plus adaptés à des parcours en alternance.

Outre l'occasion de rencontrer les acteurs, cette réunion est pour le CFA l'opportunité de « dire et entendre ». C'est, d'une part, un des moyens de diffusion de sa stratégie et d'autre part, un moyen d'évaluation de la mise en œuvre de ces stratégies par les UFA. Les exemples donnés par la directrice ci-dessus, montrent l'importance de ces temps dans la construction d'une pédagogie de l'alternance, car ils sont un lieu de rencontre et d'échange entre entreprise et établissement de formation focalisé sur le diplôme et le dispositif, quand la plupart des autres temps de rencontre sont axés sur l'apprenti et son parcours.

Les COPIL sont également soulignés comme un temps important pour les MAP quand ils y sont conviés :

*« Ce qu'on constate c'est que quand même les MAP, alors tous ne viennent pas, évidemment. Mais (…) ceux qui sont là, qui se déplacent apprécient d'être venus, d'être là. Ils apprennent des choses, ils comprennent que y a pas que ce qui se passe en entreprise. Ils ont une meilleure conception de leur rôle au-delà des formations auxquelles, ils peuvent assister par ailleurs (…) ils se rendent compte du rôle qu'ils peuvent avoir, parce qu'ils entrent en relation avec le tuteur, avec le responsable pédagogique, parce que la relation humaine, ça passe mieux que s'ils reçoivent des documents papier ou par internet des documents à lire. Ca renforce le partenariat. »*

*Entretien avec la directrice des innovations pédagogiques, 18/12/17*

Ces COPIL permettent l'implication du CFA dans chaque UFA, parce qu'ils sont adaptés à chacune d'elles. Les façons dont ces réunions sont organisées ne sont pas anodines. Elles sont le produit de la relation que l'UFA et le CFA ont construite ensemble. Certaines UFA choisissent de saisir ces COPIL comme des réunions de travail « internes » entre UFA et

CFA, d'autres les considèrent comme des temps de rencontre et de partage d'informations avec un plus grand nombre d'acteurs, les MAP en particulier. Enfin, certaines UFA incluent le COPIL dans des journées dont ils maitrisent par ailleurs l'organisation intégrale et ne lui donnent que peu de place à un moment pas toujours opportun. Ces réactions peuvent être vues comme des réticences à laisser le CFA entrer dans l'UFA et jouer son rôle de garant et d'animateur du dispositif d'apprentissage. D'après ses responsables, la marge de manœuvre du CFA dans certains COPIL semble relativement réduite et ne leur permet pas réellement de jouer leur rôle, d'« accompagner vers ce qui nous semble être une bonne manière de travailler avec des apprenti »[59].

#### 4.2.1.3 L'exemple des documents en ligne et du Lé@

*Site internet et guide de l'apprentissage*

Pour détailler les outils mis à disposition par le CFA, et notamment les comparer aux résultats de la partie précédente, nous nous sommes intéressée au site internet de l'institution (www. http://www.formasup-arl.fr). On remarque que la disposition de ce site internet est relativement similaire à celles que l'on a pu montrer dans les parties 4.1.2 et 4.1.4. On trouve un bandeau identifiant le CFA, l'entreprise, l'apprenti et l'UFA, ainsi qu'un onglet « contrat d'apprentissage » et un autre intitulé « contact ». Quand on se positionne sur l'onglet entreprise, un menu déroulant apparaît, laissant apparaître les rubriques : « engagement de l'employeur », « aides et subventions », « taxe d'apprentissage », « simulateur employeur » et « entreprise du secteur public ». Il n'y pas de mention du MAP.

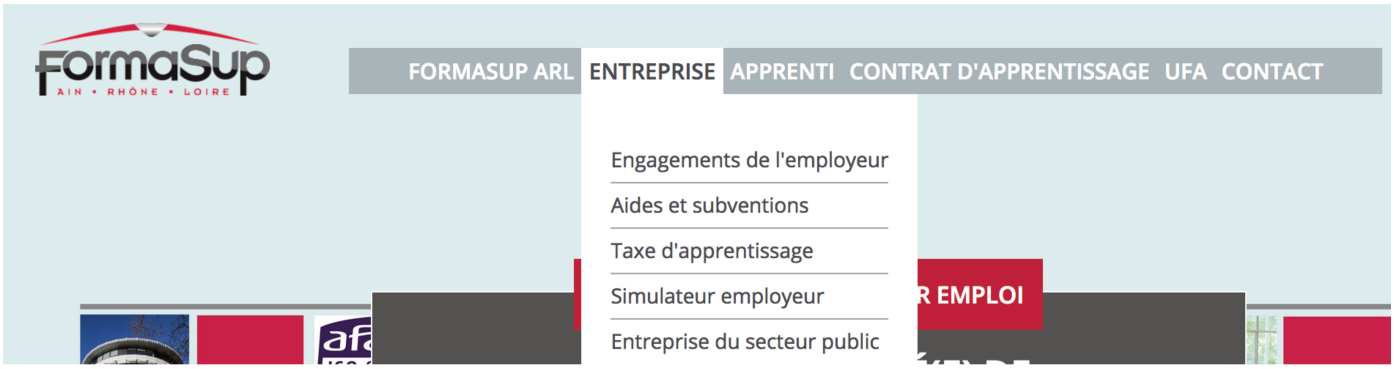



**Figure 27 - Capture d'écran de la page d'accueil du site internet formasup-arl.fr (réalisée le 25/10/17)**

Sur le site on trouve également des documents à télécharger, notamment le guide de l'apprentissage, ainsi qu'une page proposant le catalogue des formations 2017-2018 (nouveauté qui n'existait pas les années précédentes).

Le guide téléchargeable[60] a pour titre « l'apprentissage, mode d'emploi ». Reprenant un vocabulaire utilisé pour expliquer l'usage d'objets techniques, ce titre évoque ainsi l'idée que la lecture de ce guide va permettre la mise en place de l'apprentissage si l'on suit bien toutes

[59] Directrice innovations pédagogiques lors de notre entretien du 18/12/17.

[60] Disponible à l'adresse suivante : http://www.formasup-arl.fr/resources/downloadfile/2014-fs-guideentreprise-bat_5885f0e8d985b.pdf, consultée le 15/09/18

les étapes. D'une certaine façon, cela nie l'hétérogénéité du déploiement du dispositif d'apprentissage en contexte mis en exergue dans la littérature scientifique (Veillard, 2012) et présent dans les discours du CFA (recueillis dans nos observations et par entretiens). La page de garde de ce guide est d'ailleurs illustrée par une image de rubik's cube, qui évoque à la fois l'idée d'un casse-tête et l'idée d'une mécanique à suivre pour finir par arriver à un résultat qui serait le même pour tout le monde.

Les deux premières pages de ce guide, sont plutôt adressées à l'employeur, en s'intéressant (1) à l'atout d'embaucher un apprenti pour la compétitivité de son entreprise et (2) aux contraintes réglementaires de la mise en place du contrat. Ces deux pages ne mentionnent pas le MAP. En revanche, la troisième page le concerne. Intitulée : « de l'intégration à l'évaluation », elle met en avant que le MAP est, avec le tuteur académique, accompagnant de l'apprentissage. Il montre la répartition du rôle de chacun (apprenti, MAP, tuteur académique).

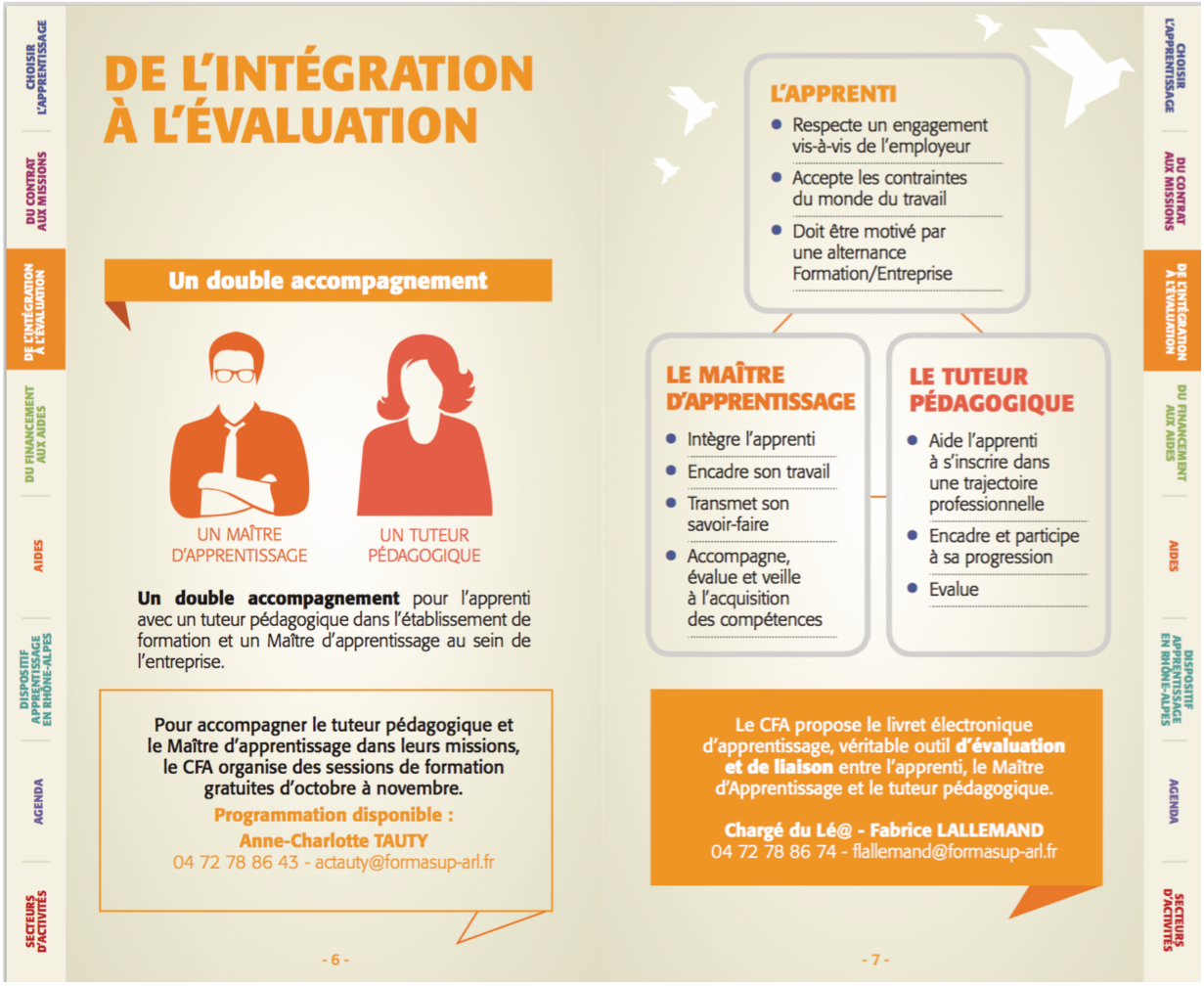



**Figure 28 - Extrait du guide de l'apprentissage de Formasup ARL**

On note que les missions du MAP restent relativement vagues : « intègre », « encadre », « transmet », « accompagne », « évalue », « veille ». Ces verbes sont très génériques. Ils se veulent cadrant de l'activité de l'apprenti mais ne donnent pas d'éléments plus précis sur la

façon de réaliser cet encadrement et quelles ressources utiliser pour cela. Cette page présente également deux ressources pour le MAP : les sessions de formation et le Lé@.

Les pages suivantes sont à nouveau adressées aux entreprises/ employeurs plutôt qu'aux MAP et donnent des informations sur : (1) le financement par les entreprises de l'apprentissage ; (2) les aides auxquelles ont le droit les entreprises embauchant un apprenti ; (3) le dispositif de l'apprentissage en Rhône-Alpes ; (4) diverses informations sur le CFA.

Ce qui peut intriguer dans ce guide est la non prise en compte de l'hétérogénéité des contextes, pourtant très présente dans le discours du CFA et l'absence d'informations plus concrètes sur le rôle de MAP. Ce deuxième élément est expliqué par les directrices en entretien. Toutes deux mettent en avant la volonté de Formasup ARL de travailler, en collaboration avec d'autres CFA, sur des outils de communication à l'adresse des MAP. Elles reconnaissent également une certaine lenteur dans la mise en œuvre de ce projet. Il s'agirait donc d'un élément circonstanciel.

*Le Lé@*

Un deuxième élément cité par les directrices comme relevant de leur rôle de garant de la pédagogie de l'alternance est la mise à disposition auprès des UFA d'outils intéressants dans le cadre du dispositif d'apprentissage, parmi lesquels le Lé@, livret électronique d'apprentissage. Sur la page d'accueil il est présenté ainsi :

> *« Le LEA a pour but de suivre, d'informer et d'évaluer l'apprenti via un accès internet sécurisé par un identifiant et un mot de passe, tout en conservant le trinôme Maître d'Apprentissage / Apprenti / Tuteur.*
>
> *Les avantages du LEA sont multiples : modernisation de l'outil d'évaluation, gain de temps, suivi régulier de l'apprenti, accès simplifié à l'information et renforcement des liens du trinôme. »*[61]

Le Lé@ est ainsi une interface informatique en ligne proposée par le CFA et modulable par les UFA qui vise à remplacer les livrets de suivi d'apprenti traditionnellement présentés sous format papier. Ces livrets outre le suivi de l'apprenti sont les supports des évaluations. L'outil est mis à disposition des UFA qui sont libres de l'utiliser ou non (mais incitées à le faire) et de personnaliser l'interface afin qu'elle corresponde au mieux à leurs usages. Il est présenté comme un outil de liaison entre l'UFA, l'entreprise et le jeune.

[61] Page d'identification du Lé@, consulté le 21/12/17 à l'adresse suivante https://www.lea-formasup.fr/




**Figure 29 - Capture d'écran de la page d'identification du Lé@ (réalisée le 21/12/17)**

Il se compose généralement de plusieurs questionnaires d'évaluations et d'autres liens paramétrés par les UFA (liens utiles, échanges de docs, cours, etc.). Une signature électronique permet de valider les questionnaires et fait foi devant les prud'hommes en cas de litige. L'UFA peut paramétrer la personne qui pilotera le Lé@ (tuteur pédagogique, MAP ou apprenti).

On note ici que les acteurs désignés comme ayant accès au Lé@ sont ceux qui constituent le « trinôme » ou la « triplette » selon les appellations utilisées dans les UFA, à savoir : l'apprenti, le tuteur pédagogique et le MAP. Ils ne sont pourtant pas les seuls à pouvoir avoir accès au Lé@ de l'apprenti. Le responsable d'UFA et le chargé de Lé@ (Formasup) peuvent également accéder aux informations.

#### 4.2.1.4 « Garant de la qualité de la pédagogie de l'alternance » = production de prescriptions ?

Finalement le CFA a une position atypique dans le paysage de la formation. Garant de la qualité pédagogique, il ne la met cependant pas en œuvre et n'a pas de moyen de contrôle ou de pression pour faire respecter ses orientations. La tâche est d'autant plus difficile du fait de la grande hétérogénéité des pratiques des UFA (universités, grandes écoles de commerce ou d'ingénieurs, etc.) et des contextes d'apprentissage des étudiants. Dans ce contexte hétérogène, on peut s'interroger sur l'intérêt à produire un discours prescriptif de la part du

CFA. On voit dans le guide de l'apprentissage présenté précédemment qu'un tel discours ne peut que rester très large, et donner finalement peu de détails sur la mise en œuvre concrète car il doit rester pertinent pour une grande variété de contextes. Il nous semble que l'enjeu principal de cette posture de CFA hors les murs, garant de la qualité pédagogique, est justement la nécessaire prise en compte de l'hétérogénéité des situations d'apprentissage, tant du côté de l'établissement de formation (chaque UFA a ses propres pratiques) que du côté de l'entreprise. En effet, chaque apprenti évolue dans un contexte particulier, exerce des tâches spécifiques et a des missions spécifiques à son entreprise. L'idée d'adaptation est fortement ressortie des entretiens que nous avons menés. Il est ainsi difficile pour le CFA de remplir son rôle pédagogique via la production de prescriptions qui seraient soit dans la négation de l'hétérogénéité des contextes, soit très consensuelles et dans les deux cas difficilement applicables.

Si les acteurs du CFA soulignent certains avantages et inconvénients de cette posture (cf. plus haut), ils expliquent également avoir mis en place des processus qui permettent de jouer ce rôle, à travers notamment deux types d'actions : la rencontre et l'accompagnement des UFA (notamment à travers les COPIL) et la proposition d'outils étayant une pédagogie de l'alternance (par exemple le Lé@). Cependant, ces processus ne peuvent être totalement imposés par le CFA qui joue davantage sur l'incitation, n'ayant pas les moyens d'obliger les UFA à s'y conformer. De plus, il semble qu'il y ait une volonté politique du CFA de ne pas s'imposer ou s'opposer trop fortement aux UFA partenaires, tant qu'il considère que la mission principale est remplie et qu'une pédagogie de l'alternance pertinente (même si dissonante des orientations du CFA) est mise en œuvre :

> *« Par exemple je suis pas tout à fait satisfaite de ce qui se fait dans* (telle UFA) *dans le cadre du COPIL, mais comme je sais qu'il y a des satisfactions, par ailleurs, de la progression qu'ils ont mise en place, des liens qu'ils ont établis avec les entreprises. Je me dis que, au final ce qu'on recherche tous, c'est quand même qu'on ait à la sortie des entreprises qui soient satisfaites du système et des jeunes qui soient satisfaits du système. »*
>
> *Directrice des innovations pédagogiques, entretien du 18/12/17*

Le rôle de garant du CFA est ainsi mis en œuvre dans des processus adaptables le structurant. Mais il reste tributaire de la volonté des UFA d'entrer dans ce jeu et de leur capacité à considérer le CFA comme un partenaire pouvant offrir des ressources pédagogiques.

#### 4.2.1.5 Impact sur les formations à la fonction tutorale

Le rôle de garant de la pédagogie de l'alternance passe aussi par la formation des acteurs de l'apprentissage (MAP, tuteurs pédagogiques et responsables d'UFA), afin que ces derniers puissent accompagner au mieux les apprentis et déployer le dispositif d'apprentissage de la façon la plus pertinente possible. Or, la formation des acteurs de l'apprentissage se heurte à plusieurs questions relatives à cette posture de CFA hors les murs. En effet, le discours tenu en matière de formation doit être cohérent avec celui tenu dans chacune des UFA. Les formations doivent aussi tenir compte des multiples contextes et organisations des entreprises dans lesquels les MAP assurent cette fonction. Elles doivent également prendre en considération l'hétérogénéité des niveaux de diplômes et de la diversité des secteurs professionnels. Enfin, elles doivent prendre en compte la diversité des profils des acteurs, car

ces formations étant ouvertes à tous les MAP et tuteurs pédagogiques, des débutants comme des confirmés peuvent être présents. La formation se retrouve confrontée à la problématique que nous soulevions plus haut : elle ne peut produire des contenus trop prescriptifs et normatifs au risque de ne pas répondre aux attentes de ceux qui la suivent.

Pour rappel[62], les formations à la fonction tutorale (AFOMAT) proposées par Formasup ARL sur la période comprise entre septembre 2014 et juin 2016 (période de notre terrain) consistaient en deux types de formation :

- 3 AFOMAT d'une ou deux journées, animées par Trouver-Créer autour des thèmes : « missions », « évaluation » et « mémoire » auxquels tous les MAP et tuteurs académiques étaient conviés
- des AFOMAT spécifiques aux UFA animés par une formatrice indépendante d'une demi-journée, souvent après le COPIL sur les bases du rôle du MAP

Les AFOMAT animés par Trouver-Créer ont été menées selon une approche expérientielle (Defrenne & Faivre, 2008), tandis que les sessions réalisées par la formatrice indépendante étaient d'un type plus didactique et informationnel. On voit émerger dans ces deux propositions de formation des réponses différentes à la problématique de l'hétérogénéité des situations des MAP. Dans le cas des formations de Trouver-Créer, celles-ci s'appuyaient sur une approche expérientielle. Une approche normative était évitée car les animateurs partaient du vécu des formés, de leurs questionnements et des problématiques de chacun nécessairement situées dans un contexte. Ils proposaient ensuite une démarche consistant à traiter ces différentes expériences avec pour but de mettre en réflexion les participants afin qu'ils construisent eux-mêmes les réponses et outils pertinents pour eux. Quelques brefs apports didactiques (relatifs à des éléments tirés de la littérature sur le tutorat en entreprise ou l'apprentissage en situation professionnelle) étaient également réalisés (environ ½ heure pour une formation de 7h). De son côté, la formatrice indépendante optait pour des apports didactiques et informationnels s'inscrivant plutôt dans un discours prescriptif et normalisateur. Les formations dans ce cas étaient plus courtes (1/2 journée) et adressées à des publics dont l'hétérogénéité était limitée parce qu'ils étaient tous MAP ou tuteurs pédagogiques dans la même UFA. La formation que nous avons observée était essentiellement constituée d'apports didactiques de la part de la formatrice qui les étayaient à partir des interventions des participants.

*Récit de l'AFOMAT du 19 janvier 2015 (animé par la formatrice indépendante)*

Cet AFOMAT se déroule l'après-midi à la suite du COPIL de l'UFA qui a eu lieu le matin. Il y a cinq MAP participants issus du secteur de la pharmaceutique. Après un temps d'accueil et un tour de table permttant aux participants d'exprimer leurs attentes, la formatrice présente une séquence à partir d'un référentiel d'activité du MAP et des outils issus de l'analyse transactionnelle, donne des définitions (employabilité) puis à partir d'un document introduit un nouvel outil (le rapport d'étonnement) et évoque les théories de Mintzeberg sur

[62] pour le détail revoir la partie 1.2.3.

l'organisation du travail. Après une courte pause, elle présente à l'aide d'un support powerpoint les notions d'objectif pédagogique, d'objectif opérationnel, de compétence, de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir apprendre. Ces temps de présentation sont fréquemment interrompus par des questions des différents participants. Elle termine en expliquant comment évaluer la compétence selon quatre critères : fréquence d'utilisation de la connaissance, autonomie, complexité de la tâche, efficience. Le temps de formation se conclut par une évaluation à chaud, via la question « où vous situez-vous entre ce que vous veniez chercher et ce que vous avez eu ? ». Sur un axe de 1 à 10, les stagiaires se positionnent à 8.

*Récit de l'AFOMAT « du contrat aux missions » du 28 novembre 2014 (animé par une formatrice de T/C)*

Cet AFOMAT se déroule sur toute une journée. Six MAP sont présents. Après un temps d'accueil et de présentation du CFA, un long tour de table permet aux participants de se présenter et de présenter leurs situations. Une première activité est ensuite proposée, les MAP sont invités à inscrire sur des post-it de couleurs différentes les tâches qui ont été faciles pour eux depuis l'arrivée de leur apprenti et celles qui ont été difficiles. Les post-it sont ensuite énoncés et posés sur un mur en regroupant ceux qui semblent être proches. Le groupe est ensuite divisé en deux et chaque sous-groupe reçoit une série de post-it qu'il doit analyser pour en dégager les missions du MAP. Les missions qui émergent sont : accueil, accompagnement, transmission des savoirs, contribution à la réalisation de la mission, évaluation, encadrement du mémoire. La formatrice fait ensuite un point rapide sur les conditions de transfert des connaissances. En début d'après-midi, chacun est invité à proposer une problématique qui se pose à lui. Celles-ci sont ensuite regroupées et le groupe en choisit deux qu'il souhaite approfondir (quelle synchronisation école/MAP/apprenti pour être efficace ? comment permettre à l'apprenti d'évoluer dans l'entreprise ?). Le groupe est à nouveau divisé en deux sous-groupes, chacun réfléchissant à l'une des problématiques à partir des questions : quelles pratiques avez-vous ? quels outils ou dispositifs sont mobilisables ? La journée se conclut par une présentation par chaque sous-groupe au groupe entier de ses réflexions et les pistes qu'il propose pour y répondre.

Ce que l'on remarque comme différence entre ces deux formations, qui traitent de thèmes relativement similaires (les missions du MAP et ses outils pour accompagner l'apprenti) est la façon dont est animée la formation. En effet, la première est animée de façon plutôt descendante. La formatrice a un guide et des éléments précis à présenter, ce qu'elle fait à l'aide de documents papiers et d'un powerpoint. Elle est fréquemment en échange avec les participants, mais c'est bien les savoirs qu'elle a à transmettre qui sont au cœur de l'organisation de cette formation. De façon opposée, la formation animée par Trouver-créer est avant tout construite pour reposer sur les échanges entre les participants. La formation part de leurs propres ressentis (facile / difficile) pour faire émerger les missions et de leurs problématiques en situation pour donner un panorama des outils et dispositifs disponibles et mobilisables. La formatrice T/C étaye les échanges et apporte ponctuellement des notions théoriques. Ce qui semble donc en jeu dans la différence entre ces deux types de formation est leur rapport à l'activité du tuteur. En effet, la première aborde cette activité sous un angle

plutôt prescriptif. Il s'agit de décrire cette activité et de proposer des outils théoriques et pratiques aidant à la réaliser. La seconde en revanche part, dans une démarche inductive, de l'activité réelle des tuteurs dont ils accompagnent la verbalisation. Le but est de favoriser, à travers les échanges, l'émergence de solutions adaptées aux situations réelles. Ce sont donc deux types de formation très différents qui sont ici proposés et semblent plus complémentaires que contradictoire. Elles semblent ainsi avoir l'avantage de pouvoir s'adresser à un public plus large. Elles sont proposées en parallèle, il nous semble qu'il serait intéressant que les apports de l'une et de l'autre de par leur complémentarité puissent être intégrés dans une même formation.

### 4.2.2 UFA : dispositifs de suivi de l'apprentissage sur le lieu de travail

Un point central dans le déploiement de l'apprentissage en situation et dans la prescription qui est faite aux MAP est le dispositif de suivi en situation de travail. Conçu par l'UFA, ce dispositif peut prendre des formes diverses selon les établissements de formation. La partie la plus visible est la visite du tuteur pédagogique en entreprise. Mais en réalité, il recouvre un ensemble d'éléments plus complexes que cette seule visite. En effet, le dispositif de suivi ne concerne pas uniquement la rencontre ponctuelle entre l'UFA et l'entreprise, mais, comme nous allons le voir dans les trois institutions qui nous intéressent (IUT Lumière, IUP management et ISTP), il est censé permettre l'articulation de ces deux lieux d'apprentissage au sein d'un même cursus, dans le but de délivrer un diplôme de l'enseignement supérieur. Ce dispositif est une forme de prescription, car sa mise en œuvre définit les rôles des acteurs dans le cursus de formation de l'apprenti. Ainsi, on s'interroge sur ce que ces dispositifs de suivi disent de la configuration prescrite : quels sont les dispositifs pensés par chaque UFA ? en quoi ce dispositif dit des choses sur la façon dont le MAP doit travailler avec les autres ?

Le dispositif de suivi en entreprise nous semble renvoyer à deux enjeux ou finalités de la prise en compte de l'apprentissage sur le lieu de travail par l'UFA. Tout d'abord, en cadrant l'apprentissage des jeunes en entreprise, l'UFA cherche à faire coïncider le développement de compétences de ceux-ci avec les buts pédagogiques de la filière de formation. Le dispositif cherche ici à contrôler dans une certaine mesure les missions, voire les situations proposées aux apprentis, afin que ce qui est appris reste dans les limites fixées par le cursus. En second lieu, elle vise aussi la transformation de cet apprentissage sur le lieu de travail en une composante d'obtention du diplôme sous forme de note. De façon plus générale, il nous semble que les dispositifs des UFA étudiés permettent à la fois une individualisation des parcours en situation de travail, tout en maintenant ceux-ci dans le cadre commun du diplôme. Ils seraient donc un maillon essentiel des formations en alternance, pour intégrer les situations d'apprentissage en situation de travail (qui sont aussi nombreuses et hétérogènes qu'il y a d'étudiants) dans le reste du parcours commun de formation des étudiants.

#### 4.2.2.1 L'apprentissage sur le lieu de travail dans le cursus de formation

Le premier aspect concerne donc la façon dont l'UFA pense un dispositif : (1) intégrant les deux lieux d'apprentissage et notamment comment elle intègre le versant professionnel de la formation dans un parcours académique ; (2) permettant le dialogue entre entreprise et UFA, notamment autour du travail académique et professionnel de l'apprenti. Nous avons relevé cinq grandes thématiques répondant à cet aspect : les acteurs impliqués dans le suivi, les visites du tuteur pédagogique en entreprise, la façon dont sont définies les missions de l'apprenti en entreprise, les cours d'accompagnement au traitement de l'expérience professionnelle et les actions de formation ou d'information à destination du MAP. Nous avons documenté ces cinq thèmes pour les trois UFA étudiées (cf. Tableau 13, page suivante).

Avant la lecture de ce tableau, nous proposons de distinguer plusieurs types d'échanges entre les MAP et acteurs pédagogiques (tuteurs académiques, responsables d'UFA). En effet, ces acteurs ont différentes occasions de se rencontrer :

- Les rencontres : organisées à l'UFA et en dehors de la présence de l'apprenti, ces événements ont pour but de sensibiliser / former les MAP à leurs rôles. Ces rencontres peuvent prendre des formes diverses : formation, réunion, etc. Dans certaines d'entre elles, seuls les responsables d'UFA sont présents et pas les tuteurs académiques. Enfin, elles ne sont pas obligatoires, les MAP sont libres de s'y rendre ou non.
- Les visites : le tuteur pédagogique se déplace en entreprise pour rendre visite au MAP et à son apprenti, cette visite peut avoir plusieurs objectifs (non exclusifs) :
    - Une prise de contact entre le tuteur et le MAP, une visite de l'entreprise, etc.
    - Une discussion sur le projet ou la mission de l'apprenti au cours de l'année ainsi que sur son mémoire
    - La visite est l'occasion d'une évaluation de l'apprenti, cette évaluation peut porter sur une présentation de l'apprenti de ses missions, sur la réalisation de ses missions ou encore sur son comportement / savoir-être
- Les soutenances : à la fin de son cursus, l'apprenti soutient un mémoire, un rapport de stage, un projet devant un jury constitué de plusieurs acteurs et notamment son MAP et son tuteur pédagogique. Pour l'ISTP dont le cursus se fait en 3 ans, une soutenance nommée Agrément Thème de Projet (ATP) a lieu à la fin de la première année et valide le projet qui sera mené par l'apprenti durant les deux années suivantes et qui lui servira pour son travail de fin d'études. Ces soutenances ne seront pas mentionnées dans le tableau suivant, mais dans le Tableau 14.

**Tableau 13 - Dispositifs de suivi de l'apprentissage en situation de travail – prise en compte dans le cursus de formation**

| Diplôme | DUT QLIO | M2 management de projets (M2 MP) | Diplôme d'ingénieur Génie industriel (DI-GI) |
|---|---|---|---|
| **Dénomination des acteurs** | - Maître d'apprentissage<br>- Tuteur IUT<br>- Apprenti<br>+ partenariat entreprise | - Tuteur entreprise<br>- Tuteur enseignant<br>- Alternant<br>+ Equipe pédagogique de l'IUP (professionnels + universitaires) | - Maître d'apprentissage ou - tuteur entreprise<br>- Tuteur ou tuteur ISTP<br>- Apprenti ou élève-ingénieur<br>+ Intervenants *(cf.* Figure 30*, p154)* |
| **Profil du tuteur pédagogique** | Toute personne engagée auprès des apprentis, qu'elle soit enseignante ou non au sein de l'UFA | Certains intervenants dans les cours (enseignants-chercheurs ou professionnels) | Anciens ingénieurs reconvertis, entièrement dédié au tutorat pédagogique des apprentis (et TD professionnalisation) |
| **Visites en entreprise**[63] | 4 visites durant l'année :<br>- « mise en contrat » en septembre ou octobre<br>- 3 visites : évaluations + échanges sur les missions et le mémoire en décembre, mars et juillet<br><br>Éventuels contacts par mail ou téléphone entre ces rencontres. | 1 visite par an :<br>Évaluation de « la situation d'alternance ». Echanges sur le projet et évaluation de l'apprenti en janvier ou février<br><br>Eventuels contacts par mail ou téléphone entre ces rencontres. | 4 visites sur les 3 ans de la formation :<br>- 1ère année : 1 visite pour échanger autour du projet de l'apprenti<br>- 2ème et 3ème année : 3 évaluations en entreprise<br><br>Eventuels contacts par mail ou téléphone entre ces rencontres. |
| **Rencontres : Formation / information du MAP (cf. annexe 24)** | Journée de formation (octobre)<br>Matinée : présentation de l'UFA par les responsables<br>AM : animation de Trouver-Créer | COPIL (novembre)<br>Réalisation du COPIL de l'UFA et présentation d'information importantes pour les MAP. | Journée « tuteur » (novembre)<br>Matin : Présentation de l'ISTP, du cursus, du projet de fin d'étude<br>AM : Travail et échanges en petits groupes avec le tuteur-école |
| **Les missions / projets en entreprise** | Les missions en entreprises sont proposées par l'entreprise et le MAP et validées lors des suivis en entreprise, notamment lors de la première visite nommée « mise en contrat » qui a pour but de cadrer l'année d'alternance en termes de travail et conditions de travail.<br>Les missions peuvent être courtes, à long terme ou récurrentes.<br>A chaque visite dut TE, le MAP peut faire évoluer ces missions. | « Les projets sont déterminés par le tuteur-entreprise et validés ensuite par le tuteur-enseignant.<br>Dans certains cas les projets sont amenés à évoluer au cours de l'année lors d'échange entre les trois parties prenantes. » (document de COPIL de l'IAE). | La première année a pour but de définir le projet en entreprise de l'apprenti qui correspondra à la mission principale qu'il aura à suivre pendant les trois années et sur laquelle portera son travail de fin d'étude.<br>Le projet se construit au sein du trio MAP-APP-TE, il est discuté et négocié pour répondre aux attentes de la formation d'ingénieur.<br>Il est validé à l'issue de l'ATP par le MAP et le tuteur-école. |
| **Cours d'intégration de l'expérience** | Ateliers de PPP (projet personnel et professionnel) | 5 demi-journées sur l'année d'analyse de pratique animées par le tuteur universitaire | TD professionnalisation animé par le tuteur-école autour de la définition du projet en entreprise (pilotage, réalisation) |

On voit dans ce tableau des différences significatives dans la mise en œuvre du dispositif d'alternance selon les UFA.

[63] Les soutenances sont prises en compte dans le tableau suivant : Tableau 14 - Dispositifs de suivi de l'apprentissage en situation de travail – évaluation des apprentis.

La première concerne la dénomination des acteurs de l'alternance qui est notamment liée à la cohabitation de l'apprentissage avec d'autres modalités d'alternance (d'où la dénomination tuteur entreprise à l'IAE, plutôt que MAP, pour correspondre aux contrats de professionnalisation et aux stages) ou à l'histoire de l'UFA (élève-ingénieur). On voit aussi une différence dans la dénomination du tuteur pédagogique. Là où l'IUT et l'ISTP le nomment de façon préférentielle à partir du nom de l'établissement de formation (tuteur IUT / tuteur ISTP), l'IAE va préférer la plupart du temps la désignation tuteur-enseignant ou enseignant-tuteur, mettant l'accent sur la fonction initiale du tuteur plus que sur son appartenance à l'établissement de formation. Toutefois, on note qu'ils utilisent tuteur entreprise pour le MAP, quand la logique aurait voulu qu'un tuteur professionnel soit opposé au tuteur enseignant. Cette distinction n'est pas anodine et renvoie au statut donné au tuteur pédagogique. Si à l'IAE, les tuteurs pédagogiques peuvent être des professionnels, il n'en reste pas moins que ces professionnels sont tuteurs en parallèle des cours qu'ils donnent aux étudiants. En revanche, ni à l'IUT Lumière, ni à l'ISTP, les tuteurs pédagogiques ne sont exclusivement des enseignants. A l'IUT ce rôle peut être endossé par toute personne travaillant au sein de l'IUT et en contact avec les étudiants (ainsi, par exemple, les personnes travaillant au partenariat entreprise, dont la fonction première n'est pas l'enseignement sont régulièrement tutrices pédagogiques). A l'ISTP, les tuteurs-écoles sont d'anciens ingénieurs reconvertis dans le tutorat pédagogique. Leur fonction première est celle-ci mais ils réalisent aussi des cours, notamment le TP intitulé *professionnalisation*. La différence de dénomination inclut donc des différences de définition du profil des tuteurs-école et de la définition des missions qui leur incombent.

Une deuxième différence correspond au nombre de visites en entreprise effectuées par ces tuteurs pédagogiques. En effet, on remarque que certaines UFA ont fait le choix de visites nombreuses (IUT : 4 par an) tandis que d'autres en ont moins (IAE et ISTP : 1 à 2 par an). En parallèle de ces visites, les MAP et les tuteurs académiques peuvent se rencontrer lors d'autres événements qui se déroulent dans d'autres lieux (COPIL, Journée Tuteurs, soutenance du mémoire).

Les trois UFA organisent en début d'année une rencontre à laquelle le MAP est invité. Cependant, leurs choix sont différents quant à la forme que prend cette journée. A l'IUT Lumière, les MAP sont conviés à une journée de formation dans les locaux de l'institut dont la matinée est prise en charge par l'UFA et l'après-midi par l'association Trouver-Créer. Dans ce cas, les COPIL n'ont pas lieu lors de cette journée. Ils se déroulent à l'automne mais les MAP n'y sont pas conviés. Pour le M2 management de projet, les MAP sont invités au COPIL et de nombreuses informations leurs sont destinées à cette occasion. Enfin, l'ISTP organise une journée-tuteurs, durant laquelle, se déroule le COPIL. Celui-ci se déroule au cours de la matinée qui commence par une longue intervention de l'UFA sur son historique et le cursus de formation d'ingénieur, suivie d'une présentation d'un travail en entreprise réussi par un étudiant de l'année précédente, et conclue par l'intervention de Formasup ARL correspondant au COPIL, l'après-midi, les MAP sont en groupe de discussion avec le tuteur pédagogique qui suit leur apprenti. Dans tous les cas, il semble y avoir un but formatif derrière ces invitations, ou pour le moins informatif, réellement tourné vers le MAP. Ce qui nous intéresse est de comprendre le discours qui est entendu par les MAP quand ils sont

conviés dans ces lieux de formation, les informations qui leurs sont fournies, etc. Le but est de définir ainsi l'image véhiculée de la configuration tutorale : le rôle de MAP et sa place dans le dispositif pédagogique mis en place par l'UFA. Nous constatons ici que les choix des trois UFA sont assez différents. Nous avons étudié les présentations projetées et commentées lors de ces journées aux MAP, et les avons synthétisées dans un tableau figurant en annexe 24. Dans les trois cas, on retrouve des informations qui sont assez similaires et qui concernent en premier lieu le diplôme, son programme et les évaluations permettant de la valider, la pédagogie déployée à l'UFA et / ou la présentation de certains cours ou projets pédagogiques spécifiques. Il y a également quelques informations en lien avec l'entreprise : les missions pouvant être réalisées, le suivi de l'apprenti, etc. Les informations délivrées à l'occasion de ces journées relèvent ainsi plutôt du parcours académique de l'apprenti. Il s'agit d'explicitations relatives à ce parcours, de présentations de ce qu'il fera dans l'institution de formation et des enjeux et attendus de ce parcours académique. On s'éloigne donc ici de la formation sur le lieu de travail de l'alternant. A l'IUT Lumière et à l'ISTP, cet aspect est pris en charge dans la suite de la journée, à travers la formation AFOMAT (IUT) et le temps animé par le tuteur-école (ISTP). En effet, ces deux événements sur lesquels nous reviendrons dans l'analyse de nos cas, permettent un dialogue et des échanges sur le rôle de MAP et le suivi de l'apprenti en entreprise. Outre ce temps de formation / information, les UFA ne prennent pas en charge la formation des MAP, comme nous l'ont confirmé les responsables d'UFA que nous avons interrogés.

En ce qui concerne la définition des missions en entreprise, on remarque une relative homogénéité entre les trois UFA. Les missions de l'apprenti sont proposées par l'entreprise, puis négociées et validées avec le tuteur pédagogique qui est garant de leur adéquation avec les attendus du cursus. Cependant, on note une différence dans la dénomination. En effet, si l'IUT propose plutôt le terme « mission », l'IAE et l'ISTP lui préfèrent le terme « projet ». Il semble que cette différence peut être imputée à la différence de niveau entre le DUT QLIO (bac+2) et les formations de l'IAE et l'ISTP (bac+5). Le but du DUT est de former un technicien supérieur capable de réaliser de façon autonome les missions qui lui sont confiées par sa hiérarchie, tandis que le but de formations de niveau I est de former des professionnels capables de mener de façon autonome des projets dont ils sont responsables.

Enfin, autre point commun, les trois UFA, proposent séances dans le curriculum des élèves qui ont pour but de traiter l'expérience en entreprise. Ces séances ont des noms et prennent des formes différentes mais ont le but commun d'accompagner le parcours en entreprise de l'apprenti et ce qu'il y vit.

Un autre élément qui nous permet de mieux comprendre comment est pensée l'intégration de l'apprentissage sur le lieu de travail au sein du cursus de formation, est la définition donnée des rôles de chacun des acteurs, les missions qu'ils doivent remplir et les collaborations nécessaires. On voit dans ces éléments, qu'ils soient similaires ou non, une forme d'individualisation de la formation. En effet, le dispositif de suivi en entreprise mis en œuvre, permet une prise en compte de l'hétérogénéité des situations de travail. Dans ce dispositif de suivi en entreprise on a montré que trois acteurs se retrouvent toujours : l'apprenti, le MAP et

le tuteur pédagogique (quel que soit leur nom). Les UFA produisent du discours sur les missions que doivent remplir ces acteurs.

L'IAE définit dans le livret de l'alternant (cf. annexe 25) les rôles du MAP et du tuteur-enseignant. Le passage commence par un rappel de l'importance à donner à la définition du ou des projets de l'apprenti, afin de s'assurer qu'ils sont en phase avec le diplôme. Ils pointent que c'est justement le rôle du dispositif de suivi. Le rôle du tuteur-entreprise (MAP) est ensuite défini. Le MAP doit permettre l'intégration de l'apprenti en entreprise, lui donner les moyens matériels, mais aussi les éléments de connaissances de l'entreprise et des acteurs qui lui permettront de mener à bien son projet. Il doit définir le projet de l'alternant à l'aide des exemples du livret (et s'il rencontre des difficultés, faire appel au tuteur pédagogique ou à la responsable pédagogique). Il doit établir avec l'alternant un rétroplanning et une fiche de poste reprenant les éléments de ce projet. Enfin, il peut aider l'alternant dans la rédaction de ses rapports et doit, dans la mesure du possible lui fournir les documents dont il a besoin pour la réalisation de travaux académiques. Le tuteur pédagogique, compétent sur les thématiques confiées à l'alternant a pour rôle de réaliser une visite bilan dans l'année et de rester si besoin en contact avec le MAP par d'autres moyens de communication. Enfin, l'équipe pédagogique s'efforce de proposer le lien entre théorie et pratique. L'IAE présente donc les rôles au regard des attendus de l'UFA (en termes de projet, et de travaux académiques). Ils présentent la façon dont le MAP doit remplir son rôle pour correspondre à ce que l'UFA attend. Ils ne précisent en aucun lieu le rôle de transmission de savoir-faire, etc. du MAP. On notera également dans cette description une absence d'autres acteurs que le MAP relevant de la place de travail.

L'ISTP présente les rôles des acteurs dans une perspective relationnelle avec un but commun qui va au-delà du cursus à l'école : former en alternance un ingénieur, comme le montre la figure ci-dessous, issue du document projeté et donné aux MAP lors de la journée tuteurs. Cette figure, assez complexe, présente les acteurs qui entrent en jeu dans le processus de formation d'un apprenti-ingénieur. La partie médiane présente l'objectif et le processus : à partir d'étudiants de niveaux III ou II, grâce à une formation sous statut salarié, le but est de « fabriquer » des ingénieurs (niveau I).

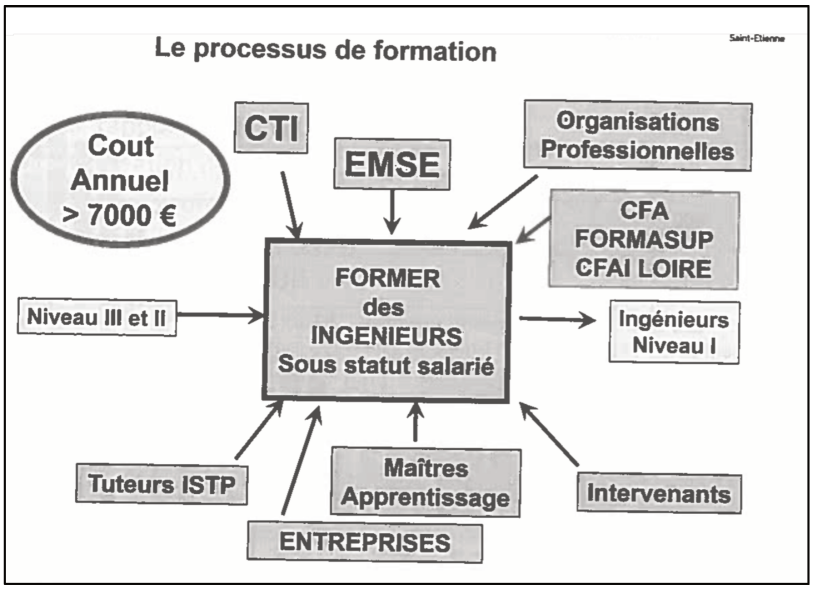



**Figure 30 - Processus de formation (figure tirée du document de l'ISTP "journée tuteurs n°1")**

La partie supérieure présente les acteurs institutionnels qui vont concourir à cet objectif (commission des titres d'ingénieurs, école des mines de Saint-Etienne – établissement de délivrance du diplôme, les organisations professionnelles et les CFA). Dans la partie inférieure ce sont les acteurs qui vont prendre en charge la partie opérationnelle de cette formation : les tuteurs-école, les MAP, les entreprises et les intervenants (enseignants à l'ISTP). Cette figure inclut donc le maître d'apprentissage parmi les acteurs concourant à la formation d'un ingénieur. On note une position remarquable du MAP qui est certes dissocié de l'encadré « entreprise », mais en reste très proche. Les deux encadrés sont séparés mais positionnés dans une proximité qui montre qu'ils font partie d'un même ensemble. Par ailleurs, l'encadré MAP est celui le plus proche de l'encadré central. Cette figure nous paraît intéressante, car elle rompt avec la présentation classique de l'apprentissage positionnant les acteurs de l'école et ceux de l'entreprise de part et d'autre de l'apprenti, comme deux mondes séparés. Ici, les acteurs de l'entreprise encadrant l'apprenti sont positionnés au centre, entre les tuteurs pédagogiques et les enseignants. Dans le même document, on trouve une autre figure représentant les acteurs et leurs liens, orientée cette fois-ci autour du projet en entreprise (Figure 31).

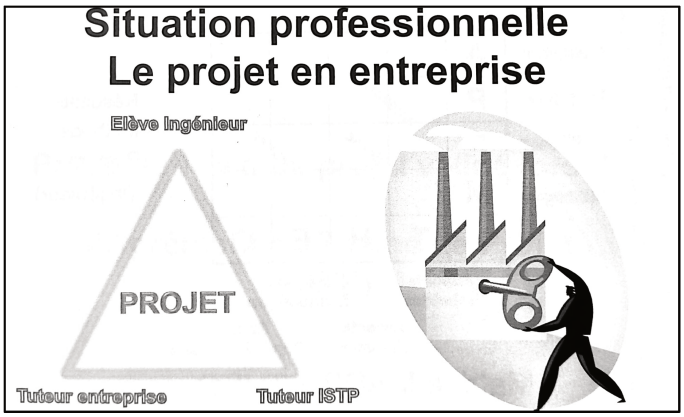



**Figure 31 - Situation professionnelle, le projet en entreprise (figure tirée du document de l'ISTP "journée tuteurs n°1")**

Cette figure présente notamment la façon dont le MAP, le tuteur-école et l'apprenti sont liés dans la démarche de définition et de réalisation du projet. On remarque que l'apprenti n'est pas au centre et que les deux tuteurs peuvent avoir une relation qui ne passe pas nécessairement par l'apprenti. Le discours qui accompagne ce document lors de la journée tuteurs met en avant le rôle du MAP, comme le montrent les verbatims suivants[64] :

*« Vous êtes donneur d'ordre, nous on leur donne du travail école qui est en lien avec l'entreprise »*

*« Tout cela pour soulever devant vous, pour vous montrer que nos élèves ont des difficultés et qu'il faudra les aider. »*

*« Je vous encourage à ne pas être tout de suite dans de la grande réflexion » (à propos de l'apprentissage et du projet)*

*« Il a eu la chance d'avoir un accompagnement très proche en entreprise » (à propos d'un étudiant qui a présenté, lors de la journée, un travail réussi)*

Ces verbatims définissent le rôle du MAP à la fois comme supérieur hiérarchique (« vous êtes le donneur d'ordre ») et comme accompagnateur (« il faudra les aider », « un accompagnement très proche en entreprise »). Il est également positionné comme acteur au sein de l'équipe pédagogique. L'école ne fait pas une distinction UFA/entreprise, mais montre bien le travail commun autour du but de former des ingénieurs en alternance.

L'IUT ne présente pas vraiment le rôle de MAP, de tuteur IUT, etc. dans les documents que nous avons étudiés. Ils présentent cependant le partenariat entreprise, en plus de l'équipe de direction et administrative, comme étant un interlocuteur privilégié des MAP. On peut faire deux hypothèses pour expliquer que l'IUT ne revienne pas sur ces éléments lors des présentations de début d'année. La première hypothèse est que le passage au livret électronique de l'apprenti (Lé@) a engendré une perte d'informations par rapport à sa version antérieure papier, qui détaillait ces informations. La deuxième hypothèse est que, à la date de la formation, le MAP a déjà rencontré le tuteur IUT lors de la mise en contrat qui a lieu en septembre et que ces éléments y ont déjà été évoqués.

On trouve donc, des façons relativement différentes de mettre en œuvre concrètement l'apprentissage qui ont une influence importante sur la définition du rôle du MAP.

#### 4.2.2.2 L'apprentissage sur le lieu de travail dans l'évaluation

Le deuxième aspect de la prise en compte de l'apprentissage sur le lieu de travail dans le cursus est la façon dont celui-ci est intégré dans la validation et la délivrance du diplôme. Nous nous interrogeons ainsi sur l'évaluation de ces périodes en entreprise, notamment en regard des évaluations à l'UFA, aux travaux de fin d'étude (mémoire ou autre), à leur accompagnement et à leur soutenance. Les notes sont les éléments sur lesquels va être appuyée l'obtention ou non du diplôme. Ces différents éléments sont présentés dans le tableau page suivante.

[64] Verbatims issus de notre carnet de terrain, pris en note lors de l'observation de la journée tuteur et prononcés par des personnes de l'ISTP (tuteurs-école, membres de la direction, enseignants, etc.)

**Tableau 14 - Dispositifs de suivi de l'apprentissage en situation de travail – évaluation des apprentis**

| Diplôme | DUT QLIO | M2 management de projets (M2 MP) | Diplôme d'ingénieur Génie industriel (DI-GI) |
|---|---|---|---|
| **Ecole** | IUT Lumière | IAE Saint Etienne<br>IUP management | ISTP Saint Etienne |
| **Évaluation de l'expérience professionnelle** | 4 évaluations (via le lé@) comprenant 3 notes chacune :<br>- Réalisations (évaluation des missions en entreprise)<br>> MAP<br>- Comportement<br>> MAP (à l'aide d'une grille)<br>- Oral de période<br>*(pour les évaluations 1,2 et 3)*<br>> MAP + tuteur IUT<br>- OU Mémoire et soutenance *(pour la 4° évaluation)*<br>> Jury de soutenance (MAP+ TE+ 1 enseignant de l'IUT). | 3 notes :<br>- note professionnelle<br>> MAP à l'aide d'une grille :<br>*Compétences, comportement, avancement et résultats, propositions d'améliorations…*<br>- note de rapport<br>> tuteur universitaire<br>- note de soutenance<br>> MAP + tuteur universitaire | 3 évaluations intermédiaires (en 2° et 3° année) réalisées par le MAP et validées par le tuteur pour l'attribution des crédits ECTS. L'évaluation finale en fin de 3° année entre en compte dans l'obtention du diplôme. |
| **Évaluation en entreprise VS évaluation en cours** | L'évaluation de l'expérience professionnelle + mémoire représenté 12 ECTS/30 au dernier semestre de DUT. Ajoutée à d'autres notes au coefficient beaucoup plus modeste au 1° semestre elle a un poids d'environ 20% dans l'obtention du diplôme. | L'évaluation de l'expérience professionnelle représente 12 ECTS / 60. Soit un poids de 20% dans l'obtention du diplôme. Engagement de l'IUP que l'évaluation professionnelle représente 15 et 25% de l'obtention du diplôme. L'IUP a mis en place une évaluation par compétences pour les cours et l'entreprise dans une volonté de cohérence. | « Deux axes d'égale importance » (journée tuteurs n°1)<br>La note d'entreprise est déterminante car elle doit être supérieure à 60% pour permettre l'obtention du diplôme.<br>Les notes de chaque « groupe pédagogique » sont calculées séparément et l'alternant doit avoir pour chacune une moyenne supérieure à 10 pour valider. |
| **Forme et contenu du travail de fin d'étude** | La thématique du mémoire doit être choisie par l'apprenti en concertation avec son MAP et validée par le tuteur IUT qui aide à formuler la problématique.<br>Le mémoire se fait sur une thématique importante pour l'entreprise, idéalement qui est en lien avec les missions de l'apprenti. | 2 travaux concluent l'année :<br>- Un rapport de stage<br>- Un article de recherche dont l'objectif est de confronter la théorie et le terrain (la problématique est « inspirée de l'expérience en entreprise », document du COPIL du M2 management de projet) | Le mémoire est à réaliser en 3° année. La première année est consacrée à trouver le thème du projet de l'apprenti, qui sera aussi son thème de mémoire. |
| **Accompagnement** | L'apprenti est accompagné par le MAP, le tuteur IUT et 1 atelier mémoire. | L'accompagnement est réalisé par l'IAE. Le MAP peut également être sollicité. | Le mémoire est accompagné par le tuteur-école et le MAP. |
| **Soutenance finale** | Soutenance avec un jury composé de 3 jurés : le MAP, le tuteur IUT et un « candide » (enseignant de l'IUT qui n'a pas suivi l'année d'alternance de l'apprenti) | La soutenance est collective, 4 ou 5 apprentis la réalisent successivement.<br>Le jury est composé du tuteur universitaire et des 4 ou 5 MAP. | Jury composé du Tuteur-école du MAP ainsi que :<br>- 1 Président de Jury (DG ISTP ou DG adjoint ou représentant Mines Saint-Etienne)<br>- 2 autres tuteurs d'entreprises partenaires<br>- Autres industriels (nombre variable)<br>- Intervenants pédagogiques (nombre variable) |

L'évaluation nous paraît révélatrice de la configuration prescrite par l'UFA car elle détermine la place et la prise en compte de l'expérience en entreprise dans le cursus de l'apprenti et dans le dispositif d'apprentissage tel qu'il est mis en œuvre. Les trois UFA proposent ainsi, des évaluations des situations professionnelles. Si on note des similitudes (par exemple, le contenu des évaluations professionnelles : comportements, compétences…), on trouve également des différences qui semblent induire des configurations prescrites sensiblement différentes. En effet, on voit que le MAP est associé dans les trois UFA au processus d'évaluation de la situation professionnelle, il est celui qui choisit la note professionnelle de l'apprenti. En revanche, en ce qui concerne l'évaluation du travail de fin d'étude, le MAP n'est pas associé de la même façon dans toutes les UFA.

A l'IUT Lumière, il est associé de façon très proche à la réalisation et à l'évaluation du mémoire, même si dans les usages, c'est plutôt le tuteur pédagogique et l'enseignant candide qui proposent la note qui est approuvée par le MAP. On remarque que bien qu'associé à la démarche d'évaluation du mémoire, le MAP se retrouve minoritaire dans un jury composé en plus de lui de deux membres de l'UFA. A l'IAE, il y a une division du travail de fin d'étude en deux versants : un professionnel et un scientifique. Le MAP est associé à l'évaluation de la soutenance du rapport de stage, mais n'est pas associé à la notation du rapport en lui-même. De plus, il n'est pas associé à la réalisation et l'évaluation de l'article de recherche, versant scientifique du travail de fin d'étude. Il y a donc dans cette UFA une séparation pour l'évaluation du travail final des deux composantes de la formation en alternance : UFA / entreprise. Pour la soutenance du rapport de stage, c'est la composante entreprise qui est mise en avant. En effet, la soutenance étant collective, quatre ou cinq alternants présentent leurs rapports successivement. Ils sont évalués par un jury composé de leur tuteur pédagogique (commun à tous) et les quatre ou cinq MAP. Ainsi les professionnels ayant encadré les apprentis sont en nette majorité dans ce jury. A l'ISTP, le jury regroupe un grand nombre d'acteurs venant à la fois du monde professionnel et du monde académique. Le monde professionnel est néanmoins fortement représenté par rapport au corps enseignant, surtout si l'on prend en compte que le tuteur-école est un ancien industriel. On note que le président de jury est un représentant de l'école. Le MAP est ainsi inclus dans un collectif de professionnels et d'enseignants pour évaluer ce travail final de l'élève-ingénieur.

Un autre élément mis en avant dans le Tableau 14, est le poids donné par l'UFA à l'évaluation en entreprise dans l'obtention du diplôme. En effet, la configuration prescrite sera profondément différente selon si cette évaluation représente un poids non négligeable dans l'obtention du diplôme ou bien si elle est minime. Les trois UFA ont des pratiques différentes mais un point commun : l'évaluation en entreprise est importante pour l'obtention du diplôme. Cela correspond à la volonté de Formasup ARL qui considère que la note professionnelle doit compter pour environ 30% des ECTS acquis par l'apprenti à la fin de son diplôme, même si cette valeur est plus théorique que réelle. De plus, la note professionnelle doit impérativement être supérieure à 10 car elle ne peut être compensée par les autres notes universitaires. Ces deux conditions leurs semblent nécessaires pour garantir qu'il s'agit d'une formation réellement réalisée en apprentissage (et non pas dans une alternance juxtapositive dont le but est purement financier). De la même façon, ils demandent aux UFA que les acteurs

professionnels (MAP ou bien professionnels partenaires) soient présents lors des soutenances finales et des jurys de diplômes.

#### 4.2.2.3 Un dispositif de suivi pris dans la dialectique hétérogénéité-homogénéité

Le dispositif de suivi est donc l'élément par lequel se rencontrent les deux mondes en présence dans le dispositif d'apprentissage, grâce auquel ils vont s'ajuster l'un à l'autre, dans un but commun : la formation du jeune et son accompagnement vers l'obtention du diplôme. Il s'agit aussi de l'espace dans lequel ces deux mondes vont se coordonner autour de cet objectif et notamment vont mutuellement se donner de l'importance et de la valeur. En effet, la rencontre de ces deux mondes n'est pas évidente et bon nombre de préjugés sont encore présents dans les discours des uns et des autres, comme on pourra le voir dans les chapitres suivants. Le dispositif de suivi va renvoyer l'importance de l'apprentissage en entreprise dans le parcours de l'apprenti, va montrer comment il est pris en compte dans le cursus académique.

Il répond ainsi à une dialectique majeure des formations en apprentissage : l'hétérogénéité des situations vécues dans les organisations professionnelles variant (parfois très fortement) selon les entreprises, missions, MAP, etc. et parallèlement, la délivrance d'un diplôme unique nécessitant une homogénéisation de ces expériences différentes pour garantir la cohérence du diplôme. Le dispositif de suivi permet aux UFA de répondre à cette double exigence en traitant les situations au cas par cas (visites des tuteurs, retours d'expérience, etc.) tout en proposant des évaluations rigoureusement formalisées.

Ce dispositif permet un jeu de négociation entre l'hétérogénéité des situations professionnelles et le cursus commun aboutissant à un diplôme identique pour tous. C'est le lieu de négociation entre les attendus de l'UFA et les spécificités de chaque terrain d'apprentissage. Le rôle des tuteurs pédagogiques semble ici crucial. Plus il sera en interaction avec le MAP, plus la négociation entre les acteurs et leurs enjeux pourra avoir lieu. L'UFA propose à travers le tuteur pédagogique, un acteur qui va pouvoir faire de l'individualisation et avoir une relation plus particulière avec le MAP, même si ce n'est pas toujours le cas.

Enfin, un dernier point intéressant de la relation entreprise – UFA est soulevé en entretien par Loïc, l'un des MAP que nous avons observé et qui semble également devoir être pris en compte.

> *« Au final c'est un peu ben voilà, il vient dans l'entreprise, il se forme un peu chez vous, on espère qu'il va que vous allez lui transmettre des trucs. Mais dans les faits j'ai un peu de difficultés à voir comment ils arrivent à évaluer ça, à juger ça quoi, parce qu'enfin d'un autre côté je pense qu'ils peuvent pas trop aller creuser non plus parce que la société paye une taxe d'apprentissage aussi. Donc il y a de l'argent aussi qui est remis au niveau de l'école forcément ça biaise un petit peu les relations quoi. S'ils vont trop titiller les entreprises les entreprises vont dire bon écoutez la prochaine fois ce sera sans nous quoi donc je pense qu'il y a un petit de ça qui doit jouer je sais pas si c'est vrai mais ça doit un petit peu jouer et du coup c'est vrai… »*
>
> *Loïc, entretien final*

Ce qu'il souligne ici, c'est que le dispositif de suivi proposé en plus de devoir intégrer l'hétérogénéité des situations d'apprentissage et viser à une validation cohérente et harmonieuse du diplôme pour tous, ne peut pas être trop contraignant pour les entreprises, qui sont en position de force face aux UFA. En effet, elles leur versent une partie de leur taxe d'apprentissage, ce qui contribue à la pérennisation de l'UFA. De plus, les UFA ont pour enjeux de travailler en partenariat avec des entreprises susceptibles de leur reprendre des apprentis les années suivantes.

## 4.3 Quelle configuration(s) prescrite(s) ?

Dans cette dernière partie du chapitre, nous allons maintenant tenter de synthétiser ce que les analyses précédentes révèlent de la ou des configuration(s) prescrite(s) aux entreprises et aux MAP.

### 4.3.1 Un millefeuille institutionnel

En premier lieu, on pourrait comparer les prescriptions sur l'apprentissage à un millefeuille institutionnel, dans lequel différents discours sur l'apprentissage sont portés par plusieurs institutions à plusieurs niveaux. Chaque institution porte un discours qui réinterprète le(s) niveau(x) supérieur(s). On note quatre niveaux majeurs de discours : le discours de l'État (le législateur), de la Région Auvergne-Rhône-Alpes, du CFA et des UFA.

#### 4.3.1.1 Une tension entre des prescriptions générales et une prise en compte de l'hétérogénéité

Le premier niveau est celui de l'État qui fixe le cadre légal de l'apprentissage ainsi que la politique nationale d'apprentissage, déployée ensuite au niveau régional par les conseils régionaux. Ce premier niveau encadre de façon globale l'apprentissage et son déploiement. Dans les documents étudiés nous avons vu qu'à ce niveau le discours sur l'apprentissage relève essentiellement, de la traduction des textes de loi à destination du grand public. Nous avons également noté un discours d'incitation à l'égard des entreprises et des employeurs. Le deuxième niveau est celui de la Région, en l'occurrence Auvergne-Rhône-Alpes. Cette dernière s'appuie sur les prescriptions de l'État pour mettre en place l'apprentissage à l'échelle régionale. Nous avons vu, que la Région a un discours prescriptif à travers la charte de l'apprentissage, mettant en avant les engagements de chacun des acteurs. Elle a aussi un discours visant à la valorisation et au développement de l'apprentissage à destination des employeurs et des apprentis. Le troisième niveau est celui du CFA régional de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Tout en prenant en compte les cadres fixés par l'État et la Région, le CFA Formasup ARL a pour rôle de déployer et d'animer le dispositif d'apprentissage sur le territoire qui lui est confié (ici Ain, Rhône et Loire). Pour cela il fixe un cadre reposant sur un processus (que nous avons détaillé précédemment) qui lui permet de s'assurer de la qualité des formations dispensées par les UFA. Ce processus est pensé afin de s'adapter aux enjeux des UFA et de mettre au maximum en dialogue les acteurs de l'apprentissage. Le quatrième niveau est celui des UFA qui mettent en place les formations au

sein d'établissements de l'enseignement supérieur. Ils en définissent le cadre selon les exigences fixées par Formasup ARL, mais également selon des stratégies, des projets ou des contraintes propres aux établissements auxquels elles appartiennent. Les UFA fixent notamment le dispositif de suivi qui permet d'individualiser la formation et de prendre en compte les contextes divers en entreprise.

Ces quatre niveaux semblent fonctionner en millefeuille, chacun formulant ses propres prescriptions et préconisations en prenant plus ou moins en compte celles des autres niveaux. Ces discours sont parfois congruents, notamment quand il s'agit de traduire les textes de lois, mais peuvent également diverger, car les institutions qui les portent ont des buts et des enjeux différents. L'État légifère et porte un discours à valeur universelle, s'appliquant pour toutes les situations d'apprentissage quel que soit le niveau (secondaire / supérieur), le métier, l'établissement de formation, etc. Ce discours généraliste, d'une certaine façon nie la diversité des situations dans lesquelles se retrouvent les acteurs qui font vivre concrètement les formations. On note néanmoins que ce discours reste très général et ne rentre pas dans les spécificités, notamment du rôle du MAP et des autres acteurs. La Région a une posture relativement similaire, même si, dans la charte de l'apprentissage notamment, elle pose des prescriptions plus précises que celles des discours gouvernementaux. En contrepoint, les discours et actions des CFA et UFA que nous avons étudiés s'inscrivent de façon beaucoup plus fine dans cette tension entre universalité et hétérogénéité. Ils se trouvent pris en tension entre ces deux impératifs, ayant d'une part à mettre en place et réguler un dispositif, un modèle, des prescriptions (et délivrer un diplôme) et d'autre part à prendre en compte la spécificité de chaque situation et de chaque parcours. De plus, il existe des enjeux de pouvoir et de répartition des rôles entre ces différents acteurs qui pèsent sur les discours. Par exemple le CFA n'ayant que peu de pouvoir de contrôle vers les UFA par exemple, ne peut pas avoir un discours trop prescripteur envers celui-ci au risque de rendre leur relation difficile. De la même façon, les UFA ont parmi leurs enjeux, celui de collaborer dans le long terme avec les entreprises accueillant les apprentis. Ainsi, ils doivent à la fois fixer un cadre qui permette de garantir la qualité de l'apprentissage et la valeur du diplôme délivré mais aussi le penser suffisamment adaptable pour correspondre aux enjeux et besoins de chaque situation.

#### 4.3.1.2 MAP, employeur et/ou équipe tutorale ?

On note également que selon les niveaux de discours, les acteurs de l'entreprise évoqués ne sont pas les mêmes. En effet, trois types d'acteurs engagés auprès de l'apprenti sont évoqués dans la loi et se retrouvent de façon inégale dans les discours institutionnels. Ces trois « acteurs » sont : l'employeur, le MAP et un groupe d'acteurs : l'équipe tutorale.

L'employeur est repris par les discours institutionnels émanant des sites gouvernementaux tandis que le MAP est plutôt repris au niveau des sites des UFA et du CFA. La Région, un niveau intermédiaire, évoque quant à elle les deux, avec tout de même une prédominance de l'employeur. On a noté dans nos analyses une confusion régulière entre MAP et employeur au niveau des discours gouvernementaux, l'employeur étant souvent mentionné à la place du MAP. Il y a parfois un manque de distinction entre ces deux rôles, qui se confondent dans les discours. Il nous semble que cette confusion entre MAP et employeur peut tenir de la

persistance d'une conception de l'apprentissage artisanal dans lequel le maître-artisan est tout à la fois patron et maître d'apprentissage. Or, avec l'extension du dispositif d'apprentissage à l'enseignement supérieur, les figures d'employeur et de MAP tendent à devoir être différenciées et endossées par des personnes distinctes, conséquence notamment de la taille de l'entreprise dans laquelle est embauché l'apprenti. Si dans le secondaire, ce sont essentiellement des petites entreprises qui embauchent des apprentis, dans le supérieur, 82% des apprentis réalisent leur apprentissage dans des entreprises de plus de 50 salariés (*L'apprentissage en 2016*, 2017). Dans de tels contextes il est fréquent que le MAP et l'employeur ne coïncident pas.

Dans la loi est également évoquée l'idée que c'est un collectif qui forme le jeune, et ce dès la loi de 1971. L'idée, d'abord discrète, mentionnant que le MAP « contribue » à la formation de l'apprenti, a depuis évolué et la notion d'équipe tutorale a intégré la loi en 2005. La Région AURA fait également une très légère mention d'un collectif de travail au sein duquel l'apprenti est inséré. Les autres documents que nous avons étudiés ne font pas mention d'une équipe et se réfèrent plus généralement à un acteur tutoral unique (MAP ou employeur). Il semble que la volonté de cadrer le rôle de l'entreprise et plus particulièrement du MAP dans le dispositif a contribué à en évacuer toute autre personne qui pourrait également être impliquée. L'équipe tutorale est présentée dans la loi comme un cas de figure possible et non comme une obligation. On peut faire l'hypothèse que les prescriptions des niveaux suivants ont évacué cette possibilité afin de proposer un dispositif « type », réduit au strict nécessaire à savoir l'employeur et/ou le MAP. Il semble en effet, plus évident de présenter des prescriptions en proposant une lecture typique de la situation, ce qui contribue à l'effacement des particularités et de l'hétérogénéité des situations.

### 4.3.2 Essai de caractérisation des configurations tutorales prescrites

#### 4.3.2.1 Deux schémas majeurs

On repère, dans les discours institutionnels, deux schémas que l'on retrouve majoritairement. Ils ont pour point commun de se baser sur trois pôles se recoupant et faisant référence à l'apprenti d'une part et aux deux lieux d'apprentissage : entreprise et établissement de formation d'autre part. En effet, le premier schéma correspond plutôt aux discours institutionnels de niveaux supérieurs (État, gouvernement, Région et CFA) et le second plutôt aux niveaux locaux (CFA, écoles). Le CFA véhicule possiblement les deux schémas, selon les documents étudiés. Ces deux schémas peuvent être représentés de la façon suivante (Figure 32).

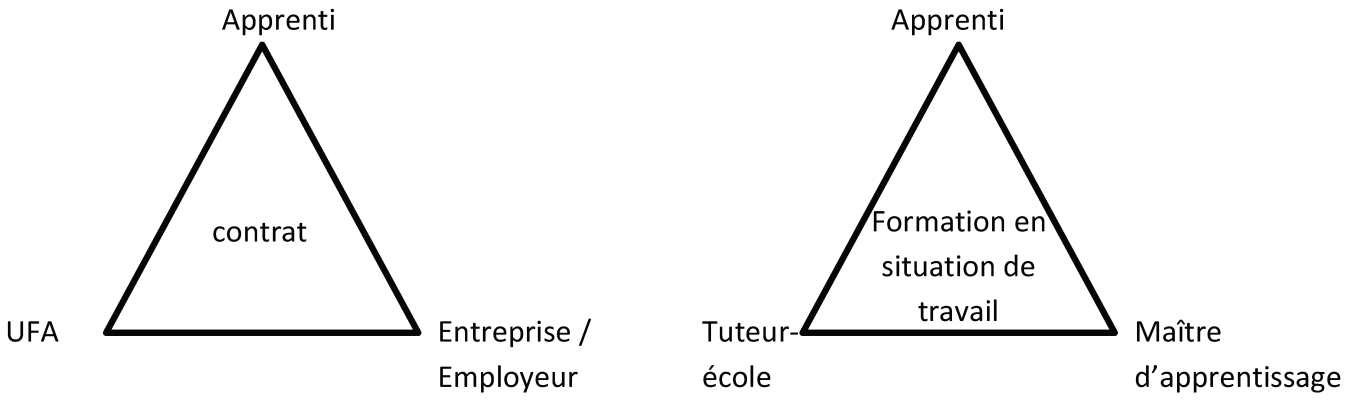



**Figure 32 - Deux schémas de l'apprentissage véhiculés selon le niveau de discours**

Le premier schéma correspond par exemple à celui présenté dans les bandeaux des sites internet spécialisés dans l'apprentissage. Le second est, entre autres, celui que l'on retrouve sur le Lé@. Ces deux schémas mettent en présence les mêmes pôles d'action, cependant, ils ne les présentent pas selon le même point de vue. Dans les deux, un seul pôle est similaire : l'apprenti. Les deux autres pôles diffèrent. Celui en bas à gauche correspond à l'UFA dans le premier schéma, tandis qu'il est occupé par le tuteur académique dans le second. Et le troisième pôle est l'entreprise (ou l'employeur) dans le premier schéma, alors qu'il s'agit du maître d'apprentissage dans le second. Il semble que ces deux schémas soient une déclinaison l'un de l'autre, illustrant ainsi deux niveaux de discours mais également deux niveaux de conceptualisation de l'apprentissage. Le premier correspond à une conceptualisation sur le base du contrat et de sa mise en place, tandis que le second s'inscrit au niveau du déploiement en situation de l'apprentissage. Il semble que la préférence pour l'un ou pour l'autre aille de pair avec le degré de proximité de l'institution vis-à-vis du terrain : des institutions plutôt éloignés des situations de déploiement de l'apprentissage dans le premier cas, celles qui sont chargées de les mettre en œuvre et les faire vivre dans le second.

On note que, dans le premier schéma, seul l'apprenti (et parfois l'employeur) est un acteur nommé comme tel, tandis que l'UFA et l'entreprise sont plutôt désignées comme des entités. Dans le second, tous les acteurs sont nommés et désignés comme tels. Par ailleurs, nous avons fait le choix de mettre l'apprenti en avant dans la représentation graphique de ces configurations, en le plaçant en haut des pyramides bien que ce ne soit pas l'acteur central de cette thèse. Nous avons fait ce choix car, dans les documents et discours que nous avons étudiés, c'est toujours l'apprenti qui est placé au centre. De plus, il est le seul acteur toujours présent et dont la définition ne change pas selon les documents et niveaux de discours. Cela nous amène à mettre en évidence une certaine difficulté à s'intéresser au MAP, à sa mission et à son rôle, qui sont souvent présentés au travers du filtre de l'apprenti.

#### 4.3.2.2 Vers des configurations tutorales

On trouve ces schémas présentés le plus souvent dans leur état le plus basique. Cependant, dans certaines parties des discours étudiés, on les trouve également enrichis d'autres acteurs et buts, qui les font évoluer. Par exemple le schéma proposé par le contrat d'apprentissage serait une imbrication des deux, avec d'une part les signataires du contrat (apprenti et employeur), d'une autre les acteurs de la formation par apprentissage (MAP et formation – UFA) et enfin, l'organisme d'enregistrement. On retrouve donc une partie des acteurs majeurs des schémas présentés ci-dessus unis dans un nouveau, légèrement infléchi par l'objet : le contrat.

La législation sur l'apprentissage est un autre exemple de cela. Comme nous l'évoquions plus haut, la loi présente un schéma atypique, qui ne se retrouve pas dans le reste du discours et inclut une équipe tutorale. Il pourrait ainsi être représenté :

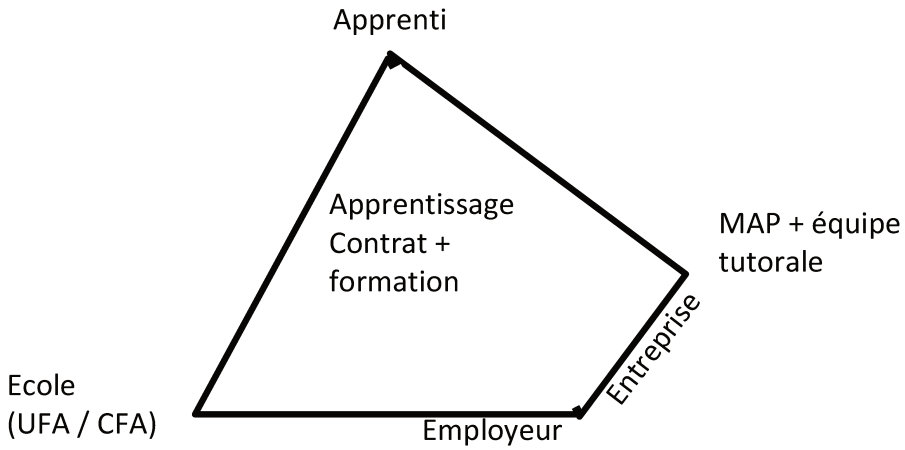



**Figure 33 - Schéma déduit de la législation sur le MAP et l'apprentissage**

On trouve également, ces deux schémas typiques infléchis dans le discours des UFA. On avait déjà vu ceux proposés par l'ISTP (Figure 30, Figure 31) dans une perspective très relationnelle. Le premier mêlait des acteurs impliqués dans le dispositif d'apprentissage à une échelle large, tandis que le deuxième se recentrait sur les acteurs engagés autour du projet (apprenti, tuteur pédagogique, MAP). On aussi a déjà évoqué les schémas proposés par l'IUT et l'IUP management, même s'ils n'étaient pas présentées sous forme visuelle. Pour représenter les choses plus visuellement dans le cas de l'IUT Lumière (DUT QLIO), on pourrait le représenter ainsi à partir des analyses produites plus haut :

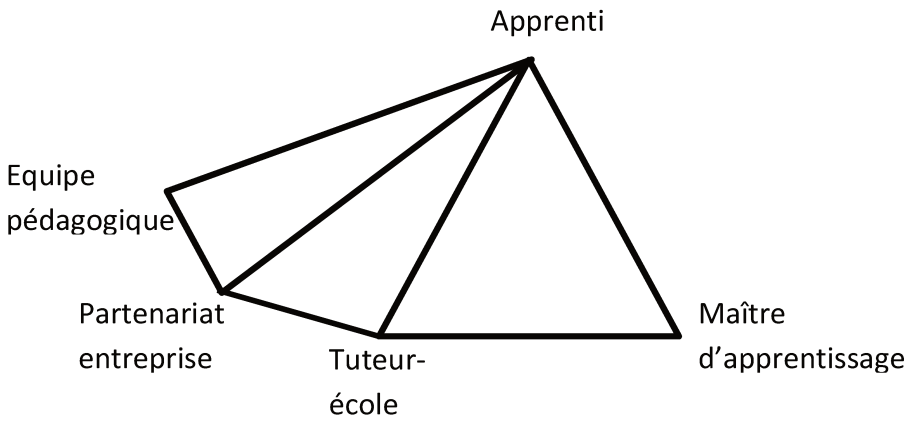



**Figure 34 - Schéma déduit des discours de l'IUT Lumière (DUT QLIO)**

Ce schéma montre que de nombreux acteurs sont évoqués dans les documents de l'IUT, mais davantage du côté de l'UFA que de celui de l'entreprise. Il y a ainsi une forme de déséquilibre qui se crée mettant en avant une pluralité d'acteurs au sein de l'établissement de formation, mais pérennisant une représentation de l'apprentissage en entreprise comme reposant sur le seul MAP. On note que la mise en avant de nombreux acteurs au sein de l'UFA peut permettre au MAP de comprendre le fonctionnement de l'UFA et les différents acteurs avec lesquels il peut être en relation. Ainsi, si on note dans les discours au niveau de l'État et parfois du CFA une prédominance de la position de l'entreprise, on note clairement dans le discours des UFA un nombre d'acteurs plus grand de leur côté. Si l'entreprise est prioritaire dans le discours à large échelle (entreprise, employeur, MAP, équipe tutorale, etc.), discours locaux des UFA mettent en évidence des acteurs de celles-ci.

Les niveaux du CFA et des UFA mettent l'accent sur la dimension relationnelle liée à l'actualisation sur le terrain de ces schémas. En effet, dans les schémas de niveaux supérieurs (État, Région), l'aspect relationnel est peu évoqué et n'entre en jeu que par la coexistence des parties prenantes au sein du dispositif. Dans les schémas émanant du CFA et des UFA, cet aspect est beaucoup plus développé et mis en avant comme nous l'avons déjà montré dans la partie 4.2.2.1. La directrice des innovations pédagogiques de Formasup ARL l'a particulièrement souligné lors de notre entretien :

> *« ce qu'on constate c'est que quand même les MAP, alors tous ne viennent pas, évidemment, mais (…) ceux qui sont là, qui se déplacent apprécient d'être venus, d'être là. Ils apprennent des choses, ils comprennent que y'a pas que ce qui se passe en entreprise. Ils ont une meilleure conception de leur rôle au-delà des formations auxquelles, ils peuvent assister par ailleurs (…) il se rendent compte du rôle qu'ils peuvent avoir, parce qu' ils entrent en relation avec le tuteur, avec le responsable pédagogique, parce que la relation humaine, ça passe mieux que s'ils reçoivent des documents papier ou par internet des documents à lire. Ça renforce le partenariat. »*
>
> *Entretien directrice des innovations pédagogiques, 18/12/17*

Ce passage met en évidence que, au-delà des schémas parfois réducteurs proposés par les discours institutionnels, c'est bel et bien dans la relation entre les acteurs que se jouent l'apprentissage et le tutorat. Il est intéressant de constater que, même au niveau des prescriptions, cette dimension relationnelle peut être mise en évidence, même si elle l'est

différemment selon les institutions et qu'elle est parfois réduite à un petit nombre de partenaires interagissant les uns avec les autres. A la suite des analyses menées dans ce chapitre l'apprentissage apparaît comme un dispositif complexe, qui met en présence un nombre important d'acteurs. Son fonctionnement nécessite de construire des relations, d'entretenir des échanges entre tous ces acteurs pour mener à bien une mission commune : former l'apprenti. Cela rejoint bien l'idée que le tutorat se réalise dans un réseau d'interactions et d'interdépendances, que nous avons proposé de nommer *configuration tutorale* dans notre cadre théorique. Le rôle du MAP apparaît comme lié à ce réseau dans les prescriptions étudiées, mais celles-ci restent peu développées du point de vue des acteurs avec lesquels le MAP va pouvoir interagir au sein de son organisation pour assurer son rôle.

On peut comprendre cette incomplétude de la façon suivante : si les différents discours institutionnels cherchent à cadrer la façon dont doit se dérouler l'apprentissage de la mise en place du contrat au déploiement de la formation en alternance, les prescriptions formulées se heurtent à un écueil de taille, à savoir l'intrinsèque hétérogénéité des situations d'apprentissage sur le lieu de travail. Or l'apprentissage repose par principe sur des lieux de travail différents (secteur d'activité, taille, marchés, etc. très variables), auxquels il est très difficile de prescrire le réseau relationnel à mettre en place pour réaliser le tutorat. Même les UFA qui sont les institutions les plus proches du terrain professionnel, n'y parviennent que très peu, tant elles peuvent avoir des partenaires professionnels variés dans beaucoup de leurs formations. Les discours ne peuvent se révéler suffisants en soi de ce point de vue. Il faut qu'ils soient accompagnés par une adaptation et une personnalisation dans chaque entreprise. C'est la mise en place de telles configurations et leurs enjeux sur le développement de l'activité du MAP que nous allons analyser à partir d'études de cas dans les chapitres suivants.

# 5 Etude de cas 1 : Anthony

*« Ben en fait, j'avais quasiment pas à être MAP, il aurait été directement à la qualité, ça aurait peut-être été mieux. »*

*Anthony*

## 5.1 Les joueurs et le but du jeu : les acteurs impliqués et leurs enjeux

Nous nous intéressons ici à Anthony et à la configuration tutorale qui se met en place autour de ce nouveau MAP qui encadre Jonas. Une première partie présente le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage, les acteurs impliqués auprès de l'apprenti et du MAP, ainsi que les relations qui se déploient entre le MAP, l'apprenti et ces acteurs. Elle tente de montrer la façon dont se met en place une configuration tutorale globale, à travers le repérage d'interactions répétées entre les différents acteurs. Dans les parties suivantes, nous montrons ensuite, comment cette configuration se modifie dans le cours du temps, en fonction des situations, activités et interactions locales avec les différents acteurs. Nous avons choisi ici une entrée par acteur (ou groupe d'acteurs) et présentons ainsi la façon dont des relations se mettent en place avec ces acteurs et la façon dont elles créent des affordances pour le MAP novice. Une dernière partie conclut le chapitre en se recentrant sur le maître d'apprentissage, son évolution sur l'année et les facteurs personnels qui ont contribué à l'émergence de cette configuration tutorale. Nous montrons aussi comment le maître d'apprentissage débutant saisit des affordances comme ressources pour le développement de sa pratique. Nos trois chapitres de cas sont construits selon cette même structure.

### 5.1.1 Anthony et Jonas

Anthony, 32 ans, est contrôleur qualité dans une entreprise de robinetterie industrielle. Ce poste est, comme il le dit lui-même son « plan B ». Il aurait souhaité, après un BTS en conception industrielle microtechnique, travailler en bureau d'étude. Ne trouvant pas un tel poste, après quelques emplois en maintenance, il est embauché à Robindustrie autour de 2010, au poste qu'il occupe actuellement au sein du service contrôle, en particulier grâce à ses connaissances en lecture de plan. Robindustrie est une des filiales françaises d'une entreprise internationale et compte 240 salariés. Elle produit des pièces de robinetterie industrielle en métal (nommées « corps » ou « pièces »). Ce sont des pièces de taille conséquente et pouvant peser jusqu'à plusieurs tonnes. Anthony a pour mission de vérifier la conformité de ces pièces. Cette vérification prend deux formes :

- Le contrôle par ressuage : il s'agit d'une méthode permettant de repérer les imperfections et irrégularités des pièces industrielles. Elle consiste à enduire d'abord

la pièce d'un liquide pénétrant coloré, puis à la laver et la recouvrir d'un produit révélateur qui met en évidence les imperfections (trous, fissures, etc.) ;

- le contrôle dimensionnel : dans ce cas on procède par vérification de la taille des différentes parties de la pièce à l'aide d'un bras de mesure électronique. Relié à un ordinateur, il montre la coïncidence entre les mesures théoriques de la pièce prévues par le plan, et les mesures effectives de la pièce contrôlée.




**Figure 35 - Exemple de bras de mesure 3D (*source : http://www.ets-michalon.fr/notre-politique-qualite.html*)**

Anthony valide la conformité ou renvoie les pièces pour non-conformité à l'usinage. Il a coutume de dire que son métier, et plus largement le coût de fabrication des pièces fabriquées, comprend pour 2/3 de la paperasse, c'est à dire la documentation de la pièce qui valide sa conformité et est signée à chaque étape de sa conception, sa fabrication, son contrôle et son installation.

Il est le maître d'apprentissage de Jonas, 20 ans, apprenti en DUT QLIO (qualité, logistique industrielle et organisation). Ce dernier, après une année de DUT GEA (gestion des entreprises et des administrations) dans lequel il était en difficulté, notamment à cause de la comptabilité, s'est réorienté et a trouvé, grâce à son père qui y travaille une alternance à Robindustrie. Ce nouveau choix de formation ne lui plaît pas beaucoup et il nous confie en entretien qu'il aurait voulu devenir professeur de sport, mais l'urgence de trouver une filière ne lui a pas permis de faire ce choix. Jonas connaît bien l'entreprise, non seulement par son père, mais également parce qu'il y a déjà effectué des stages, notamment son stage de première année de DUT QLIO (7 semaines auprès du métrologue). Anthony et Jonas se connaissent depuis quelques années car le premier et le père du second jouent ensemble au football plusieurs fois par semaine et Jonas se joint régulièrement à eux.

Anthony a été désigné MAP par ses supérieurs. Il assure cette fonction pour la première fois. Il évoque en entretien qu'il n'avait jamais envisagé d'être MAP avant que ses supérieurs ne le lui demandent, car selon lui il y a peu de formation en contrôle et qu'il ne sait pas s'il y a des

diplômes spécialement orientés sur ce champ d'activité[65]. C'est la première fois également que l'entreprise reçoit un apprenti dans le service contrôle.

> *« Ouais ils sont venus à deux le soir avec mon grand chef : bon on a besoin de quelqu'un, on a pensé à toi, ça pourrait être bien. Voilà, tu dis oui, on verra ce que ça va donner. C'était la première fois, c'était un essai. »*
>
> *Anthony, entretien final*

Ses supérieurs hiérarchiques l'ont choisi pour occuper cette fonction dans le but (à son insu au départ) de le faire évoluer sur une fonction d'encadrement. Pour eux, cette mission représente une première expérience d'encadrement et une façon de tester et former Anthony.

> *« Il est doué comme garçon. Je vais lui donner plein d'choses…il trouve des solutions, des trucs à 5 pattes il va trouver des solutions à… franchement, c'est un garçon qui, dans ceux que j'ai embauchés, je pense, c'est celui qui a le potentiel le plus élevé. C'est bien pour ça que je l'avais mis tuteur de Jonas. Non puis il est… il s'intéresse. C'est un garçon qui est bien. »*
>
> *Jean, entretien chef d'atelier*

Ce choix est régulièrement remis en cause par Anthony qui considère que Jonas n'a pas les compétences requises pour les tâches qu'il a à effectuer (notamment qu'il ne sait pas lire un plan de pièce) et que ces dernières sont trop éloignées de son diplôme pour être intéressantes pour lui.

Anthony et Jonas travaillent ainsi au sein de l'atelier de production de Robindustrie, qui s'étend sur 21000 $m^2$. Leur zone de travail, d'environ 50$m^2$ au sein de l'usine, est représentée ci-dessous. Jonas et Anthony y évoluent avec Fari, leur collègue.

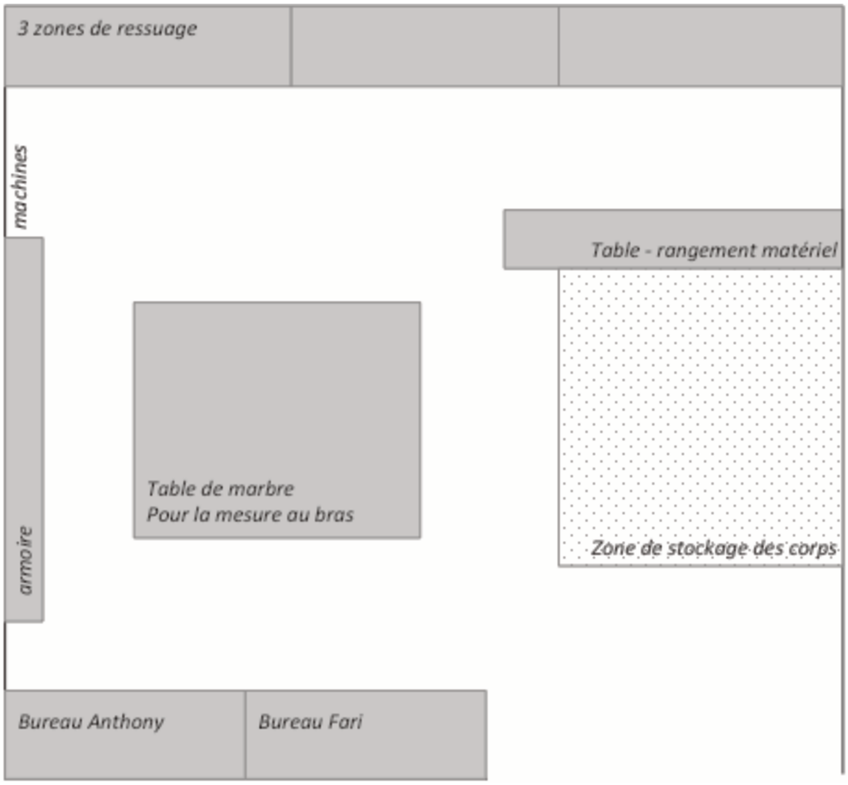



**Figure 36 - Zone de contrôle dans laquelle travaillent Anthony et Jonas**

[65] Nous avons trouvé deux diplômes orientés sur le contrôle : le BTS Techniques physiques pour l'industrie et le laboratoire (TPIL) et le DUT mesures physiques (MP).

Cette zone de contrôle comprend : deux bureaux, celui d'Anthony et celui Fari ; une zone dédiée au contrôle dimensionnel au bras de mesure (table de marbre et armoire) ; trois ateliers dédiés au ressuage ; ainsi qu'une zone de stockage des pièces à contrôler. S'ils sont parfois amenés à se déplacer dans le reste de l'usine, Anthony et Jonas travaillent essentiellement dans cette zone. Celle-ci est dangereuse pour plusieurs raisons. D'une part, les ateliers de ressuages sont classés ATEX (atmosphère explosive). D'autre part, la dangerosité est également liée au déplacement des pièces volumineuses et très lourdes à l'aide d'un fenwick, ou d'un pont roulant[66]. Enfin, des produits nocifs sont utilisés pour le ressuage. Le port d'EPI (équipement de protection individuelle) est ainsi requis : chaussures de sécurité, bouchons d'oreilles sont à porter de façon continue dès l'entrée dans l'atelier, ainsi que des gants et lunettes de protection pour les tâches de ressuage. Certaines tâches demandent une habilitation spéciale pour pouvoir être effectuées. Ainsi Jonas a dû passer une habilitation, afin d'être autorisé à utiliser le pont.

L'apprentissage de Jonas a la particularité de se dérouler au sein de deux services distincts de l'entreprise. En effet, à partir du mois de mars, il est au service qualité. Devant initialement y passer seulement un mois, il y reste finalement jusqu'à la toute la fin de son apprentissage. Ce changement, sur lequel nous reviendrons dans ce chapitre, implique de nombreuses différences dans l'environnement de travail : travail en bureau VS travail en atelier, tenue de ville VS bleu de travail, travail sur ordinateur VS travail manuel, etc.

Jonas est en contrat d'apprentissage pour une année de septembre 2015 à septembre 2016. Il alterne les périodes en entreprise et à l'école sur un rythme de 15jours / 15 jours (avec quelques périodes de 3 semaines). Il est également en entreprise tout le mois de décembre, ainsi que les mois de juillet, août et septembre.

Ci-dessous un schéma présente les différents moments clés de l'apprentissage ainsi que notre présence sur ce terrain[67]. La partie supérieure retrace le déroulé de l'apprentissage (visite des tuteurs, formation de MAP, passage de Jonas au service qualité, etc.), tandis que la partie inférieure présente la chronologie de notre enquête (observations et entretiens). On voit notamment que nos observations ne coïncident pas avec les venues (sauf celle du 24/05/16), qu'elles commencent après le début du contrat et que les entretiens se poursuivent après la fin de l'année d'apprentissage. On observe également sur cette frise, qu'un temps assez long (5 mois) sépare la deuxième et la troisième visite des tuteurs IUT et que pendant cette période, Jonas a changé de service.

[66] Le pont roulant est un appareil permettant le levage et le déplacement de charges lourdes. Fixé sur la charpente, il est commandé par un agent au sol à l'aide d'une télécommande. Il permet des déplacements parallèles et perpendiculaires à sa structure.

[67] Les données analysées dans cette partie figurent, sauf mention contraire, entre les annexes 26 et 32. Les nœuds de codage sont en annexe 6.

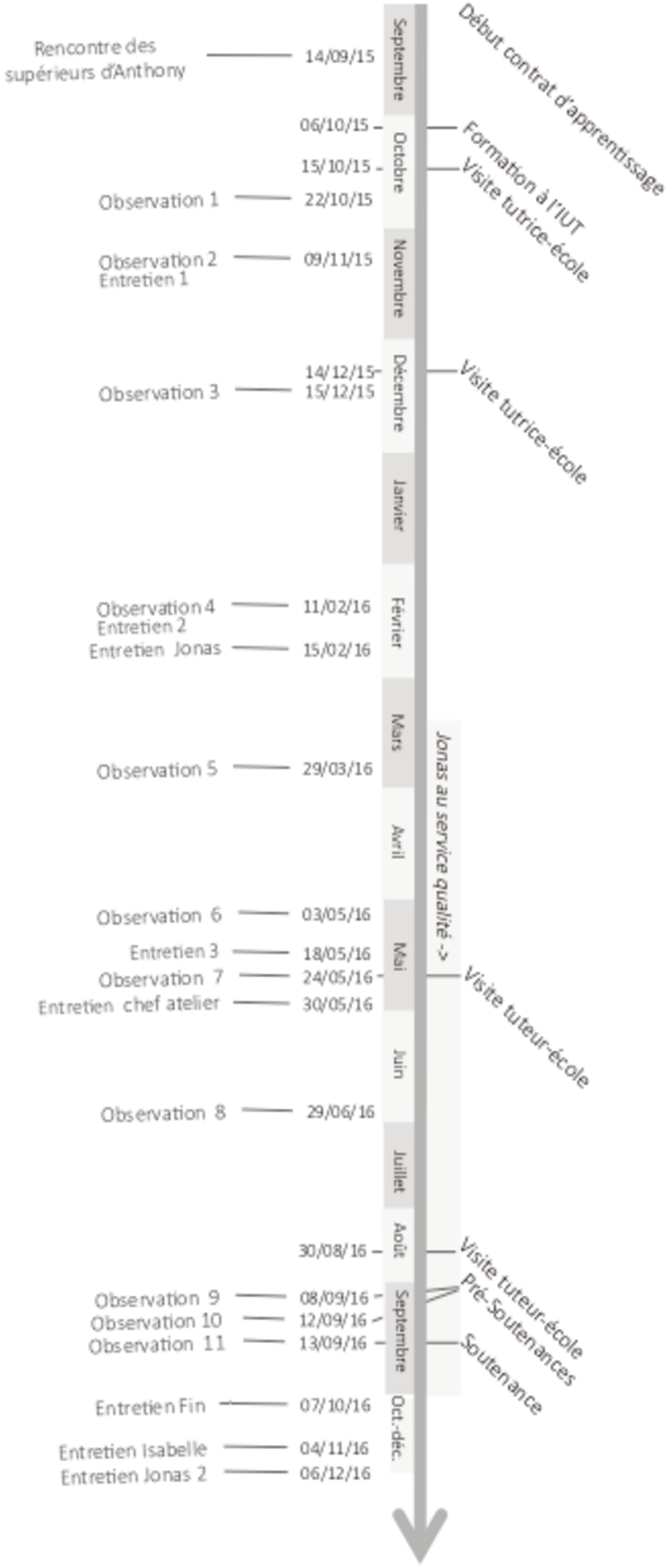



**Figure 37 - Déroulé de l'année, moments clés et dispositif d'enquête (Anthony)**

### 5.1.2 Autres acteurs

Au cours de l'alternance de Jonas, Anthony et lui sont en relation avec des acteurs de l'entreprise de niveaux hiérarchiques différents, tant au sein du pôle contrôle que du service qualité. Anthony est également en contact avec plusieurs acteurs de l'IUT, notamment les deux tuteurs universitaires successifs de Jonas (le premier quitte l'établissement en Janvier).

**Tableau 15 - Acteurs de la configuration tutorale se mettant en place dans le cadre de l'apprentissage de Jonas**

| Cercle | Nom/fonction | Profil / caractéristiques |
|---|---|---|
| | Jonas | Apprenti en DUT QLIO à l'IUT Lumière. |
| **Robindustrie** | Fari | Collègue direct d'Anthony, la cinquantaine, qui a déjà été MAP dans une autre entreprise |
| | Jean | Chef d'atelier, supérieur hiérarchique direct d'Anthony, 63 ans |
| | Eugénie | Responsable qualité, supérieure hiérarchique d'Anthony et d'Isabelle. |
| | Isabelle | Responsable systèmes qualité, 32 ans. Elle encadre Jonas au service qualité. Ingénieure chimiste et cheffe de projet depuis 9 ans, elle travaille au sein de Robindustrie au service qualité depuis 3 ans. Elle est MAP depuis le début de l'année de Perrine, qui réalise un diplôme d'ingénieur en qualité. A ce titre, elle est en lien avec Formasup ARL et y a notamment suivi une formation sur l'évaluation. |
| | Miguel | Père de Jonas, il travaille à Robindustrie en tant que référent grosse robinetterie (dans l'atelier) et a sollicité ses collègues pour l'alternance de son fils. |
| | Autres chefs de service | Chefs d'autres services que le contrôle et la qualité, sollicités par Anthony pour trouver des missions à Jonas (ex : chef des méthodes). |
| **Ecole (IUT Lumière – DUT QLIO)** | La tutrice et le tuteur école | Jonas a eu deux tuteurs-école qui se sont succédé dans l'année. La tutrice-école est membre du partenariat entreprise au sein du département QLIO, mais elle quitte l'IUT au mois de janvier. Le tuteur-école est enseignant au sein du DUT. |
| | Responsables diplôme | Les responsables du diplôme sont rencontrés lors de la formation à laquelle Anthony assiste en octobre 2015 à l'IUT. |
| | Formateurs T/C | Formateurs T/C rencontrés lors de la journée de formation « du contrat aux missions » en octobres 2015 à l'IUT. |
| | Pairs | Autres tuteurs rencontrés lors de la formation à laquelle Anthony a participé. Selon lui « c'était tous des chefs ». |
| **Autres** | La chercheuse | Doctorante en sciences de l'éducation menant la présente recherche et ayant sollicité Anthony pour réaliser l'un de ses terrains d'enquête. |

Fari, Jean, Eugénie, Isabelle et Anthony font techniquement tous partie du service qualité, qui regroupe quatre pôles : qualité production (Jean, Anthony et Fari), qualité fournisseurs (Isabelle et Perrine), qualité système et qualité clients. Eugénie est la responsable qualité générale. Cependant, les acteurs ont pour usage de ne parler que des trois derniers pôles quand ils parlent du « service qualité », ou de la « qualité », le premier pôle étant nommé « contrôle ». Ayant choisi dans cette thèse de rendre compte du vécu des acteurs en premier lieu, nous emploierons ici leur désignation. Celle-ci marque une distinction entre ce qui se passe à l'atelier et ce qui se passe dans les bureaux, chaque lieu impliquant également des types de tâches et des façons de travailler différentes. Ci-dessous un organigramme permet

d’identifier les relations hiérarchiques entre les acteurs de la configuration tutorale au sein de Robindustrie.

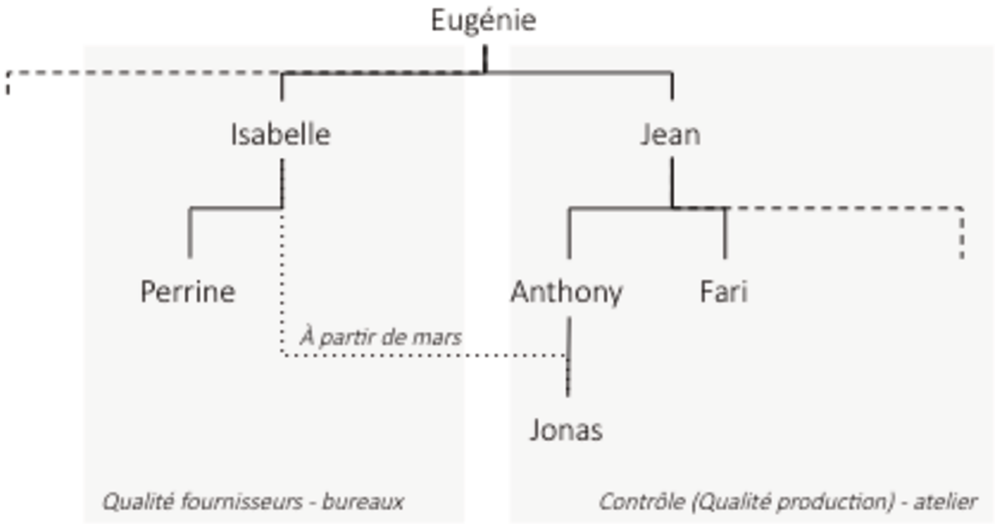



**Figure 38 - Schéma hiérarchique partiel du service qualité de Robindustrie**

Le père de Jonas ne travaille pas au sein de ce service, il occupe la fonction de référent en grosse robinetterie et évolue ainsi au sein de l’atelier de production, au service montage. Il est à un échelon hiérarchique proche de celui d’Anthony.

### 5.1.3 Le jeu : les relations avec les acteurs

Le tableau suivant rend compte des échanges et interactions entre Anthony et les acteurs relevés dans la partie précédente. Il comprend également ceux entre Jonas et les acteurs de Robindustrie avec lesquels il est en interaction, notamment durant la partie de son alternance qui se déroule au sein du service qualité. Le tableau se base sur les échanges observés et ceux rapportés par les acteurs lors des entretiens menés avec eux.

**Tableau 16 - Caractéristiques des échanges et interactions autour du tutorat et des missions de Jonas**

| | | **Anthony** | **Jonas** |
|---|---|---|---|
| | Jonas | Fréquence : en périodes entreprise<br>De septembre à mars : quotidiens<br>De mars à septembre : répétés<br>Contenu : le travail à réaliser, les attendus de l'école, le suivi de l'alternance<br>Initiative : Anthony / Jonas (rarement) | / |
| **Robindustrie** | Fari | Fréquence : répétés<br>Contenu : port des EPI, conseils pour le tutorat<br>Initiative : Fari | Fréquence : répétés<br>Contenu : port des EPI, tâches à réaliser<br>Initiative : Fari |
| | Jean | Fréquence : quotidiens<br>Contenu : tâches à réaliser, comportement de Jonas, suivi de l'alternance, conseils<br>Initiative : Jean / Anthony | Fréquence : quotidiens (en entreprise)<br>Contenu : tâches à réaliser, port des EPI, comportement, suivi de l'alternance<br>Initiative : Jean |
| | Eugénie | A partir de mars : Fréquence : ponctuels<br>Contenu : le suivi de l'alternance, le comportement, le mémoire<br>Initiative : Eugénie | Fréquence : répétés<br>Contenu : tâches à réaliser, comportement, mémoire<br>Initiative : Eugénie |
| | Isabelle | A partir de mars : Fréquence : répétés<br>Contenu : le suivi de l'alternance, la notation, le comportement de Jonas, le mémoire<br>Initiative : Anthony / Isabelle | Fréquence : quotidiens sur les périodes en entreprise<br>Contenu : tâches à réaliser, mémoire<br>Initiative : Isabelle / Jonas (rarement) |
| | Miguel | Fréquence : répétés<br>Contenu : l'avenir et le projet professionnel de Jonas<br>Initiative : Anthony / Miguel | *non documenté car hors du champ de notre recherche* |
| | Chefs de services | Fréquence : rares<br>Contenu : missions de Jonas<br>Initiative : Anthony | |
| **Ecole (IUT Lumière – DUT QLIO)** | La tutrice et le tuteur école | Fréquence : ponctuels - 5 rencontres :<br>*Rencontre 1* : cadrage des missions de l'apprenti, attendus de l'école<br>*Rencontre 2, 3, 4* : présentation orale de l'apprenti, évaluation (missions, comportement, présentation), thème du mémoire.<br>*Rencontre 5* : soutenance de mémoire et évaluation finale des missions et comportement.<br>La tutrice-école a réalisé les rencontres 1 et 2, et le tuteur-école, les 3, 4 et 5 (en retard sur le prescrit).<br>Contenu : suivi d'alternance, tâches à réaliser, mémoire, évaluation<br>Initiative : tuteurs-école (dispositif prescrit) | *non documenté car hors du champ de notre recherche* |
| | Responsables de diplôme | Fréquence : ponctuel<br>Contenu : les attendus du diplôme, le déroulé de l'alternance<br>Initiative : IUT (invitation) + Anthony (inscription) | |
| | Formateurs T/C | Fréquence : ponctuel<br>Contenu : formation « du contrat aux missions »<br>Initiative : IUT (invitation) + Anthony (inscription) | |
| | Pairs | Fréquence : ponctuel<br>Contenu : échanges sur l'accueil de l'apprenti et d'autres thématiques lors de la formation<br>Initiative : dispositif de formation | |
| **Autres** | La chercheuse | Fréquence : répétés<br>Contenu : observations de l'activité + entretiens : l'apprentissage de Jonas, la mission du MAP, le suivi avec l'école, etc.<br>Initiative : la chercheuse | |

Comme nous pouvons le constater, Anthony et Jonas ont des échanges avec de nombreux acteurs, plus particulièrement au sein de Robindustrie. Les interactions sont très fréquentes avec certains, comme par exemple Jean qui est en relation quotidiennement avec eux à propos du tutorat. On note également des échanges accrus à partir du mois de mars avec l'arrivée de Jonas à la qualité.

Nos observations et entretiens ont également montré des interactions entre tous les acteurs du tableau à propos du tutorat et de l'apprentissage de Jonas. Par exemple entre Jean et Isabelle :

*« L'autre fois si, j'ai vu avec Isabelle (…) je lui ai dit : oh attention, Isabelle, déconne pas, la note, déconne pas. Elle m'a dit : elle me dit, ouais je vais lui mettre 10, au moins 10 elle me fait. »*

*Jean, entretien chef d'atelier*

Par ailleurs, tous les acteurs de l'entreprise sont également en interaction avec les tuteurs-école, ils assistent tous au moins à une des visites, accompagnant Anthony.

Dans les parties suivantes, nous détaillons les relations et interactions avec les différents acteurs afin de comprendre la façon dont la configuration se met en place et se maintient dans le long terme. Pour cela nous procéderons en plusieurs étapes. Après avoir analysé la posture de Jonas, nous analyserons les relations entre les acteurs de l'entreprise. Cette analyse se fera en deux temps, qui retraceront chronologiquement l'année d'alternance. En effet, nous commencerons par présenter la configuration qui se met en place durant la période pendant laquelle Jonas est à l'atelier de production, puis nous montrerons ses évolutions quand Jonas passe au service qualité, ainsi que les raisons et les enjeux de ce mouvement. Enfin, nous explorerons les interactions avec les acteurs de l'IUT et conclurons ce chapitre en revenant sur la place et la posture d'Anthony.

## 5.2 Jonas : un apprenti difficile et en difficulté

Le premier acteur avec lequel Anthony est en relation est Jonas. Ce dernier n'est pas considéré comme un bon apprenti et semble perdu au service contrôle. Nous proposons ainsi de commencer par dresser un portrait de Jonas afin de pouvoir comprendre son impact sur l'émergence de la configuration tutorale.

### 5.2.1 Un apprenti sans projet

Jonas n'est pas réellement acteur de son propre parcours. Lors de nos entretiens, il reconnaît ne pas être là par choix. Il ne considère pas avoir choisi sa formation en DUT QLIO, ni son entreprise et ses missions d'alternance. Sa formation en QLIO est une seconde orientation, après une première année d'études en DUT GEA qui s'est avérée être un échec.

*« Jonas : Au départ j'avais fait un DUT GEA et je ne m'en étais pas bien tiré du coup euh, je m'en étais pas bien tiré, la compta, etc., j'avais du mal, du coup j'avais pris rendez-vous avec une conseillère d'orientation et j'ai pu faire un stage de réorientation en métrologie justement à Robindustrie et c'est à partir de là que la machine s'est lancée.*

*Marine : et qu'est ce qui te bottait dans QLIO par rapport à GEA ?*

*Jonas : Déjà j'avais GEA à Lyon 1 du coup il n'y avait pas l'alternance. Ça c'est ce qui a facilité mon choix en premier. Après je savais que j'avais une entreprise ça aussi. J'avoue que c'est pas trop au niveau des matières que j'ai choisi la formation. J'ai pas forcément regardé ce côté-là, malheureusement ouais.*

*Marine : Pourquoi malheureusement, ça ne te plait pas ?*

*Jonas : Non.*

*Marine : Pourquoi ça ne te plait pas ?*

*Jonas : Je ne sais pas si je suis fait pour travailler dans une industrie, dans une entreprise en fait. Je ne veux pas faire ça toute ma vie. »*

*Entretien apprenti 1*

Il parle de sa réorientation comme une « machine » qui s'est lancée. Parmi ses critères de choix, il cite le fait que ce diplôme se réalise en alternance. Savoir qu'il pourrait réaliser cette alternance à Robindustrie a aussi été un critère important. Il confie ne pas s'être réellement intéressé au contenu de cette formation qui ne lui plaît pas. De même, son entreprise d'alternance ainsi que les missions qui lui sont confiées ne relèvent pas d'un choix affirmé :

*« En fait j'avais déjà fait mon stage là-bas, donc en fait je suis allé là où ils m'ont pris. J'ai pas vraiment choisi. Mais déjà à la fin de mon stage y'avait le chef qui m'avait dit qu'ils cherchaient des opérateurs qui savent utiliser un maximum de moyens de contrôle, etc. Bah du coup c'est lui qui a décidé de me reprendre là-dedans. »*

*Jonas, entretien apprenti 1*

*« Parce faut être honnête c'est son père qui l'a mis là, c'est pas lui qui a voulu. Et c'est son père qui lui a dit : tu viens chez Robindustrie plutôt que de traîner à la maison machin… et du coup je pense qu' il a pas fait, il a pas fait le bon choix. Il a pas fait le bon choix… »*

*Jean, entretien*

Jonas a été orienté chez Robindustrie par son père et ensuite s'est laissé « placé » là où on avait besoin de lui. Jean pointe que, au-delà d'être un non-choix de Jonas, c'est également un mauvais choix de la part de Miguel, le père de Jonas, car ce dernier n'est pas intéressé par ce qu'il fait. Cependant, Jonas dit s'accommoder des tâches qui lui sont données à l'atelier :

*« Parce que j'aime bien travailler euh manuellement en fait alors que ce qu'ils attendent de nous c'est qu'on reste derrière le bureau et qu'on traite les documents qualité etc. Mais moi j'ai besoin de mouvement. »*

*Jonas, entretien 1*

Cependant, comme nous avons pu le noter dans notre carnet de terrain, la deuxième partie de son alternance pourtant plus en adéquation avec son diplôme, lui plaît moins que la première lorsqu'il était dans l'atelier. S'il reconnaît que le travail en lui-même est plus intéressant, il n'aime pas les conditions de travail (en bureau, sans bruit, etc.) et s'y sent moins à l'aise qu'à l'atelier.

Souvent la question de l'avenir de Jonas est évoquée par certains acteurs de l'entreprise. Anthony et Jean pointent notamment qu'ils ont du mal à aider Jonas, car ils n'arrivent pas à comprendre ce qui le motive et ce qu'il veut faire dans la vie. Si tous s'accordent pour dire que le contrôle et la qualité ne sont pas faits pour lui, ils semblent un peu désemparés face au manque de motivation et d'ambition de Jonas :

*« Mais lui je sais pas du tout. Je sais pas s'il voulait faire du cinéma, s'il veut faire du sport, s'il veut faire de la mécanique, de l'informatique, je ne sais vraiment pas. Anthony dit plutôt : il voulait travailler, faire un peu de sous. »*

*Jean, entretien*

Jonas souhaite continuer ses études. En octobre 2016 il entre en licence professionnelle CPGST-CA[68] en alternance à l'IUT Lumière mais abandonne au bout de quelques semaines. Isabelle évoque en entretien qu'elle a refusé de garder Jonas en alternance pour une année de licence.

### 5.2.2 Un comportement problématique au travail

Tous les acteurs de l'apprentissage, quelle que soit la période, s'accordent pour dire que Jonas manque d'autonomie.

*« Il est vraiment pas, pas très autonome on va dire, il attend vraiment qu'on lui dise prend ça, fait ça. Ce qui est un peu… un peu dommage ouais… mais bon … bah pendant deux jours il était pas avec moi, il était avec Fari là-bas, il m'a dit : mais faut tout lui dire faut tout lui dire, fait ça, prends ça comme ça. Je fais : bah ouais mais, il est pas ouais, pas très autonome. »*

*Anthony, entretien 2*

*«Marine : Qu'est-ce qui aurait pu mieux se passer ?*

*Anthony : (…) Voilà après t'attends à ce qu'il soit un peu plus autonome. Là si tu disais pas fais ça ça, ça, s'il a fini ça ben derrière, il attend. T'es pas là pendant une demie journée, il a attendu une demie journée. (…). C'était l'effort minimum, je l'appelais comme ça à la fin, effort minimum. »*

*Entretien final*

*« Après moi j'étais assez proche de Jonas, bon, ma responsable m'a peut-être reproché de le materner un peu et on prenait du temps parce qu'il fallait toujours être derrière lui. Après ma confiance en Jonas était limitée. C'était un peu compliqué quand même. A la fin c'était peut-être plus de la garderie que de l'accompagnement… ouais. Toutes les deux heures je lui disais : qu'est-ce que tu as fait ? »*

*Isabelle, entretien*

*« Tu vois donc derrière, j'étais obligé d'un petit peu le pousser pour qu'il finisse, et ça c'est un peu, c'est un peu pénible. »*

*Jean, entretien*

Anthony, Isabelle, Jean, et même Fari, cité par Anthony soulignent que Jonas manque d'autonomie et qu'il est nécessaire de le « pousser », de le questionner, de lui dire « fais ça », etc. pour qu'il remplisse les tâches qui lui sont confiées. Cela constitue selon Anthony et Isabelle un obstacle important dans leur accompagnement. En effet, Anthony identifie l'autonomie de Jonas comme un élément qui aurait pu « mieux se passer », tandis qu'Isabelle souligne le manque de confiance qu'elle pouvait avoir en l'apprenti. Elle va même jusqu'à comparer son rôle auprès de lui à de la garderie. Jonas est souvent présenté par ses acteurs comme un enfant, pas encore mature :

*« Il était pas… facile, fallait quand même bien être derrière lui, bien le pousser, un enfant. »*

*Anthony, entretien final*

[68] Coordinateur de projet en gestion de la sous-traitance – chargé d'affaire

*« C'était un enfant, pas responsable » ; « Il était pas forcément très mûr Jonas. »*

*Isabelle, entretien*

*« Il est pas encore passé à l'âge adulte pour moi. »*

*Jean, entretien*

Jonas est ainsi perçu par ceux qui l'accompagnent comme un apprenti peu autonome et qui manque de maturité. Ce trait de caractère est pointé comme un obstacle au bon déroulement de l'alternance. Jonas lui-même convient qu'il prend parfois une posture d'enfant : «Jonas (à moi) : je fais mon enfant là, hein ? » (Note de carnet de terrain, observation 7). Lors de notre entretien final avec lui, il revient sur la question de l'autonomie :

*« Jonas : Je sais pas s'il doit vraiment aider ou bien… non… en fait il faut chercher un rapport d'autonomie avec l'alternant, enfin l'étudiant, faut le laisser un peu faire et je trouve qu'Anthony était beaucoup derrière mon dos… Après j'ai eu deux tuteurs. L'autre elle était encore plus sur mon dos.*

*Marine : Ça aurait permis quoi qu'il soit moins sur ton dos ?*

*Jonas : j'aurais peut-être pu… faire mes preuves… enfin ouais je sais pas. En même temps y'a besoin parce que sinon j'allais faire des bêtises. ((rires)). »*

*Entretien apprenti final*

S'il regrette qu'on ne lui ait pas laissé assez d'autonomie, il reconnaît cependant que, s'il en avait eu plus, il n'en aurait pas forcément fait bon usage. De plus, Jonas est très fréquemment avec son père Miguel durant son temps de travail. Il prend ses pauses et déjeune avec lui, etc. Miguel est décrit par Anthony comme un papa-poule, ce dont Jonas s'accommode très bien.

Comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, Jonas et Anthony se connaissent depuis quelques années car ils jouent au football ensemble. Ce passé a eu un impact sur leur relation dans l'entreprise, dans le rapport qu'il a fallu créer entre MAP et apprenti. Anthony pointe des difficultés à entrer dans une relation d'autorité avec Jonas qui ne respecte pas ses consignes, notamment de sécurité :

*« Ben le début c'était un peu dur, il était dur à cadrer parce que on se connaissait vraiment. Rapport autorité, il l'a pas encore, même à la fin. (…). Donc ouais non un petit problème d'autorité qui s'est avéré très gênant depuis le début surtout quand tu es dans une zone un peu dangereuse »*

*Anthony, entretien final*

*« Au début niveau autorité c'était dur, bah je le connais depuis 2-3 ans, on joue au foot ensemble le mercredi, on a pas un rapport comme moi et mon chef, un supérieur, plus amis, qu'autre chose, du coup niveau autorité, quand je lui disais de mettre ses EPI… les EPI aussi je l'ai bien, je l'ai bien critiqué lors des notes. Parce que les lunettes de protection quand il souffle avec la soufflette, je lui ai dit très souvent, il le faisait pas forcément, il me regardait avec un sourire quoi. Bon, moi c'est pour ses yeux. »*

*Anthony, entretien 2*

Anthony pointe une difficulté relationnelle accrue par un environnement de travail dangereux. Jean de son côté souligne la difficulté à sortir de cette relation amicale pour endosser une posture de supérieur envers Jonas.

*« Alors je pense que … ils ont abordé ça au départ bien et je pense que le côté copinage a pris le dessus très rapidement. Alors j'essaie de remettre un petit peu d'ordre mais bon je pense que c'est quand même très difficile d'avoir Jonas ici avec le papa, qui est copain avec Anthony, qui est copain avec moi, ainsi de suite… donc c'est un peu dur. On n'ose pas trop lui rentrer dedans bien que dernièrement, j'ai quand même… »*

*Jean, entretien*

Comparativement, l'attitude de Jonas avec Isabelle durant la seconde partie de son alternance ne semble pas poser le même problème. Ainsi Jean, au mois de mai, souligne que Jonas remet moins en cause l'autorité d'Isabelle :

*« C'est pas du tout…elle n'a pas du tout le même rapport qu'Anthony avec Jonas c'est pas du tout pareil. Là lui il la craint plus. »*

*Jean, entretien*

Ce que confirme Isabelle :

*« Déjà y'a le fait qu'on l'ait mis dans deux services. Après Jonas, je pense qu'Anthony, il l'a considéré comme son copain, ils jouaient au foot ensemble, ils sont copains avec son père. Moi rapidement, il n'avait plus peur, et y'avait plus la hiérarchie et je pense que c'est pour ça qu'on a fait appel, et Anthony et moi, à nos responsables, pour que ça recadre un peu. Voilà, la frontière travail-école-copain, c'était pas clair pour Jonas. »*

*Isabelle, entretien*

Finalement, Anthony pointe que cet aspect relationnel a été une difficulté pour son encadrement, alors même qu'il pensait initialement que cela faciliterait la relation à son apprenti :

*Anthony : ben au début je me suis dit : c'est bon je le connais, je sais à qui j'ai à faire, ça se passera peut-être bien. Ben ouais… mince peut-être pas. Au début plutôt rassuré, c'est bon on se connaît, ça se passera bien. Mais en fait faut peut-être mieux pas connaître (…).*

*Marine : La prochaine fois tu préférerais…*

*Anthony : de pas connaître… on va éviter le fils du collègue…*

*Entretien final*

Dans nos observations, on relève des moments dans lesquels Jonas manque de rigueur et se place lui-même en situation délicate vis-à-vis des gens qui l'entourent à Robindustrie. Nous montrerons ici deux exemples de situations de ce type qui se sont produits à la fin de l'année, et qui, parce qu'elles mobilisaient plusieurs personnes ont eu un certain retentissement.

Ce premier événement (auquel nous n'avons pas assisté) a lieu au mois de mai, quelques jours avant la visite du tuteur-école. Anthony nous le raconte ainsi :

*« Il avait fait attendre les chefs trois quarts d'heure… c'est XX quand t'es avec ton chef, ta grande cheffe, avec Isabelle et qu'on attend trois quarts d'heure qu'il arrive de l'IUT quoi… parce qu'il met la réunion de midi à une heure et à midi : ben il est où, ben on sait pas. Ah. Il est pas arrivé, nan. On a quand même appelé son père pour savoir où il est. Moi que j'attende encore c'est pas trop grave mais bon… les responsables de service ils ont peut-être autre chose à faire qu'attendre quelqu'un pour une soutenance. (…) Surtout qu'il était pas prêt. Il aurait été prêt mais juste en retard à cause de l'IUT ou parce qu'il a mal programmé un truc ça aurait pu passer, mais là en plus il était pas prêt. »*

*Anthony, entretien final*

Cet événement met en avant le manque de rigueur de Jonas. D'une part dans la planification de l'heure de la réunion qu'il place à midi, alors que finissant les cours à 11h50, il ne peut être présent à Robindustrie avant 12h30. D'autre part, en arrivant à cette réunion mobilisant quatre personnes, non seulement en retard mais en ayant peu préparé sa soutenance de période[69]. Il

[69] Pour rappel, dans le dispositif de l'IUT, l'apprenti réalise une présentation de la période qui vient de s'écouler à chaque venue en entreprise de son tuteur IUT. Cette présentation rappelant ses objectifs et montrant le travail accompli au cours de la période est évaluée par le tuteur IUT et le MAP.

prévient dès le début de la réunion qu'il n'est pas prêt. Dans un échange de mèls avec nous, Anthony qualifie cette pré-soutenance de « catastrophe ».

Le deuxième événement prend place à la fin de l'année, quelques jours avant la soutenance finale de Jonas. Une soutenance blanche est prévue à Robindustrie et le tuteur-école doit venir pour l'occasion. Ne se sentant pas prêt le matin même, Jonas appelle son tuteur IUT pour décommander. Cependant, au lieu de l'expliciter ainsi à Robindustrie, il leur a dit que le tuteur-école avait eu un empêchement :

*« Si à la fin, y'a eu un truc qu'on a trouvé sympa. On avait fait une soutenance blanche le jeudi, d'ailleurs t'étais là, et on devait en refaire une le vendredi avec son prof. Et il nous a dit que son prof il venait pas qu'il avait pas le temps, mais en fait c'était lui qui l'a quand même appelé le matin pour lui dire qu'il était pas prêt et tout. Donc on a pas eu le même son de cloche. »*

*Anthony, entretien final*

*« J'ai l'impression que ça le passionnait pas, qu'il avait pas envie, il remettait toujours à demain. Il a été capable pour sa deuxième soutenance blanche d'appeler son prof à 7h du mat' pour lui dire de pas venir. Alors nous il nous a dit que c'était le prof qui pouvait pas mais… Là-dessus absolument pas autonome, c'était un enfant, pas responsable, et je sais pas s'il a vraiment compris que dans son cursus d'alternance il y avait une partie qui était en entreprise et que c'était un salarié comme les autres. Et pas le fils de Miguel. »*

*Isabelle, entretien*

Cet événement met en avant, comme le souligne Isabelle l'irresponsabilité de Jonas. Il joue avec les règles, testant leurs frontières, leurs limites et semble jouir d'une certaine impunité, probablement liée à la présence de son père en entreprise.

Les critiques qui sont formulées par les acteurs ci-dessus portent sur la motivation de Jonas. On a vu aussi plus haut qu'il lui était reproché son manque d'initiatives. En revanche, le travail qu'il fournit, sans jamais dépasser les attentes, semble toujours satisfaisant.

*« Tout ce qu'on lui a donné à faire, il l'a fait, il refusait pas de bosser, mais quand il avait fini il allait pas plus loin. »*

*Anthony, entretien final*

*« Il fait tout ce qu' on lui demande, il a fait un travail qui était bien dans ce que je lui ai demandé. »*

*Jean, entretien*

*« Au niveau humain y'a pas eu de souci, il est très agréable, c'est un gamin bien éduqué. Par contre au niveau du travail, quand c'était quelque chose à faire pour la société, y'avait pas de souci, il le faisait, il était à peu près organisé et autonome. Mais dès qu'on a parlé de soutenance, mémoire, il a eu des petits rapports à faire avant, là impossible. Ça devenait très très compliqué, il était capable de mettre une journée pour rédiger une feuille. Alors que les choses qu'on lui avait données uniquement pour Robindustrie, là y'a pas de souci. Il a pas rechigné à envoyer des mails de relances à 20, 30 fournisseurs. »*

*Isabelle, entretien*

*« Déballe les trucs que t'as fait, (…) T'es parti d'une feuille blanche, et en trois mois tu nous as quand même… même si tu dis que tu as que traduit, ben c'est pas vrai t'as remis en forme, t'as collecté les informations pour la procédure (…) c'est pas rien quoi »*

*Eugénie, observation 9, présoutenance 1 (captation audio)*

Ce dernier extrait montre également que Jonas semble avoir du mal à apprécier la valeur de son propre travail et qu'il a tendance à dévaloriser ses apports.

Ainsi, le manque d'autonomie de Jonas et la difficulté pour ce dernier et son MAP de créer une relation hiérarchique, accentuée par une relation amicale préexistante à l'apprentissage et un environnement de travail dangereux, ont été un obstacle pour la mise en place par Anthony d'une posture tutorale et hiérarchique. De plus, malgré un travail parfois pertinent, les différents « ratés » de Jonas et son attitude désinvolte ont contribué à rendre difficile son encadrement pour toutes les personnes qui l'ont suivi (Anthony, Isabelle et leurs supérieurs). D'ailleurs, Jonas reconnaît lui-même tout cela : son investissement a été minimal et si sa motivation pour sa formation avait été plus importante, cela aurait contribué à rendre l'année plus facile, tant pour lui que pour ceux qui l'encadraient.

*« Jonas : après je pense que s'il était derrière je pense que c'est aussi parce que j'écoutais pas quand il faisait des reproches etc. je pense je suis aussi responsable. Par exemple sur les consignes de sécurité (…).*

*Marine : et tu me disais le fait que vous aviez tous les deux fait en sorte que ça marche. Qu'est-ce que tu as fait toi pour faire en sorte que ça marche ?*

*Jonas : ben j'essayais de m'investir dans ce que je faisais un minimum. Parce que déjà quand j'étais dans la formation, au départ, ça me plaisait pas plus que ça, du coup les missions en entreprise, c'était un peu la même chose, j'ai essayé de m'investir pour que ça se passe quand même.*

*Marine : Tu penses que si tu avais été super motivé…*

*Jonas : bah ça se serait mieux passé clairement. Ca se serait mieux passé pour moi, ça se serait mieux passé pour tout le monde. Parce que c'est eux qui s'occupaient de moi quand même. »*

*Entretien apprenti final*

## 5.3 A l'atelier : un collectif de travail très impliqué

La première période de l'alternance (septembre à mars) se déroule au sein de l'atelier de production, dans la zone de contrôle. Anthony est en relation avec plusieurs acteurs au sein de cet atelier qui est son environnement de travail habituel. Avant de montrer ces relations qui se mettent en place, nous revenons d'abord sur les raisons organisationnelles qui ont présidé au choix d'Anthony comme MAP dans la mesure où celles-ci ont eu une influence sur la configuration qui s'est mise en place.

### 5.3.1 Raisons du choix du tuteur et de la mission

Si Jonas est en alternance à Robindustrie, c'est en grande partie parce que son père y travaille. C'est ce dernier qui a demandé à ses collègues de prendre son fils en alternance :

*« C'est simple, c'est presque une obligation, ben y'a son père qui, qui allait taper de toutes les portes à droite à gauche, ainsi de suite. Et on m'a dit : qu'est-ce que t'en penses ? il faut le prendre ? Il était venu me voir son père tout machin j'ai dit : bon, écoute on va le prendre. On a trouvé un sujet avec Eugénie, on a trouvé quelque chose, mais c'était pas du fond du cœur. Mais bon, ça, je dis pas que ça s'est mal passé. C'est parce que y'a le papa ici, à 99%, y'a 1% peut-être… (…) on a regardé les services et on s'est dit ben tiens pourquoi pas au contrôle ? Je crois il avait tout préparé son père, il avait dit : ouais j'ai vu à la qualité, tu fais un peu de qualité, un peu de machin. Il était venu me voir, il m'a dit qu'est-ce que t'en penses ? Je lui ai dit : pourquoi pas si ton gamin ça l'intéresse. Il m'a dit : oui oui non mais c'est bien ça. Et puis ça l'intéresse pas. C'est lui qui a voulu lui*

*faire faire ça. Mais bon il a passé un an ici, j'espère qu'il va en retirer un peu quelque chose. Il va en retirer quelque chose ça c'est sûr, il va peut-être pas en retirer quelque chose d'énorme mais il va en retirer un peu. »*

*Jean, entretien*

Jean pointe ici que si l'entreprise a accepté Jonas, c'est en grande partie parce que son père a fortement insisté pour qu'elle le prenne. Jonas n'était pas vraiment intéressé par ce qui lui a été proposé comme mission, contrairement à ce que soutenait son père. Ce dernier semble très apprécié au sein de Robindustrie et cela contribue à la mise en place d'une configuration soudée autour de Jonas pour l'aider à réussir.

*« J'aurais voulu qu'il réussisse vis-à-vis de son père. Et je voulais voir exactement après, si jamais son père pose des questions, ce que vraiment j'en pense. Je vais lui dire, c'est pas truc pour lui ça, faut pas, faut carrément qu'il fasse autre chose, c'est pas… faut pas le mettre là-dedans. »*

*Jean, entretien*

*« Alors y'a un de nos collègues dans le bureau qui lui aussi a fait une alternance, nous a dit, en vrai si c'était pas le fils à Miguel, vous l'auriez pas gardé, et c'est fort probable. »*

*Isabelle, entretien*

Jean souligne que Jonas a été mis au contrôle sur la demande de son père, et sans réelle réflexion sur ses compétences existantes et à développer :

*« Il aurait peut-être fallu plus discuter des sujets avant, alors c'est vrai moi on me l'a donné 15 jours 3 semaines avant. On aurait pu préparer ça… Je te dis, je vais prendre quelqu'un, mais je sais ce que je vais lui faire faire. Jonas c'était un petit peu difficile et en plus il connaît rien. Les plans, il sait pas lire un plan. Il aurait eu beaucoup plus d'attrait s'il avait eu tout ça. Moi je pensais qu'il savait, parce que son père le mettant ici moi je me dis, il sait au moins ça. Mais non il sait pas du tout. »*

*Jean, entretien*

Ainsi, Jonas n'a pas été réellement choisi par Robindustrie, ni même par Jean ou Anthony. Miguel a joué un rôle central dans la mise en place de la configuration tutorale, car c'est par son entremise que Jonas a obtenu une alternance à Robindustrie et a été placé au contrôle, avec des missions qu'il a largement proposées. C'est aussi grâce à lui que Jonas est soutenu par les différents acteurs de la configuration. Miguel ne semble pas faire partie à part entière de la configuration tutorale puisqu'il n'est pas (ou très peu) en lien avec Anthony et Jonas à propos du tutorat. En revanche, l'engagement des acteurs de la configuration tutorale avec lui dans d'autres réseaux d'interrelations (l'entreprise, le foot) semble avoir conditionné sa mise en place et son équilibre dans le long terme.

Dès la toute première rencontre avec les supérieurs d'Anthony (Jean et le responsable qualité, par la suite remplacé par Eugénie), il nous est confié que si ce dernier a été choisi pour être MAP, c'est dans le but de le faire évoluer par la suite vers un poste de management. Jean revient sur cette idée avec nous en entretien :

*« Jean : Alors c'est ce que je dis à…s'il est amené à avoir un poste à responsabilité, Anthony … tu sais les copains, il va avoir ses copains là… il va falloir quand même qu'il leur dise quand ça va pas il va falloir leur dire parce qu'autrement ça va pas marcher.*

*Marine : Vous en avez parlé avec lui de ça ?*

*Jean : Ouais parce qu'on l'a passé, on va le passer référent…on lui a dit…mais avant de lui donner la totalité de….de… la clef du camion, on va le juger sur une petite période, ainsi de suite, puis après…mais je pense qu'il va y arriver, je pense qu'il va y arriver. Mais il faut quand même qu'il se botte le cul quand même un peu.*

*Marine : A quoi vous voyez qu'il va y arriver ?*

*Jean : Il est doué comme garçon. Je vais lui donner plein d'chose…il trouve des solutions, des trucs à cinq pattes, il va trouver des solutions à… Franchement, c'est un garçon qui, dans ceux que j'ai embauchés, je pense, c'est celui qui a le potentiel le plus élevé. C'est bien pour ça que je l'avais, que je l'avais mis tuteur de Jonas. Non puis il est… il s'intéresse. C'est un garçon qui est bien.*

*Marine : Et du coup, c'est pour ça que vous aviez décidé que ce serait lui le tuteur de Jonas ?*

*Jean : Alors…bien sûr et puis c'était…alors comme je t'ai dit tout à l'heure c'est pour…en prévision de le faire grimper, donc c'était une mission en ça. »*

*Entretien chef d'atelier*

Il souligne le « potentiel » d'Anthony qui a présidé au choix d'en faire le maître d'apprentissage de Jonas, en lien avec deux éléments : une volonté hiérarchique de le faire évoluer et des compétences professionnelles reconnues au sein de l'entreprise. Ainsi, comme Jean l'évoque de façon imagée, confier Jonas à Anthony est une façon de le tester. Mais il considère que ce test n'est pas tout à fait concluant, parce qu'Anthony n'a pas fait preuve de suffisamment d'autorité face à Jonas. Il conçoit cependant l'acquisition de compétences managériales comme un processus en cours (« il va y arriver »). Ainsi, Jean place Anthony, non seulement dans une dynamique de progression hiérarchique, mais aussi dans une évolution en termes de compétences.

Initialement, Anthony n'est pas au courant de cette volonté de réorganisation du service et de promotion interne. Ainsi, quand nous l'interrogeons sur les raisons du choix de ses supérieurs, il répond :

*« Parce que y'a que moi qui me sert des bras de mesure quasiment. En gros c'était soit moi, soit Benjamin [collègue du contrôle], mais il fait plus de la tridim [contrôle tridimensionnel] et il est moins souvent dessus, moi le bras j'm'en sers quasiment tous les jours, et c'est plus facile et heureusement ((rires)). »*

*Anthony, entretien 2*

Il attribue à la nature de son travail qui serait en lien avec les missions confiées à Jonas, le fait de se retrouver MAP. Mais, compte-tenu de la formation que suit ce dernier, il semble surpris de l'avoir avec lui.

*«Anthony : Après bon il est dans QLIO quoi, c'est pas trop ici, enfin c'est pas trop avec moi… logistique, qualité, dans le contrôle, bon… c'est un peu plus, enfin c'est pas trop vers nous quoi. Bon après ce n'est pas moi qui ai choisi. En plus c'est lui qui a demandé de faire du contrôle 3D donc c'est un peu délicat, je sais pas.*

*Marine : tu penses que c'est lui qui s'est planté quand il a demandé il savait pas ce qu'il voyait, enfin qu'il n'imaginait pas ce que c'était ou ...*

*Anthony : mouais, j'pense. Je sais pas parce qu'il est venu faire ici un peu de contrôle l'année d'avant, il a dû trouver ça, bah il est venu ici de ce côté, tranquille, pépère, les gens sont assis à leur bureau ils manipulent 2-3 trucs et puis c'est bon et après il voulait voir le contrôle 3D et puis là bah il a pas assez de connaissances pour en faire. Du coup de mon côté on fait pas mal de ressuage aussi, c'est un peu moins intéressant une fois que tu as vu la technique, après ça se répète quoi. »*

*Anthony, entretien 2*

Ainsi, si le choix de le nommer MAP est conscient et assumé par ses supérieurs, il reste opaque pour Anthony, créant pour lui une disjonction entre les raisons pour lesquelles il pense avoir été choisi et l'attitude de son apprenti.

Au début de l'alternance, Anthony ignore de nombreux éléments sur Jonas, à commencer par sa formation. Il revient sur ce point plusieurs fois lors de nos observations et entretiens. Dès notre première observation, nous notons dans notre carnet, qu'il « ne savait pas que Jonas venait de QLIO et non pas d'une filière technique » (Note de carnet de terrain, observation 1).

*« Marine : et tu me disais que c'était un peu compliqué parce qu'il avait pas un profil technique, et ça tu le savais pas au début ?*

*Anthony : ah non, je savais pas moi. Il vient faire un stage de contrôle, je pensais qu'il avait des notions de contrôle, mais pas du tout. »*

*Entretien 1*

*« Euh… ouais, parce que on me l'a un peu posé dans les bras. Et puis, bon voilà il va venir faire du contrôle. Ok, bon ben on va faire du contrôle et puis après quand j'ai vu que bon c'était pas son domaine, voilà, c'était la panique à bord. »*

*Anthony, entretien final*

Anthony souligne avoir découvert tardivement la nature de la formation de Jonas et le fait qu'il n'avait pas de base en lecture de plan ni en mécanique. Cela a été un élément difficile à gérer pour lui (« c'était la panique à bord »). Ainsi, il fait fréquemment référence aux nombreuses lacunes de Jonas en matière de connaissances et compétences nécessaires à la réalisation des tâches confiées.

*« Sinon bon pour ma partie, l'ennui c'est que c'était pas quelqu'un qui était dans mon domaine. Donc ça a été très compliqué depuis le début, il fallait bien tout expliquer de A à Z. J'espère que le prochain sera mieux ciblé on va dire. »*

*Anthony, entretien final*

*Marine : si je te donnais une baguette magique et que tu pouvais changer quelque chose cette année ?*

*Anthony : le cursus de mon alternant, qu'il soit dans le bon domaine, ça ça a vraiment été dur. Ça a été quand été le plus dur, parce que il savait même pas lire un plan.*

*Entretien final*

Anthony ne remet pas la faute de ces lacunes sur Jonas, mais plutôt sur une mauvaise adéquation entre son diplôme et les tâches qu'il réalise en entreprise. Cela lui a créé des difficultés supplémentaires dans l'accomplissement de sa mission de MAP, d'autant que l'apprenti n'est pas parvenu à rattraper ces lacunes au cours de l'année. De plus, Jonas fait régulièrement des erreurs, y compris élémentaires, ou bien demande de l'aide à Anthony car il a oublié comment il doit faire.

*«Anthony : il a un peu de mal avec la peinture, la première période c'était un massacre, y'en avait plus sur son bleu que sur la pièce »* *Note de carnet de terrain, observation 1*

Par ailleurs, au début de l'année, Jonas n'avait pas l'habilitation pour se servir du pont roulant et ne pouvait donc pas déplacer les pièces lui-même. Cela crée une difficulté supplémentaire pour définir des missions qui correspondent à la formation de Jonas :

*« Et trouver des projets, là c'était dur, surtout quand c'était pas trop son domaine. »*

*Anthony, entretien final*

En résumé, Anthony doit encadrer un apprenti dont la formation ne correspond pas vraiment à son travail et à ses compétences, ce qui lui complique fortement sa tâche de tuteur.

Les éléments développés ci-dessus (en particulier : l'influence du père de l'apprenti ; la volonté de faire évoluer Anthony vers des responsabilités managériales) qui ont conduit à placer Jonas au contrôle ont eu pour conséquence de lui confier une mission qui n'est pas adaptée à sa formation. Jean y voit la cause d'une forme de démobilisation d'Anthony dans son rôle de MAP :

*« En même temps moi je jugeais Anthony ses capacités à pouvoir manager une personne parce que Anthony c'est quand même une personne qui est amenée à monter dans la société. Donc comme c'était déjà une première mission et j'aurais… on voulait voir son comportement, alors lui c'est… je pense qu'il a, il a un peu lâché…comme il voyait que Jonas ça voulait pas mais il y a quand même donné du boulot, il s'est intéressé à ce qui a fait lui a donné des conseils ainsi de suite. Il y a pas de souci là-dessus hein. Mais bon il a pas osé de temps en temps lui mettre une baffe derrière la tête… »*

*Jean, entretien*

Il met ici en avant le désengagement de Jonas face aux opportunités d'apprentissage qui lui ont été offertes. Ce désengagement de l'apprenti a entrainé celui d'Anthony, qui n'a donc par conséquent pas pu développer sa pratique autant que Jean le souhaitait.

### 5.3.2 Le rôle de Jean, le chef d'atelier

La place de Jean dans la configuration, notamment parce qu'il a contribué à nommer Anthony MAP et parce qu'il porte la volonté de le faire évoluer, nous paraît déterminante dans la configuration. Dans cette partie, nous proposons d'explorer de façon plus fine, le rôle qu'il a joué auprès d'Anthony dans l'encadrement de Jonas. Jean est très présent dans le parcours de Jonas, en particulier au début de celui-ci. Il est par exemple partie prenante dans la définition des missions de l'apprenti comme l'évoque Anthony en entretien :

*« Anthony : Non… ben on espère que arrivé au terme de son alternance, il arrive à prendre un plan, une pièce et arrive à faire le programme tout seul. Là comme on a fait ce matin, mais tout seul et correctement. C'est son objectif.*

*Marine : Quand tu dis « on » tu parles de qui ?*

*Anthony : Ben moi, mon chef, c'était un peu le fil rouge de son stage, de son alternance. »*

*Entretien 1*

Tout au long de la première phase de l'alternance de Jonas, il se préoccupe de celui-ci quotidiennement, même s'il reconnaît que cela n'a pas été facile à concilier avec sa charge de travail :

*« Je pense que je regardais tous les jours ce qu'il faisait. Je vérifiais qu'est-ce qu'il fait, où il en est, ainsi de suite. »*

*« Je reconnais aussi, j'ai pas été présent comme j'aurais peut-être dû l'être. Mais bon, j'ai j'ai quand même pas mal de travail à faire…en déplacement à droite à gauche, donc c'est pas… c'est pas simple. Mais bon je passais, je passais le voir tous les jours. »*

*Jean, entretien*

A plusieurs reprises, Jean donne également du travail à Jonas, notamment pour rendre son alternance plus intéressante. Il lui confie des missions qui auraient sinon été confiées à Anthony. Par exemple, ce dernier nous rapporte une mission de réalisation d'un dossier de ressuage, dans lequel Jonas doit identifier tous les problèmes sur les pièces venant d'un même sous-traitant.

*« Anthony : Et là les deux jours où je n'étais pas là, bah il a commencé les ressuages, le dossier là, sur les problèmes de fonderie, en Corée.*

*Marine : C'est qui, qui lui a donné le dossier ?*

*Anthony : C'est mon chef qui lui a donné, donc il a beaucoup de corps à faire, en fait, il monte un dossier pour les gens qui vont aller rendre visite aux fondeurs pour leur parler des problèmes. Comme ça ils ont des photos.*

*Marine : C'est intéressant comme …, enfin je ne sais pas, moi de l'extérieur, j'ai l'impression que c'est intéressant.*

*Anthony : Ben ouais il a un dossier, un .. Faut qu'il soit bien fait parce que les gens qui vont là-bas, ils vont en Corée quoi, en Corée du sud. Ils vont pas… ils vont pas à Bordeaux, ou en France quoi, c'est un peu plus loin (…) C'est important et c'est pas très technique non plus quoi, c'est des corps bruts, donc y'a pas non plus grand chose dedans, pas grand-chose à faire mais faut faire un dossier qui, qui soit bien représentatif.*

*Marine : Ouais… et pourquoi tu penses qu'il lui a donné ton chef ?*

*Anthony :Bbah s'il était pas là ça aurait été nous, non mais… c'est du ressuage. Donc du ressuage il maîtrise c'est pas très compliqué. C'est assez simple, après y'a un peu de traitement de texte et mise en forme sur informatique. Après c'est un peu long, parce que apparemment y'a beaucoup de pièces. »*

*Entretien 2*

Jean confie cette mission à Jonas, notamment parce qu'Anthony est absent. Ce dossier est réalisable par l'apprenti, car ce sont des tâches qu'il connaît (le ressuage) à un niveau qu'il maîtrise (« c'est pas très technique »). Il s'agit d'un travail important pour l'entreprise. Ainsi, Jean est en capacité de confier un travail pertinent, important et abordable à Jonas. Étant relativement impliqué dans le suivi de l'apprentissage, il connaît le niveau de maîtrise des tâches de l'apprenti et peut lui confier des tâches intéressantes. Enfin, Jean est sollicité par Anthony pour surveiller Jonas quand il n'est pas là.

*« C'est pour ça, comme ça le soir je pars, je sais pas trop ce qu'il fait quoi. Je sais pas si, je sais pas trop s'il bosse ou quoi. Des fois je dis au chef de passer voir ce qu'il fait, bah dès que je pars je dis tu surveilleras quand même ce qu'il fait, parce qu'il y a des choses que je veux pas qu'il fasse quand on n'est pas là. Par exemple manipuler les grosses pièces, bah je le sens pas encore très bien… »*

*Anthony, entretien 2*

*« Y'a des moments où je disais à Jean quand je partais, lui restait un peu plus tard, je lui disais, tu surveilles quand même parce que bon… il est un peu volatile. Et y'a des moments je lui disais si tu vois il met pas ses lunettes de sécurité, tu lui repasses une bonne couche, parce que moi il m'écoute pas trop. Je lui ai déjà dit, mais il est jamais tombé sur le cas. »*

*Anthony, entretien final*

*« Moi je vais y aller, toi tu bûches et que j'apprenne pas que tu es allé direct chez ton père. Je t'enverrai Jean de toute façon. »*

*Anthony à Jonas, note de carnet de terrain, observation 5*

Ainsi, Anthony fait appel à son supérieur pour surveiller Jonas mais également pour lui faire, si besoin, des rappels à l'ordre. De cette façon, il reconnaît le rôle de Jean dans la configuration tutorale et dans son déploiement au quotidien au sein de l'entreprise. Il s'appuie également sur son supérieur pour légitimer ses demandes auprès de Jonas, notamment le port des EPI.

Jean est également en lien avec la tutrice-école, et participe à certaines des évaluations, notamment la première qui se déroule mi-décembre.

*« Puis voilà après, oh y'avait mon chef au début sur l'évaluation avec moi. C'est même, même plus lui qui l'a un peu cassé que moi. »*

*Anthony, entretien 2*

*« Anthony : Bah je lui avais demandé, tu veux venir à la soutenance ? Bon Jonas il était pas d'accord ((rires)). Je lui ai fait, je vais demander au chef s'il veut venir (…) je vais demander, je lui ai dit, je vais demander au chef s'il veut venir et il me fait : oh non non invite le pas ; je fais : ben si.*

*Marine : Pour toi c'est logique qu'il soit là ?*

*Anthony : Oui. Bon parce que je suis son tuteur, mais il est son responsable aussi, quand je ne suis pas là, c'est lui qui le surveille, qui lui donne des trucs à faire, donc il a surement son mot à dire. Bah il en avait pas mal à dire. »*

*Entretien 2*

C'est Anthony qui propose à Jean de participer à l'évaluation, considérant que ce dernier, en tant que supérieur à une place dans ce processus. Jonas quant à lui, ne comprend pas la place de Jean aux réunions d'évaluation :

*« Jonas : ils m'ont descendu*

*Marine : ouais, qui t'a descendu ?*

*Jonas : les trois, ouais, la tutrice, Antho, et le chef. D'ailleurs le chef je ne sais pas pourquoi il vient au XXX après ils doivent se parler ensemble, j'pense, ils doivent se concerter, comment on va bien le descendre celui-là. »*

*Entretien apprenti 1*

Jonas tient rigueur à Jean de sa sévérité, et pense qu'il influence la note validée ensuite par Anthony : « Au début c'était plutôt Jean qui mettait les notes, Anthony il validait parce que c'était son job. » (Jonas, entretien apprenti final). Jean reconnaît également une part de responsabilité dans le choix des notes et notamment dans le choix de mettre des notes faibles, considérant le travail de Jonas insatisfaisant :

*« Marine : au niveau des visites de la tutrice et du tuteur, comment ça s'est passé globalement ?*

*Jean : Alors moi j'ai assisté un petit peu à la première, on s'est mis devant internet, on a rempli deux trois choses, j'ai donné mon avis. Comme c'était le tout début, j'ai dit je veux pas le saquer, je vais être un peu sympa avec lui, je le connaissais un peu mais pas plus, donc on a mis des notes pas trop mal. Après j'étais pris, donc c'est Anthony qui a fini avec elle. J'ai juste fait le départ, j'ai donné quelques notes. (…)*

*Jean : On n'ose pas trop lui rentrer dedans bien que dernièrement, j'ai quand même dit fait … j' ai quand même dit qu' il fallait pas lui mettre une super note par ce que vu le travail qu'il avait rendu c'était vraiment pas un bien qu'on allait lui rendre en lui mettant une bonne note. Ce que je voulais c'est qu'il réagisse. »*

*Entretien Jean*

Toutefois, malgré cette place occupée par Jean (et malgré ce que pense Jonas), il semble qu'Anthony soit bel et bien le décideur final. Lors de l'observation 7, il explique avoir décidé de ne pas réaliser l'évaluation de Jonas en présence de Jean[70] :

*« J'ai pas voulu le faire avec Jean, il était fâché que Jonas soit en retard. »*

*Anthony, note de carnet de terrain, observation 7*

En effet, la notation avait lieu après la réunion manquée de Jonas, lors de laquelle il avait fait attendre son auditoire pendant quarante-cinq minutes. Manifestement, Anthony n'a pas voulu que la colère de son chef ait un impact sur l'évaluation de son apprenti. Cela indique qu'il garde un contrôle et une autonomie sur la notation, y compris vis-à-vis de son supérieur.

Jean est impliqué, non seulement auprès de Jonas dont il suit le parcours, mais également auprès d'Anthony, qu'il souhaite faire évoluer. Nous nous appuyons sur deux extraits de notre carnet de terrain pour montrer la façon dont il entre dans une forme de guidance avec Anthony.

Le premier extrait rend compte d'une situation qui a lieu pendant la deuxième période en entreprise de Jonas. Pendant qu'Anthony va badger Jonas l'attend et un collègue qui parle mal français vient vers l'apprenti et lui demande la traduction de certains mots techniques en anglais. Jonas ne sait pas grand-chose et interpelle Jean : « oh Jean tu peux venir ? ». Jean vient à son aide sur certains points. Quand Anthony revient, Jean lui conseille de lui dire comment les pièces sur lesquelles ils travaillent sont faites en amont et en aval : « tu sais ce que tu fais quand vous travaillez sur une pièce tu lui dis comment elle est faite » (Note de carnet de terrain, observation 1). Ainsi, Jean s'aperçoit que Jonas ne connaît pas bien l'usine et ne sait pas exactement avec quelles machines et selon quels procédés sont faites les pièces sur lesquelles il travaille. Il dit alors à Anthony : « Tu sais ce que tu fais, quand vous travaillez sur une pièce, tu lui dis comment elle est faite ». Cette interaction révèle l'attention particulière portée par Jean à l'activité tutorale d'Anthony. En effet, dans cet extrait où Jonas le sollicite, il identifie chez lui ce qu'il considère être un manque de connaissances sur les pièces. Il formule alors un conseil à l'attention d'Anthony pour y remédier. Il offre ainsi à ce dernier une ressource pour sa pratique tutorale, en l'incitant à ne pas seulement donner des explications sur le contrôle à effectuer, mais aussi à faire comprendre les liens entre ce travail et celui d'autres acteurs en amont et en aval. Il y a une double visée à cette interaction : non seulement l'amélioration des connaissances de l'apprenti sur les pièces et leur fabrication, mais également, la construction d'une pratique tutorale chez Anthony. Cette préoccupation de Jean semble en lien avec la volonté de la hiérarchie de faire évoluer Anthony sur un poste de management.

La seconde situation a lieu lors de notre quatrième observation. Jonas est en charge du dossier sur les pièces d'un sous-traitant coréen. Anthony lui a rappelé en début de matinée que cela devait être sa priorité : « oublie pas que la priorité c'est le xxx si jamais le chef en amène » (Note de carnet de terrain, observation 4). Jean passe un peu plus tard dans la matinée et après une remarque à Jonas sur sa ponctualité (« déjà là ») et une autre à notre égard (« tu as dû lui

[70] Evaluation qu'il réalise finalement avec Isabelle, nous y reviendrons plus bas.

faire peur »), il s'adresse à Anthony à propos de la tâche confiée à Jonas. Il lui dit notamment « Oublie pas de le lui rappeler » et donne quelques directives sur la façon dont il faut faire. Ici, on note un enchâssement des directives. En effet, bien que Jonas soit à proximité, Jean choisit de s'adresser à Anthony pour que ce dernier fasse passer sa demande à l'apprenti. Il s'adresse donc à ce dernier par l'intermédiaire de son MAP. Il renforce ainsi Anthony dans son rôle de MAP, ne se contentant pas de donner des directives à Jonas, mais poussant Anthony à les donner lui-même. Malgré tout cela, Jean mentionne en entretien ne pas avoir été suffisamment impliqué.

*« Jean : Alors…bien sûr et puis c'était…alors comme je t'ai dit tout à l'heure c'est pour…en prévision de le faire grimper, donc c'était une mission en ça et…bon il a peut-être pas bien réussi là c'est sûr il a pas bien réussi et je pense que il aura un autre comportement si on lui donne autre chose. Je pense…*

*Marine : Ça veut dire quoi pas avoir bien réussi ?*

*Jean : Il a pas su le… bah le faire bosser. Il est pas arrivé à le faire bosser.*

*Marine : Comment il aurait pu faire ?*

*Jean : Bah, je sais pas…ou il...au bout de…je pense qu'au bout d'un mois ou deux. Un mois et demi peut-être il aurait dû se dire stop, il y a un truc qui va pas. Je lui demande des trucs, il est pas souvent là…machin ainsi de suite. Bon il m'en a un peu dit donc j'ai commencé, je me suis un peu fâché avec lui mais gentiment. Et j'ai… il faut dire que j'étais pas mal pris aussi, j'aurais dû être plus présent. »*

*Entretien Jean*

Selon Jean, Anthony n'a pas tout à fait réussi la mission qui lui avait été confiée, car il n'est pas parvenu à faire évoluer suffisamment Jonas. Malgré le fait que le MAP lui avait notifié certaines difficultés avec son apprenti, et qu'il ait parfois recadré ce dernier « gentiment », il partage la responsabilité de l'échec, car il ne considère pas avoir été suffisamment présent. Il souligne également qu'il aurait voulu faire des points plus réguliers avec Anthony et Jonas. Jean se considère ainsi comme un acteur important de la configuration, engagé à la fois auprès de Jonas qu'il a accepté de prendre en alternance, mais également d'Anthony à qui il a confié la mission de MAP.

### 5.3.3 Fari : un collègue très aidant

Parmi les autres acteurs de l'atelier, on peut noter l'un d'entre eux qui a joué un rôle plus particulier auprès d'Anthony pour l'aider dans son rôle de tuteur. Fari est le collègue de travail le plus proche d'Anthony. Ils ont des missions similaires et partagent le même espace de travail. Si lors de nos observations nous avons trouvé sa présence discrète et son implication faible auprès de l'apprenti, les entretiens menés avec Anthony et Jonas, ont permis de mettre en lumière qu'il a eu un impact sur l'alternance et a constitué un soutien important pour le tuteur. Ainsi, Fari est directement impliqué auprès de Jonas quand Anthony n'est pas présent à proximité. L'apprenti le sollicite pour pouvoir avancer son travail comme le montrent les deux exemples suivants.

*« Anthony n'est pas là. Jonas demande une info à Fari. »*

*Notes de carnet de terrain, observation 3*

*« Jonas va voir Fari et lui demande s'il peut faire les pièces directement en zone de stockage puisqu'il les fait au sol.*

*Fari : Oui, Anthony a sûrement demandé de les mettre là-bas [proche de la zone de ressuage] pour être plus proche de la ventilation et que tu en prennes moins dans la figure. »*

*Notes de carnet de terrain, observation 2*

Dans ce deuxième extrait, Jonas sollicite Fari pour savoir s'il peut faire le ressuage des pièces au sol, puisqu'il ne peut pas les déplacer lui-même, n'ayant pas encore le droit d'utiliser le pont. La réponse de Fari, contient non seulement une autorisation, mais également une hypothèse sur la volonté d'Anthony. Enfin on note que Fari ne propose pas de déplacer lui-même les pièces à l'aide du pont, comme l'aurait fait Anthony mais aide Jonas à le faire.

*« Après c'est au fur et à mesure que les gens ils s'impliquent, après… ça dépend de ce qu'on fait en fait, de l'activité. Au final j'étais dans le service avec Anthony, et Fari, des fois il me donnait des conseils quand même parce que ça concerne leur métier en fait. (…) Il parlait pas beaucoup Fari, enfin moi aussi je suis comme ça, mais bon y'avait deux trois petits conseils par-ci, par-là, parce que c'est un roublard, ça fait longtemps qu'il travaille du coup il avait des astuces. »*

*Jonas, entretien apprenti final*

Dans cet extrait, Jonas justifie l'implication de Fari à travers deux arguments. Le premier est peu explicite et concerne sa proximité spatiale. Le second est plus développé et concerne son expertise métier (« ça concerne leur métier en fait », « ça fait longtemps qu'il travaille ») et ainsi une forme de transmission des astuces de ce métier. Pour Jonas, il semble impossible que Fari ne s'investisse pas un minimum car cela le touche de trop près.

Par ailleurs, si Fari constitue un soutien indirect dans l'accompagnement de l'apprenti (en le suppléant, ou en le conseillant), Anthony pointe qu'il a également été un soutien direct pour lui-même, en lui prodiguant certains conseils.

*« Non… ben Fari, il a déjà eu des apprentis, donc des fois il me disait faut pas lâcher l'affaire, vas-y, hésite pas à hausser la voix… ben je fais ce que je peux, je suis pas quelqu'un qui m'exprime trop, quand je suis en colère en général je dis rien et en général ça suffit (…). Y'a des fois je suis quand même allé prendre mon café tout seul pour me détendre, je l'ai laissé avec Fari, je sais pas ce qu'il lui a dit, mais bon c'est pas grave. »*

*Anthony, entretien final*

Il souligne ici, non seulement que Fari a pu lui apporter une certaine expertise tutorale, mais aussi qu'il a pris le relais de l'encadrement de l'apprenti quand il ne s'en sortait pas.

### 5.3.4 Une habitude de l'accueil des apprentis au sein de l'atelier

Au-delà du rôle de tel ou tel acteur, il faut aussi noter que l'entreprise a l'habitude d'accueillir des apprentis, en particulier au sein de l'atelier où se trouvent Anthony et Jonas. Ainsi, Robindustrie compte parmi ses employés entre 6 et 8% d'apprentis selon Isabelle (« On a entre 15 et 20 alternants à l'année, on est 250 »). Selon elle, mais aussi Anthony et Jean qui nous l'ont confirmé, s'il n'y a pas de directives officielles de la part du service RH et de la direction de l'entreprise, l'embauche d'un apprenti est rarement refusée, s'il y a une mission à lui confier et une personne pour l'encadrer. Il y a donc dans l'entreprise une culture importante de l'apprentissage et une habitude de travailler avec des jeunes novices. Il semble que cela ait pour effet que chacun s'investisse auprès de ces novices. Anthony souligne cette implication du collectif entier, notamment à propos du port des EPI et de la sécurité :

*« Marine : Est-ce que tu as l'impression que à l'entreprise y'a des personnes qui t'ont aidé à l'encadrer…*

*Anthony : ah bah tout le monde. Que ce soit Fari, il avait peut-être plus d'impact à certains moments pour lui expliquer les choses, genre la sécurité et tout, parce que des fois j'ai un peu perdu patience, quand ça fait 10 fois que tu lui dis (…). Je suis pas arrivé à lui faire comprendre que l'entreprise c'est pas comme à l'école, c'est t'as pas le choix, tu le fais, tu respectes les consignes c'est tout. (…). Que ce soit tous mes collègues de travail, tout le monde des fois… ben pour les EPI, tout le monde lui disait (…). »*

*Entretien final*

Anthony souligne l'investissement de ses collègues, qui constitue une ressource pour lui-même dans son accompagnement. Jonas convient également que l'investissement du collectif crée un lieu propice pour l'apprentissage, à condition d'être motivé.

*« Bah c'est une entreprise idéale pour apprendre, avec les gens qui aident et tout. Il suffit de s'investir, de savoir ce qu'on veut faire, d'être motivé. Ça peut que bien se passer après. »*

*Jonas, entretien apprenti final*

Il y a donc au sein de Robindustrie un collectif averti sur l'accueil d'apprentis qui, notamment parce que l'environnement de travail est un environnement dangereux, prend en charge de façon collective l'encadrement de l'apprenti, créant ainsi un environnement porteur et pertinent pour l'apprenti mais il semble également pour son MAP.

Pour conclure sur cette partie consacrée à la place et au rôle des acteurs de l'atelier dans la configuration, nous pouvons mettre en avant quelques points saillants de notre analyse. Tout d'abord, le choix de placer Jonas à l'atelier ne semble pas avoir été fait prioritairement pour permettre le développement professionnel de ce dernier, mais pour d'autres raisons : l'intervention du père de l'apprenti d'une part, et la volonté de former Anthony au management d'autre part. Jean, le chef d'atelier porte ce dernier enjeu et prend une place importante dans la configuration tutorale pour que cette évolution de son subordonné se passe bien. Enfin, il y a au sein de l'atelier, une habitude d'accueil des apprentis. L'implication et la vigilance de tous par rapport aux novices est sans doute renforcée par un environnement de travail dangereux. Cela crée un environnement favorable aux apprentissages des jeunes, mais également un soutien et un support pour Anthony, qui exerce la fonction de tuteur pour la première fois. Fari, le collègue le plus proche d'Anthony, illustre bien cette culture collective de l'encadrement des apprentis, qui se transmet facilement d'un acteur à l'autre. La configuration telle qu'elle se met en place au sein de l'atelier pourrait, donc, être représentée ainsi (légende en 3.4.4.2) :

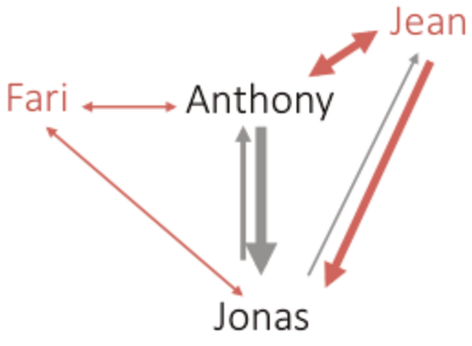



**Figure 39 - Configuration tutorale à l'atelier (Anthony - cas 1)**

## 5.4 Une évolution vers le service qualité

Le constat est rapidement posé par tous les acteurs, Anthony l'évoque dès les premiers entretiens : l'alternance de Jonas au contrôle n'est pas cohérente avec le diplôme préparé par l'apprenti et le contenu de sa formation. Cela engendre un problème, car les missions et les tâches qui peuvent lui être confiées ne répondent pas aux attentes de l'école. Jonas le reconnaît lui-même.

> *« Je me rends compte que toute la première partie où je suis resté en atelier, c'est à ce moment-là que je me suis aperçu que c'était pas en rapport avec la formation que je pouvais pas élaborer un sujet de mémoire avec, du coup j'ai passé 6 mois à faire quelque chose qui m'a pas vraiment servi au final. »*
>
> *Jonas, entretien apprenti final*

Anthony détecte ce problème en observant Jonas et en remarquant qu'il ne sait pas faire les tâches qu'il lui confie en raison de lacunes techniques importantes.

> *« Dès le début quand j'ai vu qu'il était pas du tout de formation, parce que je me suis dit, ok tu vas faire un mémoire sur quoi ? Contrôler une pièce avec un bras de mesure. Non j'y voyais vraiment pas, c'était un peu la panique »*
>
> *Anthony, entretien final*

Si le constat est posé rapidement, il faut quelques mois avant que n'émerge une résolution de ce problème et plusieurs stratégies se mettent progressivement en place, portées par Anthony ou d'autres acteurs pour rendre les missions proposées à Jonas cohérente avec les attendus de l'IUT et trouver un sujet de mémoire adéquat. Ces stratégies vont faire évoluer la configuration tutorale.

### 5.4.1 Une première tentative : compléter par des petites missions

Ce que nous nommons les « petites missions » sont des tâches confiées à Jonas en plus de son activité de contrôle de façon, qui correspondent mieux à la formation. Elles sont plus en lien avec la logistique qu'avec la qualité qui est la spécialité choisie par Jonas, mais restent liées au DUT QLIO. Parmi elles, il y a aussi la mission donnée par Jean que nous avons décrite plus haut et sur laquelle nous ne reviendrons pas (cf. 5.3.2).

Une des missions proposées par Anthony, et qui fait partie des missions identifiées lors de la première visite de la tutrice IUT, est la réalisation d'un programme de gestion de zone de stockage sous excel.

> *« Je comptais le faire moi-même le fichier à la base, mais comme il est là et que j'ai vu qu'il faisait un peu de programmation informatique, je l'ai orienté un peu là-dessus. Il a fallu que je le freine un peu, il croyait le finir en deux jours, je lui ai dit : mais non il faut que ça tienne quand même un moment. Faut qu'il voit un peu la programmation avec l'IUT, faut que ça fasse un peu le lien entre les deux, ça c'était pas mal. »*
>
> *Anthony, entretien 1*

Anthony propose à Jonas cette mission, car elle se rapproche par deux aspects de sa formation : la gestion de zone de stockage (tâche de logistique) et la programmation

informatique. Il souligne également qu'il souhaite que cette mission se fasse bien en lien avec l'IUT et notamment en parallèle des cours de programmation. Jonas reconnaît cet effort d'Anthony pour lui donner une mission plus en adéquation avec son diplôme :

*« Non, non je suis content, parce que j'ai envie de faire des choses, ça m'occupe. Et puis heu il donne des tâches intéressantes quand même. Il ne me laisse pas faire que du ressuage, manipuler le bras etc. Il a essayé de me donner des missions qui ont plus de valeur pour le DUT QLIO, et puis où je peux utiliser mes compétences tu sais le formulaire excel. »*

*Jonas, entretien apprenti 1*

Pendant notre première observation Jonas et Anthony ont un échange sur cette mission. Le MAP incite l'apprenti à faire le lien avec l'IUT, notamment en lui suggérant de solliciter ses enseignants de programmation. Malgré cela, ce projet n'est pas mené à terme par Jonas, par manque de motivation de ce dernier semble-t-il.

Pour trouver d'autres missions en lien avec la formation QLIO, Anthony a également sollicité des chefs de service ailleurs qu'au contrôle :

*Marine : est-ce que y'a des moments où tu as demandé de l'aide, mis à part sur le Lé@ ?*

*Anthony : non, à part juste pour essayer de trouver des missions plus adaptées dans ce qu'il faisait, je suis allé voir plusieurs chefs de services (…) je suis allé voir le responsable des méthodes, je lui ai dit si t'as des petits trucs… plutôt qualité, organisation de flux, tu me dis.*

*Entretien final*

*« En fait c'est le chef des méthodes, je lui avais demandé s'il avait des petites missions ponctuelles pour lui quoi, histoire qu'il ait un peu de logistique en plus quoi, j'essaie de trouver un truc qui se rapproche un peu plus de son stage, donc euh il m'avait dit qu'ils allaient faire une étude de poste, parce qu'ils trouvaient qu'il y avait des problèmes récurrents, enfin que ça avançait pas assez vite, y'a des choses qui restaient bloquées trop longtemps, fallait voir le pourquoi du comment, éventuellement améliorer la gestion. Peut-être que c'est plus dans son domaine, on ne sait pas, je ne sais pas trop non plus. »*

*Anthony, entretien 2*

Finalement la mission avec le responsable des méthodes n'a pas donné suite, puisque, comme nous allons le voir ci-dessous, Jonas est allé à la qualité. Mais cela montre une compréhension de la part d'Anthony des enjeux de l'alternance et une considération de la formation en entreprise comme intrinsèquement liée à ce qui s'apprend à l'école. Il considère le collectif de l'entreprise comme pouvant lui venir en aide dans sa mission tutorale.

### 5.4.2 Le passage au service qualité : de la proposition d'Anthony à la décision d'Eugénie

Dès le début du contrat d'apprentissage, l'idée que Jonas puisse passer une ou deux périodes de 15 jours à la qualité en « stage » est abordée. Cette idée ne semble pas vraiment venir d'Anthony lui-même, mais nous n'avons pas réussi à savoir qui en était à l'origine. Nous faisons l'hypothèse que c'est possible que ce soit Jean et éventuellement le responsable qualité. Il est également possible que cette idée vienne de l'école, proposée par le partenariat-entreprise au moment de la signature du contrat, ou bien par la tutrice IUT lors de la première visite.

*« Après, il va peut-être avoir d'autres missions, parce que il doit passer aussi en service qualité. Ça j'ai pas encore de nouvelles ((rires)). On m'a juste dit il devra aller là-bas mais je sais pas quand, combien de temps, je sais avec qui déjà. »*

*Anthony, entretien 1*

*« Il va passer du temps au service qualité, il faudrait que je relance mon chef.*

*Histoire qu'il ait une petite mission en qualité »*

*Anthony, note de carnet de terrain, observation 1*

L'idée se met en place petit à petit et Anthony s'en fait le porteur : « Sinon je crois que c'est à la qualité et faut que je voie la personne en question, je ne sais pas si elle sera disponible. » (Anthony, entretien 2). Finalement elle se met en place au mois de mars. Lors de notre observation 5, lorsque nous arrivons, Anthony nous dit que Jonas est depuis une semaine à la qualité et qu'il a été remis au contrôle pour la journée parce que nous venions.

*« Ma grande cheffe a plein de trucs à lui faire faire. » [il évoque une] enquête fournisseurs.*

*Ça lui plaît ? « Pas trop… ordi toute la journée, ça lui montre la différence entre atelier et bureau lui qui sait pas ce qu'il fait l'année prochaine. C'est peut-être pas plus mal. »*

*Notes de carnet de terrain, observation 5*

Le « stage » en qualité est ainsi un moyen de faire plus de lien avec le DUT QLIO, mais également, selon Anthony, de fournir d'autres opportunités d'apprentissage et de découvertes à Jonas. Finalement le « stage » à la qualité devient permanent et Jonas ne revient pas au contrôle. En effet, le service qualité donne des missions à Jonas qui sont plus en lien avec sa formation et sur lesquelles il peut fournir une aide réelle à l'entreprise. La première chose qu'on lui demande de faire est de relancer des fournisseurs qui doivent recevoir un agrément pour continuer à travailler avec Robindustrie. De fil en aiguille, il y a consensus entre tous les acteurs sur l'intérêt pour Jonas de rester à la qualité, notamment parce qu'il peut y trouver un sujet de mémoire plus pertinent qu'au contrôle :

*« Ce qui est difficile c'est pour mon mémoire quoi, je ne sais pas quoi, j'ai peur qu'il soit moins bien pris que quelqu'un qui a des missions en adéquation avec ce qu'on attend de nous, à leurs attentes. »*

*Jonas, entretien apprenti 1*

Lors de la 7ème observation, à la suite de la visite du tuteur-école à laquelle Eugénie (responsable qualité) a participé et durant laquelle elle lui propose un sujet de mémoire, nous

avons eu un rapide débriefing avec Anthony qui nous dit : « il va rester à la qualité » (note de carnet de terrain, observation 7). Un peu plus tard, il dit à Jonas :

*« Anthony : Il se peut que tu restes à la qualité.*

*Jonas : Ben si je veux faire le mémoire… »*

*Notes de carnet de terrain, observation 7*

S'ensuit un bref échange sur le fait qu'Anthony ne cautionne pas qu'Isabelle et Eugénie permettent à Jonas d'écrire son mémoire à l'entreprise. Immédiatement après, arrive Eugénie :

*« Eugénie : je peux l'emmener ou pas ?*

*Anthony : ah oui tu peux*

*Eugénie (à Jonas) : viens voir, j'ai un boulot pour toi. »*

*Captation audio, observation 7*

Elle l'emmène dans son bureau et lui présente la mission qu'elle souhaite lui confier et qui deviendra son sujet de mémoire. Lors d'un bref échange que nous avons avec lui à l'issue de la visite du tuteur IUT, Anthony reconnaît la pertinence d'une évolution de la position de Jonas vers le service qualité, mais craint que son rôle de MAP ne devienne plus compliqué à jouer dans une telle configuration.

*« Anthony : Après c'est plus sa partie, hein, donc il va faire de la qualité, il va faire sa licence chez les sous-traitants, je sais pas quoi.*

*Marine : Tu le savais ?*

*Anthony : Non, je l'ai appris là maintenant, y'a encore 15 jours, je savais pas.*

*Marine : Du coup Eugénie, c'est la responsable qualité ?*

*Anthony : C'est ma grande cheffe, qualité, contrôle, ouais. Apparemment elle a plein de trucs à lui donner. Après c'est pas plus mal, c'est pas que je veux m'en débarrasser, mais s'il fait des choses qui sont mieux en rapport avec ce qu'il fait à l'IUT c'est mieux pour lui quoi. Parce que au contrôle y'a trop de… comme il l'a dit lors de sa soutenance, je suis obligé d'être sur son dos (…) et puis il a beaucoup de lacunes en partie technique quoi. Et même s'il a du mal à rester assis devant son PC… c'est ça la qualité, c'est de la paperasse, c'est beaucoup de mails, de trucs à remplir.*

*Marine : Et t'as l'impression que ton rôle de MAP tu peux quand même le jouer même s'il est à la qualité ?*

*Anthony : Ah… là ça va être super dur, parce que moi ce qu'il m'a présenté, je connaissais pas. Pour moi c'est intéressant mais je ne connais rien, je vais avoir du mal à l'aider. Ça va être limite, je vais limite être remplacé par Isabelle [71]presque. Elle c'est son domaine, elle est ingénieure qualité.*

*Marine : Mais c'est toi qui va rester en lien avec l'IUT…*

*Anthony : Ah bah oui… va falloir que je fasse… ouais le lien, ça va être dur, je vais le faire mais bon »*

*Captation audio, observation 7*

S'il reconnaît la pertinence pour Jonas d'être à la qualité (« c'est mieux pour lui »), il évoque également deux nouvelles difficultés pour son propre rôle : devoir suivre un alternant qui réalise un mémoire en dehors de son domaine (« je vais avoir du mal à l'aider ») et devoir faire le lien entre l'IUT et la qualité (« le lien, ça va être dur »).

[71] Cheffe de projet au service qualité fournisseur (cf. Figure 38)

Ainsi la configuration qui se met en place en entreprise, doit inclure de nouveaux acteurs (Isabelle, Eugénie) en plus de ceux qui étaient déjà présents, pour proposer à Jonas une activité qui réponde au mieux aux attendus de l'école. Nous allons voir aussi que les rôles des uns et des autres évoluent.

### 5.4.3 Isabelle et Anthony : un binôme tutoral

Les enjeux organisationnels propres à l'entreprise et les attendus de l'école vont se confronter et faire évoluer la configuration vers une nouvelle structure. Comme l'évoque Anthony dans l'extrait précédent, Isabelle prend une place importante dans l'accompagnement de Jonas, remplissant ainsi des fonctions tutorales. Au quotidien, elle lui confie des missions et les supervise. Jonas a été placé sous sa responsabilité, car elle avait besoin d'une aide sur une mission :

*« Isabelle : En fait, moi j'avais demandé une aide au niveau de la qualité, ma responsable Eugénie a remonté ça au directeur général. Alors je sais pas comment s'est remonté que Jonas était au contrôle et que c'était pas forcément en adéquation avec son cursus scolaire et on a dit ben Jonas va aller en qualité. (…). Oui moi j'avais besoin.*

*Marine : et ça il l'a complétement remplie la mission initiale ?*

*Isabelle : Ouais, ouais, il avait bien compris, il faisait son tableau. Bon après, il était dépendant des relances des fournisseurs (…). »*

*Entretien Isabelle*

Outre cette mission et celle qui lui est confiée par la suite pour son mémoire, Jonas occupe une partie de son temps en entreprise, à la préparation de ses rendus pour l'école (présentations pour les visites du tuteur-école, mémoire).

*« Jonas : J'ai bien avancé Isabelle*

*Isabelle : C'est vrai ?*

*Jonas : Ouais j'ai fait trois slides*

*Elle vient voir. Il lui montre.*

*Isabelle : On s'était quittés où ? C'est l'exemple que tu prends ? Ça tu lui dis à l'oral ?*

*…*

*Isabelle : C'est bien. Tu auras fini avant de partir ?*

*Jonas : Je crois pas.*

*…*

*Jonas : Et je vais présenter mon petit tableau*

*Isabelle : Ben ouais c'est toi qui l'a fait. (Elle retourne à son poste) »*

*Notes de carnet de terrain, observation 6*

Dans cet extrait, Jonas sollicite Isabelle pour lui dire qu'il a bien travaillé sur sa présentation pour la visite du tuteur. Elle regarde, questionne (« ça tu le dis à l'oral ? », etc.) et valide (« ben ouais c'est toi qui l'a fait ») ce qu'il a fait. Elle s'enquiert de la suite de la réalisation du travail (« tu auras fini avant de partir ? »). Elle a donc un suivi fin (ici trois slides) de ce que Jonas réalise, y compris de son travail académique. Or cet accompagnement est

régulièrement remis en cause par Anthony, qui le considère trop maternant : « Isabelle c'est presque une mère pour lui » (Anthony, note de carnet de terrain, observation 7).

Malgré cette évolution, Anthony continue à faire un suivi régulier et informel de Jonas.

*« Anthony : Non, après j'ai commencé à suivre de loin ce qu'il faisait mais à un moment c'était plus possible, c'était vraiment pas mon domaine. J'avais juste des échos, j'allais voir Isabelle pour savoir comment ça se passait, parce que si j'allais le voir lui : ben ça se passe bien. Y'avait pas de problème, donc j'allais plutôt voir Isabelle.*

*Marine : et pourquoi tu as continué à prendre des nouvelles, à aller voir Isabelle ?*

*Anthony : ben j'étais son MAP quand même. J'étais même un peu gêné que Isabelle récupère le bébé. Elle avait déjà un alternant avec elle.*

*(…)*

*Anthony : j'ai juste fait un suivi à distance, savoir si Isabelle pétait pas un câble. Quand on se croisait on en discutait 5min. parce que lui venait me dire bonjour, mais c'était tout. »*

*Anthony, entretien final*

Anthony évoque ainsi avoir fait un suivi à distance de Jonas. Quand nous l'interrogeons sur les raisons de ce suivi, il explique que cela faisait partie de la mission qui lui avait été confiée par l'entreprise (« J'étais son MAP quand même ») et qu'il reste le tuteur aux yeux de l'IUT. A ce titre, il se doit de continuer à le suivre et l'évaluer et à faire le lien avec l'IUT. Il ajoute aussi vouloir prendre des nouvelles d'Isabelle, pour savoir si Jonas, compte-tenu de ce qu'il sait de son comportement, ne lui rend pas la vie trop difficile (« savoir si Isabelle pétait pas un câble »). Pour lui Jonas n'est pas un informateur fiable pour connaître l'évolution de son propre travail et de sa propre alternance.

Le mémoire a été l'un des enjeux principaux du changement de service de Jonas. Si nous avons déjà montré que c'est l'une des raisons pour lesquelles Jonas reste à la qualité, il est aussi un enjeu fort pour la renégociation de la fonction tutorale au sein de l'entreprise. En effet, Jonas effectue un mémoire sur un sujet qui ne fait pas partie du cœur de métier d'Anthony. Ainsi, c'est Isabelle, et dans une moindre mesure Eugénie, qui encadrent le mémoire de Jonas.

*« Jonas : L'accompagnement du mémoire, ben du coup on m'a bien encadré pour ça. Les filles à la qualité, elles m'ont demandé de le relire à chaque fois parce que je l'ai écrit par phases et à chaque phase elles le lisaient et elles me disaient ce qu'il fallait corriger etc.*

*Marine : Anthony, il t'a pas du tout accompagné sur le mémoire ?*

*Jonas : Sur le mémoire non. C'est pas son cœur de métier. »*

*Jonas, entretien apprenti final*

Anthony est ainsi à l'écart de l'encadrement du mémoire. Il souligne que ça a été une aide pour lui que la qualité prenne le relais sur ce point : « Heureusement Eugénie et Isabelle ont participé à encadrer Jonas pour le mémoire. » (Anthony, note de carnet de terrain, observation 9). Mais il semble cependant que cela aille avec un sentiment de dépossession de son propre rôle et de l'expérience qu'il aurait dû vivre.

*« Marine : Pour toi c'était une expérience…*

*Anthony : inachevée… parce que au final son mémoire j'ai corrigé… j'ai relu, j'ai fait deux trois corrections c'est tout. Après tout ce qu'il a fait c'est pas mon domaine. Pour moi c'est pas une réussite personnelle, on était plusieurs et il a fait la plus grosse partie avec les autres. Voilà, je considère pas que j'ai fait la plus grosse partie, j'ai peut-être fait la plus dure parce qu'il comprenait rien, mais voilà… je pense que ça reste inachevé. »*

*Entretien final*

Si Anthony a suivi l'évolution du mémoire de Jonas et l'a relu, il n'a pas pu apporter une aide technique concrète dessus, ce qui lui laisse une impression d'inachèvement. Il exprime le sentiment de ne pas avoir mené à bout la mission qui lui avait été confiée, de n'en avoir finalement fait qu'une petite partie. Il n'en remet pas pour autant en cause l'accompagnement qu'il a pu effectuer, ni sa compétence à être MAP.

#### 5.4.3.1 Une évaluation en binôme

A partir du mois de mai, l'évaluation a été réalisée en binôme par Anthony et Isabelle. Il l'a sollicitée, considérant ne pas pouvoir noter Jonas alors qu'il ne l'avait pas suivi. Ils se réunissaient pour mettre les notes sur le Lé@, en amont ou en aval de la visite du tuteur-école.

*« Et après quand je suis allé avec Isabelle, Anthony et Isabelle ils se réunissaient et moi ils me disaient de sortir. »*

*Jonas, entretien apprenti final*

Isabelle évoque une difficulté à noter Jonas selon les critères de l'IUT et une difficulté pour elle de mettre des mauvaises notes.

*« Marine : Au niveau du choix des notes avec Anthony vous vous y preniez comment ?*

*Isabelle : Ben sur certains points on avait vraiment des faits, c'était vraiment factuel, tout ce qui était comportement, il faisait des erreurs de badgeage [pointage informatique des horaires] on lui a dit plusieurs fois, les EPI il les mettait pas, on lui a rappelé plusieurs fois, donc, là-dessus on avait été un peu dur. Quand on avait une petite marge de progression on avait essayé de valoriser. Mais l'idée c'était de tourner autour de 10, on va pas… Sauf pour la soutenance où c'était vraiment pas bien ce qu'il avait fait et là on avait mis un 7 ou un 8. Le prof nous avait dit faut sanctionner, parce que c'est pas terrible, mais on se disait faut avoir 10.*

*Marine : Y'avait l'idée de dire on va pas être trop gentil, mais quand même…*

*Isabelle : Ouais, c'est ça. Alors y'a un de nos collègues dans le bureau qui lui aussi fait une alternance, nous a dit, en vrai si c'était pas le fils à Miguel, vous l'auriez pas gardé, et c'est fort probable. Donc l'idée de mettre 10 c'est fort probable que c'était lié. »*

*Entretien Isabelle*

Isabelle analyse la raison de cette difficulté comme étant liée au père de Jonas. Elle souligne également une plus grande facilité quand il y a des éléments concrets sur lesquels baser la notation. Enfin, elle identifie le tuteur-école comme une ressource, les guidant elle et Anthony dans la décision d'une note pour la présentation orale à l'occasion de la visite. Anthony revient également sur cette difficulté d'Isabelle à noter.

*Anthony : Mais ça la fatiguait aussi, quand on mettait les notes : oh non là on peut pas lui mettre la moyenne. C'était marrant les Lé@, tous les trucs assiduité, etc. y'a rien qui lui convient. Elle était marrante, elle était gênée : oh faut quand même qu'il l'ait son truc… j'étais là : ouais mais bon s'il mérite pas, il mérite pas.*

*Marine : du coup vous négociiez tous les deux…*

*Anthony : je la laissais principalement prendre les directives parce que bon moi je l'ai pas vu, parce qu'il était pas avec moi donc pour l'attitude et tout, je la laissais un peu gérer. Après pour les notes sur les présentations, on faisait moitié-moitié.*

*Entretien final*

Anthony, évoque s'effacer pour laisser Isabelle juger des notes à mettre pour le comportement et les missions de Jonas et partager la responsabilité des notes de soutenance de période. Il évoque également avoir été un support pour Isabelle, la guidant dans son évaluation et l'aidant à mettre des notes reflétant le travail de Jonas et non pas son affection pour lui.

Il y a une reconfiguration importante qui semble en jeu ici. En effet, Anthony pour les premières évaluations était assisté de Jean, qui comme nous l'avons mis en évidence se montrait plus sévère avec Jonas, incitant Anthony à l'être également, posture relayée par la tutrice. Dans la nouvelle configuration, Anthony devient celui qui assiste Isabelle, l'incitant à mettre une note juste, même si elle n'était pas bonne. Anthony est donc ici dans une logique de transmission à Isabelle de ce qu'il a lui-même appris au cours des premiers mois de l'alternance de Jonas.

#### 5.4.3.2 Une co-construction de la pratique tutorale

Le binôme de débutants que sont contraints de former Isabelle et Anthony permet à Anthony d'échanger sur son apprenti et certaines composantes de sa fonction de MAP, par exemple l'évaluation, l'autorité, etc., mais également de se comparer.

*« Ben le début c'était un peu dur, il était dur à cadrer parce que on se connaissait vraiment. Rapport autorité, il l'a pas encore, même à la fin. Mais bon j'étais pas le seul parce que bon à partir de mai-avril, il était plus trop avec moi, il était avec Isabelle (…). Donc ouais non un petit problème d'autorité qui s'est avéré très gênant depuis le début surtout quand tu es dans une zone un peu dangereuse »*

*Anthony, entretien final*

Dans cet extrait Anthony voit Isabelle aux prises avec les mêmes difficultés que lui pour encadrer Jonas. Elle doit également parfois demander de l'aide à sa supérieure. Ce point l'a rassuré sur son propre rapport à Jonas et les soucis d'autorité qu'il a lui-même pu rencontrer. De plus, cette configuration permet des échanges entre les deux MAP, qui sont peu communs à Robindustrie, même s'ils accueillent de nombreux apprentis chaque année. Selon Isabelle, « Non parce que même nous au sein de Robindustrie, on fait pas (…) de mise en commun de nos expériences, donc c'est une découverte. » (entretien Isabelle). Cette situation de suivi en binôme d'un apprenti crée nécessairement un dialogue entre eux :

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

*Anthony, entretien final*

Anthony évoque avoir « discuté » avec Isabelle. Ces échanges, créés par la configuration atypique de cet apprentissage a permis pour Anthony, comme pour Isabelle, une réflexivité si ce n'est sur leurs pratiques, a minima sur l'encadrement de Jonas.

### 5.4.4 Collectif de suivi : déséquilibres de la configuration

La configuration tutorale évolue avec le changement de poste de Jonas. Dans les premiers mois, Anthony et Jonas sont en interactions très fréquentes entre eux, ainsi qu'avec Jean et d'une manière plus discrète avec Fari. Quand Jonas passe au service qualité, de nouveaux acteurs entrent dans la configuration, sans pour autant que les acteurs de la configuration initiale n'en sortent (comme le montre la Figure 40, légende en 3.4.4.2). Les rôles se redistribuent, notamment entre Anthony et Isabelle, comme nous l'avons montré dans la partie précédente. De la même façon, Eugénie a en partie repris le rôle joué par Jean dans un premier temps, en utilisant sa position hiérarchique pour recadrer Jonas et soutenir Isabelle (« Moi rapidement, il avait plus peur, et y'avait plus la hiérarchie et je pense que c'est pour ça qu'on a fait appel et Anthony et moi à nos responsables, pour que ça recadre un peu. » ; « plusieurs fois je suis allée voir Eugénie pour lui dire, là il fait plus rien. Eugénie prenait le relais. » Isabelle).

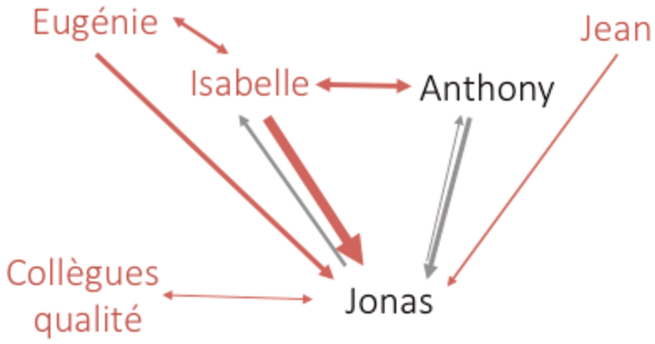



**Figure 40 - Configuration tutorale au service qualité (Anthony – cas 1)**

Ainsi, la fonction tutorale est partagée entre tous ces acteurs et un véritable collectif tutoral se met en place autour de Jonas, tant pour le guider sur les missions qu'il a à réaliser au sein de l'entreprise que pour l'aider sur le travail à réaliser à l'IUT notamment le mémoire et les soutenances. Dans cette réorganisation, Anthony n'occupe plus une place aussi importante qu'au début de l'année, il reste néanmoins présent et intégré au collectif jusqu'à la fin.

> *Eugénie lui donne une consigne pour refaire : « Je veux tes planches, et il faut qu'Isabelle voit tes planches et qu'Anthony voit tes planches parce que voilà. »*
>
> *Extrait de captation audio, observation 9, pré-soutenance*

Dans cet extrait, Eugénie, si elle fait passer Anthony après elle-même et Isabelle, l'inclut néanmoins dans ceux qui doivent recevoir les diapositives (« planches ») que Jonas prépare pour sa soutenance finale. Faisant cela, alors même qu'il n'a pas d'impact sur leur contenu, elle semble le légitimer dans sa posture de MAP et le rôle qu'il peut continuer de jouer auprès de Jonas.

Les différentes évolutions de la configuration tutorale, la déstabilise et cela engendre des dysfonctionnements qui mettent en danger son équilibre en questionnant le rôle de chacun et les tâches données à Jonas.

*« Collègue 1 : Jonas, tu as fini ton plan ?*

*Jonas : Je me sens surveillé comme un enfant*

*(…)*

*Collègue 2 : Je dis ça pour rire, c'est pas moi ton tuteur*

*Jonas : Je sais même plus qui c'est mon tuteur au final*

*Rires*

*Collègue 1 : tout le département qualité »*

*Notes de carnet de terrain, observation 8*

Cette interaction illustre bien la difficulté de Jonas à cerner qui doit faire quoi vis-à-vis de lui. Les changements lui font perdre de vue la personne qui est responsable de lui et de son parcours en entreprise. La réponse de son collègue (« tout le département qualité »), bien que non exacte et relevant du registre humoristique, met néanmoins l'accent sur la dimension très, et peut-être trop, collective du tutorat qui entoure Jonas.

*« Marine : Y'a-t-il eu des éléments marquants quand vous avez repris le tutorat ?*

*Isabelle : quand on a changé de sujet. Parce que au début moi j'avais demandé quelqu'un pour faire le suivi fournisseur et les relances, etc. Ca ça lui avait bien plu. Moi je suis partie en vacances au mois de mai, où il a eu sa première soutenance avec son prof, où fallait définir le thème. Et là, ils sont partis sur (sujet du mémoire) et là il a pas accroché sur le thème et ça s'est vu dans ses soutenances. Il comprenait pas bien le sujet, il se l'est pas approprié, alors est-ce que on l'a pas bien accompagné, je sais pas.*

*Marine : y'a eu une cassure ?*

*Isabelle : Ben oui, parce que c'est devenu beaucoup de la rédaction, de la procédure, moins d'interactions avec les fournisseurs, avec nous. Il était plus devant son ordinateur à faire des procédures dont il comprenait pas les tenants et les aboutissants.*

*Marine : et si vous aviez été là à la soutenance avec le tuteur vous pensez que vous auriez pu alerter ?*

*Isabelle : Je trouvais que c'était un sujet compliqué ouais. Il était pas forcément très mûr Jonas. (…) C'était un très beau sujet mais peut-être plus pour un bac+3 ou un bac+4. En tout cas le travail qu'il a fait, on l'a pas refait, on s'en est servi. »*

*Entretien Isabelle*

Isabelle souligne que le changement de mission a été une cassure dans l'année. Le passage d'une tâche qu'il s'était bien appropriée à un sujet plus difficile a constitué un obstacle pour Jonas et pour elle-même. Cette décision a été prise au moment de la soutenance avec le tuteur du mois de mai à laquelle elle ne pouvait pas être présente. Isabelle n'étant pas la tutrice en titre de Jonas, sa présence n'est pas obligatoirement requise durant la visite du tuteur-école, ainsi qu'elle ait été consultée ou non (ce que nous ne savons pas), la date fixée n'a pas tenu compte de ses vacances. Elle n'est donc pas présente à cette réunion, durant laquelle Eugénie propose à Jonas et au tuteur-école une problématique pour le mémoire. C'est toutefois elle qui, au quotidien, est en contact avec Jonas et qui a donc à suivre son travail et son mémoire sur la fin de l'année. La situation, inclut certainement une difficulté supplémentaire qui n'est pas exprimée clairement ici, mais peut-être supposée, à savoir les liens hiérarchiques au sein de la qualité. En effet, Eugénie étant la supérieure d'Isabelle, on peut imaginer que cette dernière a une marge de manœuvre limitée pour aller contre une décision qui a été prise et validée par elle.

*« Isabelle : Après on avait un suivi un peu lointain sur ce qu'il faisait à l'école, on lui demandait juste si ça s'était bien passé, les notes, j'ai pas vraiment su ce qu'il faisait à l'école, ça je m'en suis pas forcément occupée. Après on essayait de faire des points réguliers. (…).*

*Marine : Le dialogue avec l'école était peut-être un peu délicat ?*

*Isabelle : Oui parce que c'est plus Anthony qui avait tous les contacts. Moi j'ai pas vraiment su ce qu'il faisait à l'école.*

*Marine : Et y'a un moment où ça vous a manqué de pas savoir ce qu'il faisait ?*

*Isabelle : Ben ça aurait été bien peut-être pour voir si ce qu'on lui demandait était en adéquation avec ce qu'il apprenait à l'école. Je sais que quand il faisait du contrôle c'était pas forcément en adéquation avec son IUT, après nous quand on est partis sur les fournisseurs après, je sais [pas]. »*

*Entretien Isabelle*

Ce qui est en jeu dans cet extrait, c'est la circulation, au sein du collectif tutoral des éléments liés à l'école. En effet, Anthony, en tant que MAP a eu accès au lé@, a bénéficié d'une formation, a rencontré les responsables du diplôme et réalisé le suivi dès le départ. Il a donc eu au cours de ce parcours des informations sur ce que faisait Jonas à l'école. Il a notamment eu accès au programme pédagogique via le lé@ (ce qui lui a permis de voir que Jonas avait un cours de programmation, cf.5.4.1). Il semble qu'il n'y ait pas eu de transmission de ces documents et consignes émanant de l'école d'Anthony vers Isabelle. Elle regrette ainsi un manque de dialogue avec l'école et un manque de connaissance de ce que Jonas y apprenait. Cette remarque ne met pas en cause Anthony de façon spécifique, mais semble plutôt constater une difficulté, probablement partagée. En effet, si Anthony n'a pas transmis les éléments, il ne semble pas qu'Isabelle les ait demandés. Par ailleurs, Jonas est peu bavard sur ce qu'il fait à l'école, ce qui a probablement contribué à renforcer les difficultés d'Isabelle.

Ainsi, de nombreux acteurs sont engagés autour de l'apprenti au sein de Robindustrie :

- Anthony et Isabelle ;
- Leurs supérieurs respectifs, Jean et Eugénie, qui interviennent pour lui donner du travail, le surveiller, ou encore en appui à Anthony et Isabelle dans une logique disciplinaire ;
- Des collègues de travail : Fari, les collègues de la qualité.

Ces acteurs sont en relation les uns avec les autres au cours de l'année d'alternance de Jonas. Nous avons néanmoins montré que les relations et les interactions entre ces acteurs ne sont pas les mêmes tout au long de cette année. Un élément donnant à voir les évolutions de la configuration tutorale est la présence des acteurs lors des visites de la tutrice ou du tuteur académique, ainsi que lors de pré-soutenances, organisées pour aider Jonas à préparer ses soutenances de période ou sa soutenance finale. En effet, on observe dans le tableau suivant qu'ils sont de plus en plus nombreux à participer à ces réunions.

**Tableau 17 - Réunions collectives (cas 1 – Anthony)**

| Evénement | Date | Objet | Présents |
|---|---|---|---|
| **Visite 1** | 15/10/15 | Mise en contrat | Anthony et Jonas<br>Jean<br>Tutrice IUT |
| **Visite 2** | 14/12/15 | Evaluation1 | Anthony et Jonas<br>Jean<br>Tutrice IUT |
| **Pré-soutenance** | 19/05/16 | Préparation de la présentation du 24/05 | Anthony et Jonas<br>Jean, Eugénie, Isabelle |
| **Visite 3** | 24/05/16 | Evaluation 2 + choix du thème de mémoire | Anthony et Jonas<br>Eugénie<br>Tuteur IUT |
| **Visite 4** | 30/08/16 | Evaluation 4 | Anthony et Jonas<br>Jean, Eugénie, Isabelle<br>Tuteur IUT |
| **Pré soutenance** | 08/09/16 | Préparation de la soutenance finale | Anthony et Jonas<br>Jean, Eugénie, Isabelle |
| **Pré soutenance** | 12/09/16 | Préparation de la soutenance finale | Anthony et Jonas<br>Jean, Eugénie, Isabelle |
| **Soutenance** | 13/09/16 | Soutenance finale | Anthony et Jonas<br>Tuteur IUT + candide |

Dans un premier temps ce sont Anthony, Jonas et Jean qui rencontrent la tutrice IUT, rejoints au mois de mai par Eugénie, puis Isabelle. En revanche, à la soutenance finale, seul Anthony est présent. Cela peut-être lié au fait que cette soutenance a lieu à l'IUT et nécessite donc une demie journée en dehors de l'entreprise mais également à la prescription de l'IUT qui mentionne toujours un jury de soutenance composé du MAP, du tuteur académique et d'un candide (enseignant à l'IUT qui n'a pas suivi l'apprenti au cours de l'année). Il semble que néanmoins, quelle qu'en soit la raison, cette conclusion de l'année d'apprentissage repositionne Anthony dans son rôle de MAP et tend à le légitimer dans cette mission qui lui avait été initialement attribuée.

La configuration tutorale s'élargit ainsi pour que les missions de l'apprenti correspondent mieux à sa formation, mais cela entraine certaines difficultés de compréhension et de communication pour les acteurs, avec notamment un manque de coordination au sein de ce collectif constitué sur le tas, au gré des événements.

## 5.5 Rapport à l'IUT : tuteurs académique et formation de MAP

### 5.5.1 Aide et contradictions apportées par deux tuteurs-écoles successifs

De façon atypique, Jonas a eu deux tuteurs-école. En effet, sa première tutrice a quitté l'IUT au milieu du contrat et un nouveau tuteur a été désigné pour accompagner Jonas. Cependant, entre le départ de la première et la rencontre avec le second, il s'est passé plusieurs mois sans lien avec un tuteur IUT, et cela a notamment engendré un décalage des visites. Celle qui aurait dû avoir lieu au mois de mars s'est finalement déroulée en mai.

*« Après on a eu aussi un changement de tuteur dans l'année, c'était pas un cadeau. On était tout décalés, les dates ça correspondait plus, y'avait une quatrième évaluation à faire nous la troisième on l'a faite à la fin du mois d'août et la quatrième fallait la faire avant octobre… on note sur 1 mois (…). Y'a eu pas mal de petits trucs à côté qui n'ont pas aidé. »*

*Anthony, entretien final*

*« Marine : qu'est-ce que tu as pensé du suivi de l'année, avec le changement de tuteur, etc. ?*

*Anthony : Galère… si je peux me permettre, c'était galère et du coup moi le Lé@[72] , j'étais toujours en retard pour le remplir, alors que… après je l'ai peut-être pas regardé trop souvent. On fixait les dates et peut-être deux semaines avant je regardais mais c'était déjà verrouillé. On avait quand même plus d'un mois ou deux de retard. »*

*Entretien final*

Anthony voit ce changement comme un élément qui a eu un impact négatif sur son activité, notamment en ce qui concerne la partie d'évaluation. En effet il y a quatre évaluations sur l'année qui coïncident avec les dates des visites des tuteurs-école. Ces évaluations sont ouvertes sur le Lé@ un certain temps puis sont « verrouillées », c'est à dire qu'elles deviennent inaccessibles. Elles doivent, donc être remplies avant, à des dates décidées par l'IUT. Anthony s'est retrouvé dans une situation délicate : avoir du retard sur ses évaluations et devoir faire des demandes pour les déverrouiller. De plus, la temporalité du changement de tuteur a créé une rupture de relation avec l'établissement de formation puisque pendant quelques mois, Anthony n'avait plus d'interlocuteur attitré et que l'IUT n'a pas réalisé les visites prévues.

Nous n'avons pu assister qu'à une seule des visites en entreprise, celle qui a eu lieu fin mai. Il s'agit de la troisième. Auparavant la tutrice IUT avait réalisé deux visites en septembre et décembre. Dans nos discussions avec lui, Anthony, met en avant le rôle de ces deux visites et associe la tutrice IUT à une experte. Selon lui, elle a plus l'habitude et sait mieux faire que lui. Il est plutôt satisfait des deux rencontres avec elle. Lors de nos entretiens, il rend compte de plusieurs moments dans lesquels elle a joué un rôle de guidance vis-à-vis de lui. A contrario, il est plus mitigé sur la personne qui lui a succédé et qu'il rencontre à la fin du mois de mai.

[72] Livret Electronique de l'apprenti

La première visite, en septembre, est nommée « mise en contrat » et a pour but de fixer les objectifs de l'apprenti pour l'année et de présenter le dispositif d'accompagnement et d'évaluation au MAP. Anthony fait un retour positif sur cette première rencontre :

*« Ben très bien, elle m'a un peu expliqué le fonctionnement du site, là le Lé@ et puis on a défini un peu les missions de Jonas pour l'année et jusqu'au mois de décembre. Le fil rouge tout au long de l'année, c'était de contrôler une pièce simple au bras, de faire un programme de A à Z tout seul. Après on a un peu de programmation informatique sur excel pour gérer une zone donc, ça c'est un peu plus complexe. De la programmation informatique j'en ai un peu fait, mais c'est un peu vieux »*

*Anthony, entretien 1*

*« Marine : ça a apporté quelque chose la visite ?*

*Anthony : ben définir un peu plus le cadre de sa mission, parce que déjà j'étais un peu dans le flou, qu'est-ce qu'on va lui donner à faire, les tâches, parce qu'on me l'a un peu mis dans le bras et voilà, il va falloir lui trouver quelque chose à faire. Donc c'est là… j'en avais discuté un peu avec mes chefs avant, mais bon on avait surtout des zones de stockage à réorganiser. »*

*Entretien 1*

Il considère que cette visite initiale de la tutrice IUT a eu un impact positif sur sa pratique. D'une part, elle lui a explicité le fonctionnement de l'outil de suivi d'alternance et d'évaluation (le Lé@). D'autre part, elle l'a aidé à définir des missions pour Jonas. Si ces missions avaient été discutées en entreprise, la visite de la tutrice IUT a permis de les formaliser et de les valider. Il revient sur ces objectifs dans l'entretien final mentionnant que cela lui a permis de mieux savoir quoi transmettre :

*« Anthony : ben on m'avait demandé, on m'avait donné ce qu'il fallait qu'il apprenne dans l'année, après, voilà c'était les objectifs.*

*Marine : qui t'avait donné ça ?*

*Anthony : ben on avait fixé au début avec l'IUT. Donc c'était les objectifs. Après y'avait une part de travail quotidien normal et après on essayait d'atteindre les objectifs comme on pouvait. »*

*Entretien final*

La deuxième visite de la tutrice pédagogique correspond également à la première évaluation de l'apprenti. Trois points ont été évalués au cours de cette rencontre : une présentation orale de Jonas au cours de laquelle il a expliqué son travail lors la période passée ; ses réalisations concrètes (résultats obtenus) ; son comportement dans l'entreprise. Anthony revient en entretien avec nous sur deux éléments principaux de cette visite. Tout d'abord, la présentation de Jonas était trop courte selon la tutrice.

*« Anthony : ouais, un peu rapide, apparemment il avait pas prévu assez de temps, je crois que ça a duré moins de 5 minutes.*

*Marine : ah oui !*

*Anthony : et je crois qu'il fallait au moins 8 minutes, je ne sais plus ce qu'on me disait. »*

*Entretien 2*

Le second point est l'aide apportée par la tutrice IUT au cours du processus d'évaluation.

*« Anthony : alors y'a plein de trucs, y'a des trucs je savais pas trop ce que c'était, il y a des choses, elle m'a dit qu'on était pas obligés de noter si on ne savait pas mais ouais. … je me souviens plus des critères, mais y'en a 2-3 ouais je savais pas trop.*

*Marine : elle lisait… vous lisiez ensemble le critère et toi tu disais ensuite combien tu voulais mettre ?*

*Anthony : bah ouais après on donnait une note avec mon chef.*

*Marine : vous décidiez ensemble ?*

*Anthony : ouais*

*Marine : et globalement c'était plutôt toi qui mettais des bonnes notes et lui qui disait…*

*Anthony : ouais ((rires)), enfin j'avais tendance à adoucir mais bon après comme elle disait faut mieux partir de pas haut et de monter plutôt que de partir de très haut et de ne pas la maintenir. Surtout qu'au début on peut s'investir et puis s'essouffler, en faire moins… »*

*Anthony, entretien 2*

La tutrice IUT lui explique la signification des différents critères et lui précise qu'il n'est pas obligé d'évaluer l'apprenti sur chacun d'eux s'il n'a pas d'éléments tangibles. Ainsi, lors de la première évaluation, les critères « rapidité / respect des échéances » et « prise de recul » n'ont pas été évalués. Elle lui recommande aussi de ne pas mettre une note trop élevée pour commencer, afin que l'apprenti ait une marge de progression. La tutrice pédagogique se fait ici le relais d'une idée fréquemment défendue au sein de l'IUT Lumière. De cette façon, elle indique à Anthony (et Jean), dans quelle fourchette de note se situer et le guide dans sa décision. Jonas obtient ainsi à sa première évaluation une note globale de :11,36/20.

La rencontre suivante a lieu en mai, avec le nouveau tuteur IUT. A cette période, l'apprenti est au sein de la qualité. Ainsi, outre Jonas, Anthony et nous même, Eugénie, la responsable qualité, participe à cette rencontre. Durant cette visite Jonas devait (comme à chaque visite) présenter un état des lieux de ses missions, etc. durant une quinzaine de minutes. Immédiatement après la fin de cette présentation le tuteur pédagogique prend la parole et la garde 12 minutes. C'est ensuite, Eugénie qui la prend en disant « moi je vais quand même intervenir ». Elle parle pendant 5 minutes. Seulement après il est proposé à Anthony de donner son avis sur la présentation. Peu familier avec le milieu de la qualité et les missions qui y sont données à Jonas il ne peut pas vraiment revenir dessus et les éléments liés à la présentation en elle-même ont déjà été évoqués par les deux locuteurs précédents. Il ne prend ainsi la parole qu'environ 3 minutes. Quand nous revenons avec lui sur cette visite, Anthony dit avoir eu moins de « pression » que la première fois mais souligne un détail qui l'a dérouté.

*« J'aurais préféré parler en premier, parce que du coup [le tuteur IUT] avait tout dit »*

*note de carnet de terrain, observation 7*

Il semble qu'Anthony ait eu du mal à trouver sa place dans cette visite, entre le tuteur pédagogique et sa supérieure hiérarchique. Cela est sûrement renforcé par le fait que les éléments présentés par Jonas étaient en lien avec le service qualité, domaine qu'il ne maîtrise pas. Ainsi, cette visite du tuteur IUT laisse une impression moins positive à Anthony qui semble ne pas y avoir trouvé sa place.

Un autre événement semble créer un décalage entre Anthony et les autres acteurs lors de cette visite. Comme nous l'avons déjà indiqué plus haut dans ce chapitre, une des critiques formulées à Jonas par la tutrice pédagogique, lors de la première évaluation, était le temps trop court de sa présentation orale. Ainsi, lors des présentations ultérieures de Jonas, Anthony est très attentif au temps de ces présentations et pose régulièrement des questions dessus. Il

demande par exemple lors de la pré-soutenance (observation 9) : « c'était pas un peu court ? ». Cet intérêt pour le temps de présentation est remis en cause par le tuteur-école :

*« Anthony (se penche sur notre enregistreur) : Je regarde juste le temps*

*Marine : C'est pas le bon temps, y'a 10 min en plus [pour signifier que l'enregistrement a été lancé 10 min avant le début de la présentation de Jonas]*

*Anthony : Ah*

*Tuteur : Non mais y'a pas d'importance…*

*Anthony : Pour savoir parce que la dernière fois c'était…*

*Tuteur : Je préfère qu'il expose bien son travail dans un temps qui lui va plutôt qu'on reste figer sur le timing prévu. »*

*Extrait de captation audio, observation 7, visite tuteur*

Dans cet extrait, le tuteur-école exprime ne pas se soucier du temps afin de ne pas contraindre l'apprenti et coupe Anthony quand ce dernier explique s'y intéresser parce que la fois précédente l'exposé de Jonas était trop court. Il y a donc ici un discours contradictoire entre les deux tuteurs académiques. Anthony, continue néanmoins de pointer l'heure dans les présentations suivantes pour contrôler que Jonas reste dans les temps.

Si Anthony reconnaît que la tutrice académique a pu être une ressource pour la définition des missions et l'évaluation de Jonas, il ne semble pas lui donner (à elle et son successeur) de rôle de conseil et d'aide pour l'encadrement concret de son apprenti au quotidien. Les difficultés liées au comportement de Jonas n'ont pas été abordées pendant les visites. La recherche de missions en adéquation avec la formation n'a pas non plus été traitée lors des rencontres avec les tuteurs.

*« Marine : Et la tutrice elle en dit quoi de ça [inadéquation lieu d'alternance / diplôme] ? T'en a parlé avec elle ?*

*Anthony : Pas beaucoup non non. Bah après il a pas trop vraiment de cours bah axé sur ce qu'on fait nous, donc euh, c'est un peu, c'est un peu annexe quoi, c'est vrai que c'est pas… la lecture plan… c'est pas trop dans son domaine quoi. Après je ne sais pas ce qu'il compte faire, j'ai essayé de lui demander ce qu'il voulait faire après son IUT mais en gros il en sait absolument rien. »*

*Entretien 2*

Anthony dit ne pas avoir parlé de l'inadéquation entre ce qu'il propose à Jonas et son diplôme avec la tutrice IUT, car de toute façon les activités de contrôle ne sont qu'une partie « annexe » du programme en QLIO. Il souligne aussi que l'absence de projet professionnel précis de Jonas n'a sans doute pas poussé à chercher plus de cohérence. On peut considérer qu'on est là dans une sorte de cercle vicieux, où l'absence de traitement de ce problème avec les tuteurs IUT a pour effet de renforcer une configuration dans laquelle Jonas effectue des tâches inadaptées à sa formation.

### 5.5.2 La formation de maître d'apprentissage : une expérience mitigée

Anthony a suivi une formation à l'IUT, réalisée en collaboration avec l'organisme Trouver-Créer. Cette formation se déroule en deux temps. Le premier est réalisé par les responsables de la formation qui en présentent les objectifs et le déroulement pédagogique. Le second est animé par Trouver-Créer et consiste en une formation nommée « du contrat aux missions » durant laquelle sont proposés des temps de partage et de réflexion entre MAP. Pour Anthony, cette formation est une expérience mitigée, que nous présenterons à partir de quatre retours qu'il nous a faits en entretien.

*« Si c'était bien mais je me suis senti un peu perdu, je suis un ouvrier j'étais qu'avec des chefs, des responsables, donc c'était un peu déstabilisant au début. J'étais qu'avec des responsables, responsables de projets, responsables de service de je sais pas quoi. Moi je suis technicien, c'est tout. (…) après ouais le tuteur de l'autre côté c'est un chef aussi. Alors peut-être que mon chef il avait pas envie de se déplacer, de devoir gérer un apprenti du coup il a mis quelqu'un à sa place, il a délégué, tout simplement. (…) ben c'est lui qui a décidé quand même. Après ça empêche pas qu'ils soient tuteurs et qu'il soit avec quelqu'un d'autre pour être suivi, enfin pour travailler. C'est ce qui se passe avec d'autres. »*

*Anthony, entretien 1*

*« Après j'avais l'impression d'être que avec des chefs ou des patrons d'entreprise, après des fois j'étais là : je suis perdu moi, je suis juste ouvrier. Qu'est-ce que je viens faire ici ? j'étais un peu largué quand même. »*

*Anthony, entretien final*

Le premier retour que fait Anthony est de ne pas s'être senti à sa place à la formation car il était entouré de « chefs » et était le seul ouvrier. Il s'est donc questionné sur sa place (« qu'est-ce que je viens faire ici ? ») et il est possible de penser que cela a été un frein à son engagement dans la formation. Ce malaise l'amène également à se questionner sur les raisons pour lesquelles il a été nommé tuteur, et à se délégitimer dans ce rôle (« peut-être que mon chef il avait pas envie »), à se considérer comme MAP par défaut. La suite de sa réflexion cependant, le conduit à imaginer que même si ce sont les « chefs » qui sont identifiés comme MAP, cela peut-être un ouvrier ou un technicien qui suit au quotidien l'apprenti et lui donne du travail. On peut faire l'hypothèse que cela a contribué à renforcer la place de Jean dans la configuration, notamment en poussant Anthony à le convier aux rencontres avec la tutrice-école.

*« Marine : C'était à l'IUT la formation ?*

*Anthony : ouais, c'était beaucoup de mise en commun, des groupes de travail sur des thèmes, après on mettait en commun (…). Le troisième c'était sur l'accueil de l'alternant, comment l'accueillir, le suivre… tout le monde avait ses idées sur comment faire, donc c'est bien, ça permet de voir de quel côté on est. Y'a pas de bon ou mauvais je pense, chacun a sa façon de faire. Y'en a ils étaient plutôt faut qu'il soit autonome le plus vite possible. Ben c'était logique. C'était bien, un peu trop théorique à mon goût mais c'était bien.*

*Marine : tu aurais préféré quoi à la place ?*

*Anthony : non… difficile à dire… c'est des petits groupes de réflexion quoi, j'ai pas l'habitude. C'est pas trop quelque chose que j'ai fait à l'école, les petits groupes de réflexion. C'est presque une première pour moi.*

*Marine : tu aurais été plus à l'aise dans un truc où y'aurait des exercices à faire…*

*Anthony : ouais je pense, ouais. Ouais ça aurait été facile pour moi. Après y'en a ils étaient dans leur domaine. On est pas tous pareil. »* *Entretien 1*

*Marine : Si tu étais à nouveau MAP et qu'on te re-proposait des formations, tu en referais ?*

*Anthony : possible oui. Après c'était quand même très… des trucs que j'aime pas forcément, des recherches sur des thèmes, des machins comme ça je suis pas trop l'aise là-dedans c'est pas trop mon truc.*

*Entretien final*

Dans ces deux extraits, Anthony pointe une autre difficulté qu'il a rencontrée en formation et qui tient aux modalités pédagogiques de celle-ci. En effet, il dit ne pas avoir été à l'aise avec ces modalités, notamment les phases en petits groupes de réflexion, qu'il associe à quelque chose de trop théorique. C'est une modalité de participation à laquelle il n'est pas habitué, il souligne que c'était une des première fois qu'il faisait un tel exercice, plus habitué à des formations pratiques. Il fait ici le lien avec sa propre formation. Il a réalisé un BTS en conception et industrialisation en microtechniques et n'a donc pas été dans le système universitaire. Il semble ici se mettre à distance des autres formés, non plus en fonction d'un niveau hiérarchique, mais en fonction des études qu'il a réalisées et qui l'ont moins familiarisé avec les modalités pédagogiques proposées dans cette formation. Il ne remet pas en cause la formation en elle-même, soulignant qu'elle a convenu à certains (« on est pas tous pareil ») et qu'elle lui a tout de même apporté des éléments intéressants (« ça permet de voir de quel côté on est »), mais plutôt la façon dont lui a reçu une telle formation (« c'est pas trop mon truc »). Il se dit néanmoins ouvert à refaire une formation s'il suivait un autre alternant. Ce sentiment de ne pas être à l'aise avec des groupes de parole, est sans doute à lier avec le sentiment de non-légitimité au sein du groupe que nous avons présenté plus haut.

*« J'étais un vraiment dans le brouillard avant donc ça s'est un peu éclairci, je commence un peu à distinguer quelque chose. »*

*« Après la formation j'aurais pu ne pas y aller. J'ai demandé, on m'a dit oui tu peux y aller, on te paye la journée, alors j'y suis allé. Au moins ça m'a éclairci un peu sur ce que eux ils veulent faire durant l'année d'alternance : petites réunions toutes les quinzaines, suivi de tout ce qui se passe IUT, ici, ça fait un peu trop quoi »*

*Anthony, entretien 1*

Pour Anthony, la formation a été utile en lui permettant de comprendre les attendus de l'école. Il utilise par deux fois la métaphore de la lumière (« ça m'a éclairci ») et celle du brouillard pour expliquer ses apports, soulignant qu'il « commence un peu à distinguer quelque chose ». La formation agit donc comme un révélateur des attendus de l'école, lui permettant de mieux « voir » la situation dans laquelle il est engagé et de pouvoir agir en conséquence.

*« Anthony : Ben ouais j'ai vu à la formation, ils ont dit qu'il fallait s'intéresser à ce qu'ils font à l'IUT, mais j'aurais pas le temps, je vais pas en plus lui demander, enfin pour moi je suis pas trop là non plus pour surveiller tout ce qu'il fait, surtout à l'IUT quoi. C'est un peu compliqué.*

*Marine : c'est-à-dire ?*

*Anthony : Ben à la formation, ils disaient de faire une réunion à chaque début de quinzaine pour voir tout ce qui a été fait à l'IUT, s'il a pas compris, moi ça me prend trop de temps, j'ai un travail de production quand même. Si on fait une réunion d'une heure à chaque début de quinzaine, déjà je sais pas si mes chefs seraient d'accord, mais je pense pas. »*

*Entretien 1*

*« J'ai fait comme je pensais. J'ai pas pu trop appliquer ce qu'on a vu à la formation à l'IUT. Faire un suivi à l'école. Après moi l'école c'était pas trop… j'étais pas trop d'accord avec eux de base, l'école c'est pas à moi de m'en occuper, c'est plutôt les parents… Après je peux apporter une aide, si j'y arrive. Mais j'étais pas trop pour faire un suivi de ce qu'il faisait à l'école. Après il m'a pas spécialement demandé de l'aide pour l'école, même si je lui avais proposé plusieurs fois. »*

*Anthony, entretien final*

Dans ces extraits Anthony dit ne pas avoir « pu appliquer » les préconisations faites durant la formation, comme par exemple une réunion régulière pour le suivi de ce qui se passe à l'école. Cette impossibilité, il l'attribue à son « travail de production », le temps passé avec Jonas serait alors en concurrence avec les exigences productives de son travail et de ses supérieurs. Il semble qu'au-delà de l'impossibilité de le faire initialement présentée, il s'agisse également d'un choix : « l'école c'est pas à moi de m'en occuper », amenant Anthony à se positionner en désaccord avec l'école. Finalement, après avoir exprimé l'impossibilité, le choix de ne pas faire le lien avec l'école, il dit avoir proposé de le faire, mais ne pas avoir été sollicité par Jonas. Il semble qu'il y ait là une mécompréhension de ce que l'école attendait qui empêche un positionnement clair d'Anthony. En effet, il parle de trois choses différentes dans cette réponse : le lien entre ce qui se passe à l'école et dans l'entreprise (par exemple faire des réunions hebdomadaires), un suivi parental de la scolarité (suivi des notes, des devoirs, etc.) et enfin une aide apportée ponctuellement. Il semble qu'Anthony n'a pas clairement identifié les attentes de l'école quant à ce suivi et ne sait donc pas dire s'il l'a réalisé ou non.

La formation a été ainsi une expérience mitigée pour Anthony qui ne s'y est pas senti à l'aise, à cause du public qui y assistait et de la forme proposée, mais qui reconnaît tout de même certains apports.

## 5.6 Anthony, un parcours inachevé

Après avoir vu comment la configuration tutorale s'est mise en place au cours de l'année, nous proposons ici de comprendre ce qu'être MAP a signifié pour Anthony, comment il l'a vécu et le bilan qu'il en fait à la fin de l'année. Nous montrons plus spécialement l'importance de la configuration tutorale dans son parcours et comment cette dernière a créé pour lui des opportunités de ressources dont il s'est saisi pour les rendre pertinentes pour sa pratique.

### 5.6.1 Être MAP pour Anthony

#### 5.6.1.1 Une année difficile

Anthony n'a pas demandé à être MAP, il a été nommé par ses supérieurs. C'est une possibilité qu'il n'avait pas envisagée.

> *« Anthony : j'aurais jamais imaginé avoir un apprenti. Je peux avoir un collègue à former pendant un… oui mais un apprenti…*
>
> *Marine : tu t'étais jamais posé la question…*
>
> *Anthony : non, pourtant il y en a plein chez Robindustrie… y'a pas beaucoup de formations de contrôle à la base, je sais même pas si y'a des diplômes dedans, je sais pas… parce que je suis pas issu de formation de contrôle donc je sais pas, je m'attendais pas à avoir un apprenti en contrôle. »*
>
> *Entretien final*

Il fait ici une différence entre la formation d'un collègue (qu'il envisageait et avait déjà réalisée) et celle d'un apprenti. Pour lui avoir un apprenti n'était pas possible, car il ne connaissait pas de formations spécifiquement dédiées au contrôle. Il souligne d'ailleurs ne pas être issu d'une formation de contrôle. En effet, comme il nous le dit souvent, le contrôle est pour lui un « plan B ». Issu d'un BTS conception industrielle microtechnique, il a été recruté pour ses compétences de lecture de plan et a appris le contrôle en arrivant à Robindustrie.

L'année d'apprentissage de Jonas a été pour Anthony une année difficile. La première page de notre carnet de terrain est significative, nous l'avons retranscrite ici. Il s'agit de nos notes lors de notre tout premier échange avec Anthony lors de la première observation, alors que Jonas n'était pas encore arrivé.[73]

[73] NB : les notes en bleu sont les notes ajoutées durant la relecture de nos carnets à J+1.

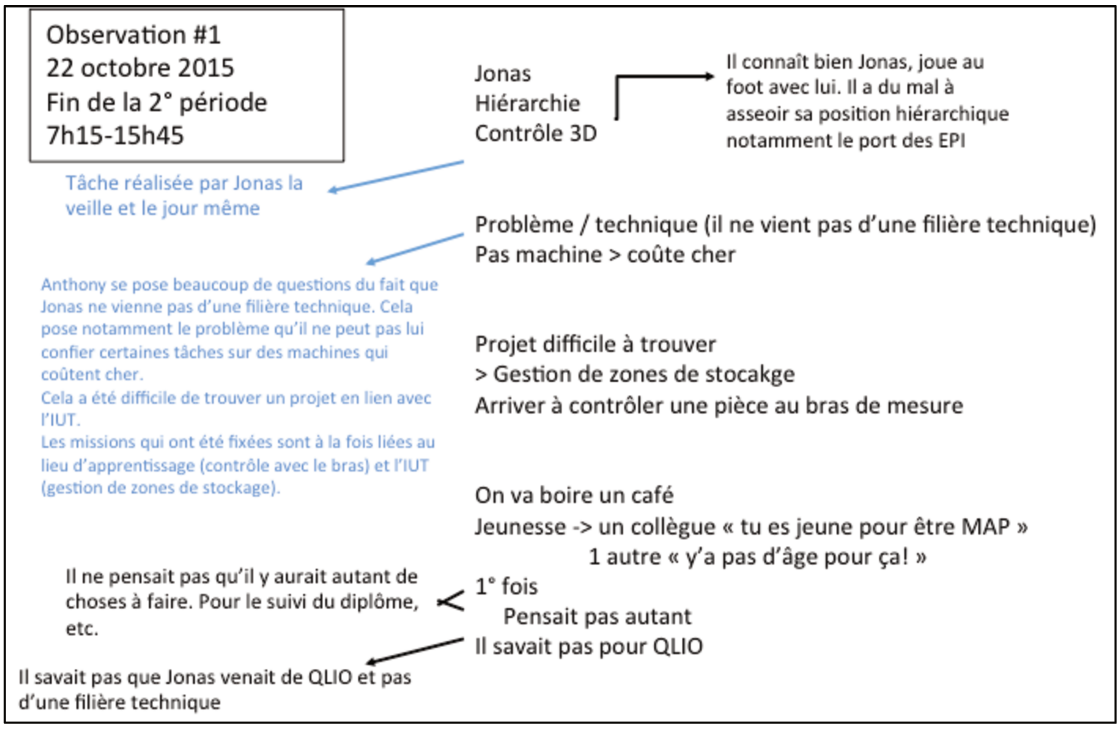



**Figure 41 - Transcription de la première page de carnet de terrain (observation 1)**

Cette page semble déjà contenir toutes les questions qu'Anthony se pose tout au long du suivi de Jonas. On note qu'il n'y a aucune note positive dans ce texte (hormis le petit aparté sur la jeunesse d'Anthony). Elle recense ainsi ses problèmes d'autorité, le décalage avec l'IUT, ses difficultés à trouver un projet, les lacunes de Jonas, etc. Ces difficultés du début, se maintiennent tout au long de l'année. S'y ajoutent celles d'un apprenti peu engagé dans sa formation. La formation de MAP, si elle permet d'éclaircir certains points, lui pose aussi problème comme on l'a vu. S'il reconnaît qu'elle lui a été utile, il dit également avoir eu le sentiment de ne pas y être à sa place.

Il considère sa mission inachevée (« Pour moi c'est pas une réussite personnelle, on était plusieurs et il a fait la plus grosse partie avec les autres. (…) je pense que ça reste inachevé. » Anthony, sus-cité) et dresse un bilan mitigé de l'année.

*Marine : est-ce que tu as l'impression d'avoir rempli ton rôle auprès de Jonas ?*

*Anthony : j'espère ! je sais pas forcément, mais j'espère.*

*Marine : comment tu le définirais du coup le rôle de MAP ?*

*Anthony : ben c'est quelqu'un qui encadre, mais bon… c'est un peu compliqué…*

*Marine : Pourquoi ?*

*Anthony : je pêche, je sais pas… Ben c'est comme si j'accueillais quelqu'un de nouveau pour travailler avec moi, sauf que je dois le suivre encore plus longtemps. Mon collègue de travail qui est avec moi je l'ai formé, mais au bout d'un mois il se débrouillait. C'est normal pour un ouvrier je vais pas être sur son dos toute l'année quoi. Là c'est juste qu'il faut faire pareil mais plus longtemps. Et trouver des projets, là c'était dur, surtout quand c'était pas trop son domaine.*

*Entretien final*

#### 5.6.1.2 Un MAP qui s'ignore

Anthony ne sait pas s'il a bien rempli son rôle. Il a aussi des difficultés pour le définir. Il compare cette fonction à celle consistant à former un collègue, mais en plus long et en plus difficile. Par ailleurs, il ne met pas en valeur son accompagnement. S'il s'est posé des questions, il n'y a pas vraiment cherché de réponse.

*Marine : et quand tu t'es demandé comment t'allais transmettre t'as réussi à te former des réponses ?*

*Anthony : ben je me suis dit on verra sur le tas. Quand on a commencé à lui apprendre à utiliser le bras, je me suis pas fait de planning et tout, non on lui explique sur le tas.*

*Marine : Et tu t'es demandé aussi ce que tu allais lui transmettre ?*

*Anthony : ben on m'avait demandé, on m'avait donné ce qu'il fallait qu'il apprenne dans l'année, après, voilà c'était les objectifs.*

*Marine : qui t'avais donné ça ?*

*Anthony : ben on avait fixé au début avec l'IUT. Donc c'était les objectifs. Après y'avait une part de travail quotidien normal et après on essayait d'atteindre les objectifs comme on pouvait.*

*Marine : et comment tu t'y prenais ?*

*Anthony : et bah de temps en temps, quand on avait le temps, je passais un peu plus de temps avec lui.*

*Entretien final*

Ainsi dans cette réponse, il semble dire que son appropriation de sa mission tutorale s'est faite sur le tas, sans être soutenue par une réflexion plus aboutie. Elle résulte plutôt d'un contexte facilitateur (« quand on avait le temps »). Il met en davantage avant une attention particulière portée à l'apprenti qu'un suivi régulier et des stratégies de transmission bien établies. Néanmoins, la représentation qu'il se fait de son activité de MAP ne reflète pas ce que nous avons pu observer. Il a bien mis en place des temps et stratégies pour aider Jonas : 1) à faire le lien avec l'IUT, à travers des éléments dont il ne fait pas mention en entretien (et que nous présentons ci-dessous) ; 2) à réaliser les tâches quotidiennes (que nous présentons également plus bas).

En particulier, nous avons observé qu'Anthony réalise des temps de briefing, sans que ces points soient officiellement institués. Nous en avons relevé un lors de notre deuxième observation. Il s'agit du premier jour de la troisième période en entreprise, alors que Jonas revient d'une quinzaine à l'école. Peu après son arrivée nous notons l'échange suivant :

*Anthony explique à Jonas qu'au mois de décembre il y aura des modifications.*

*Anthony : « Normalement dans la semaine on aura la formation pour le pont. Faut que je confirme avec [coordinateur HSE] »*

*Pose une question sur le programme excel. Jonas ne l'a pas montré ni ramené.*

*Anthony : « y'a pas mal de choses à faire cette semaine »*

*Notes de carnets de terrain, observation 2*

Ainsi, Anthony fait ici un point rapide avec Jonas. Celui-ci inclue une planification de la période (formation pont, « y'a pas mal de choses »), de la période suivante (au mois de décembre) et demande également des nouvelles de la mission confiée à Jonas qui devait, durant sa période à l'IUT, se faire aider de ses enseignants pour la mener à bien.

*Anthony : « Tu te mets sur le tableau après en attendant »*

*Anthony incite Jonas à remplir son tableau de suivi des tâches*

*Anthony : « après c'est à toi de noter ce que tu as retenu, note bien, tu vas oublier sinon. »*

*Anthony relance Jonas sur le powerpoint*

*Jonas : « Enfin je peux pas lui parler de ça à la tutrice, elle y comprend rien »*

*Anthony : « A toi de détailler. »*

*Anthony : « Prends plus de notes car arrivé au mémoire ça va être dur »*

*Anthony : « Demain y'aura pas mal de ressuage »*

*Notes de carnet de terrain, observation 2*

A la fin de la même journée, il encourage Jonas à remplir un fichier excel dans lequel ce dernier liste au fur et à mesure de l'année, les différentes activités et tâches qu'il réalise. Il lui conseille de prendre des notes régulièrement afin de faciliter par la suite la rédaction de son mémoire. Dans cet échange, il le questionne également sur l'avancée de sa présentation pour la venue de la tutrice. Au vu de cet extrait, il semble probable qu'Anthony réalise régulièrement et de façon informelle des points sur les tâches réalisées en entreprise, mais également sur le lien entre école et entreprise. Ainsi, il endosse sa mission de MAP et semble réaliser certaines des préconisations de l'école, même s'il ne s'en rend pas compte.

Anthony remplit également cette mission en encadrant le travail d'un apprenti ayant des lacunes concernant les opérations de contrôle. Pour cela il met en place différentes stratégies pour « faire » avec lui. En premier lieu, le fait que Jonas ne puisse pas utiliser le pont dans les premiers temps a conduit Anthony à mettre en place une stratégie que nous nommons « la petite main ». En effet, il n'est pas possible de travailler sur les pièces sans les avoir déplacées auparavant. Pour contourner ce problème, il prend en charge ces opérations laissant l'apprenti faire le travail de contrôle.

*« Anthony pose une nouvelle pièce à Jonas avec le pont pour remplacer la précédente qu'il a envoyée en ressuage »*

*note de carnet de terrain, observation 1*

*« Ben j'attends qu'il soit bientôt un peu plus autonome surtout ça. Déjà pour lever les pièces, ce serait un grand plus pour moi. »*

*Anthony, entretien 1*

En second lieu, Jonas ne maîtrisant pas la lecture de plan et la manipulation du bras, Anthony l'accompagne dans la réalisation de la tâche en lui montrant et/ou en faisant avec lui. Il le guide soit de façon directe (en donnant des directives), soit indirecte (en posant des questions).

*« Je vais peut-être refaire avec lui un programme à chaque fois qu'il reviendra, mais après faudra qu'il se débrouille. »*

*Anthony, entretien 1*

Anthony a également une réflexion sur la présentation des tâches qu'il donne à son apprenti, afin qu'elles soient intéressantes et formatives :

*« Et bah j'essaie de gérer les urgences qu'on me donne et j'essaie de lui donner des choses à faire, des choses intéressantes à faire, pas que de la production pure même si c'est une grande partie de ce qu'il fait et fera. »*

*Anthony, entretien 1*

*« Anthony : « parfois le soir je lui donne des programmes à faire ». Il lui demande de faire des programmes déjà existants avec les bras quand il part plus tard »*

*Note de carnet de terrain, observation 3*

Lors d'une des observations, il retourne la pièce sur laquelle ils sont en train de travailler pour voir si Jonas s'en rendra compte. Ces différents exemples indiquent qu'il met ainsi en place des moments, des espaces et des interventions formatifs pour Jonas.

Une quatrième stratégie est de surveiller et valider les actions de l'apprenti. En effet, ce dernier a acquis une autonomie partielle sur certaines tâches. Dans ses derniers temps au pôle contrôle, il ressuait les pièces et les déplaçait de façon autonome. Cependant, Anthony restait vigilant en permanence sur ce qu'il faisait. Notre carnet de terrain mentionne à de nombreux endroits des activités de surveillance et de vérification (« coups d'œil », « Anthony observe », etc.).

*« On va boire le café dans l'autre zone de contrôle parce qu'il y a des viennoiseries. Au bout d'un moment Anthony me dit : on y retourne, il est tout seul »*

*Note de carnet de terrain, observation 4*

La manipulation du pont est un élément sur lequel il reste vigilant jusqu'à la fin, arrêtant son travail pour regarder Jonas déplacer les pièces. De plus, la sensibilité des opérations réalisées le conduit à valider de façon fine le travail de celui-ci.

*« Et puis au niveau du contrôle. Bon le ressuage, ça y'a pas trop de problème, c'est vite, la méthode est assez simple. C'est juste qu'il a pas le droit de valider les pièces au ressuage donc c'est nécessairement moi ou mon collègue qui le faisons. »*

*Anthony, entretien 1*

Enfin, une dernière stratégie présentée comme coûteuse en temps, est de refaire le travail réalisé par l'apprenti. En effet, celui-ci ne maitrisant pas certaines tâches, le rendu final n'est pas toujours satisfaisant.

*« Après au niveau du contrôle dimensionnel, même s'il arrive bien à faire les programmes faudra que je passe derrière quand même. »*

*Anthony, entretien 1*

Il souligne à ce titre que le rythme d'alternance 15 jours / 15 jours est une ressource qui lui permet de refaire le travail mal réalisé et d'avancer rapidement sur ses propres tâches, de récupérer le retard pris pendant la période de présence de Jonas :

*« 15 jours /15 jours, ça va, ça me laisse respirer pendant 15 jours. Parce que bon, faut que je valide tout ce qu'il a fait, des fois faut que je refasse certaines choses et quand il est là des fois je prends un peu de retard sur ce que j'ai à faire moi, ça me prend un peu de temps évidemment, c'est bien faudrait pas plus ((rires)) »*

*Anthony, entretien 1*

En résumé, face à un apprenti difficile, il considère avoir rempli un rôle se rapprochant plus de celui d'un enseignant que de celui d'un MAP.

*« Anthony : J'étais presque plus un prof qu'un encadrant.*

*Marine : et du coup quelle différence tu ferais entre le rôle de prof et celui de MAP ?*

*Anthony : ben le prof, tu pars presque de zéro on va dire (…), le MAP théoriquement il a déjà une base. Je pense que en prof tu vois un peu globalement et après en apprentissage c'est un peu plus précis et concret. Tu pousses un peu plus loin les choses mais t'as une petite base. »*

*Entretien final*

Disant cela, il affirme également sa vision du rôle de MAP qu'il décrit en creux de celle d'enseignant. Selon lui, un MAP n'a pas à reprendre les bases avec son apprenti qui doit justement les avoir acquises lors de son parcours scolaire. Jonas ne connaissant pas le contrôle, la lecture de plan, etc. en amont de son alternance, il a dû revenir sur toutes ces bases et expliquer par exemple la lecture de plan de façon très théorique. C'est en cela qu'il considère que son rôle a été plus proche de celui d'un enseignant.

### 5.6.2 Être MAP dans un collectif

L'une des particularités de la configuration qui s'est mise en place sur ce terrain est sa dimension fortement collective. En effet, Anthony a partagé sa mission avec Isabelle et de nombreux autres acteurs de l'entreprise ont été impliqués de façon régulière dans le suivi de l'apprenti. Anthony a construit son rôle au sein de ce collectif.

Cependant, il semble qu'il ne soit pas toujours très à l'aise avec la mission qui lui a été confiée. En effet, tout au long de l'année, il exprime des doutes sur sa légitimité. Nous avons déjà montré que ces doutes avaient émergé lors de la formation de tuteur (« j'étais qu'avec des chefs »). Le déplacement de Jonas au service qualité et la récupération de son encadrement quotidien par Isabelle a manifestement accentué ce sentiment de non-légitimité.

*« Ben en fait, j'avais quasiment pas à être MAP, il aurait été directement à la qualité, ça aurait peut-être été mieux directement. Je pense qu'il a peut-être perdu un peu de temps avant. »*

*Anthony, entretien final*

Dans cet extrait, il dévalorise le temps passé par Jonas au contrôle par rapport à celui passé à la qualité. S'il fait cette observation, c'est sans doute en lien avec deux éléments. Le premier est la proximité entre la mission au sein du service qualité et les cours à l'IUT. En effet, ce qui est proposé à Jonas par Isabelle et Eugénie est en cohérence avec les attendus de l'école et lui permet de réaliser son mémoire. Comparativement, Anthony avait des difficultés à définir des missions aussi cohérentes et n'avait pas de sujet de mémoire à proposer. Le deuxième élément nous paraît être la démotivation de l'apprenti. Anthony n'a pas d'éléments pour évaluer positivement sa mission de MAP, car son apprenti ne manifeste ni intérêt, ni développement de compétences au cours de son alternance au contrôle.

*« Marine : est-ce que avec le recul maintenant tu te dis que tu aurais préféré pas l'avoir ?*

*Anthony : non je me dis qu'on s'en est bien sortis. Qu'au final il sort avec un… je le voyais mal parti et il sort avec un truc plus que correct. C'était pas mal comme sujet, je pense pas qu'on aurait pu trouver mieux. »*

*Entretien final*

Dans cet extrait, Anthony attribue la réussite finale de la mission tutorale à un collectif « on s'en est bien sorti », « on aurait pas pu trouver mieux ». Sur le plan personnel, Anthony reconnaît avoir évolué au cours de l'année et avoir appris des choses.

*« Marine : tu as l'impression d'avoir appris des choses cette année ?*

*Anthony : beaucoup de patience… ouais si pas mal de patience. Après avoir appris à expliquer les choses. Apprendre les choses techniques à quelqu'un qui connaît pas, c'est un peu délicat, donc il fallait trouver les bons mots, c'est pas forcément évident.*

*Marine : Et tu penses que ça peut te resservir ?*

*Anthony : ben oui, à encadrer quelqu'un, je pense oui.*

*Marine : Si dans un entretien d'embauche on te demandait si tu avais déjà encadré des gens.*

*Anthony : ouais je pense que je dirais oui.*

*Marine : Le fait que ce soit un apprenti…*

*Anthony : ben fallait plus l'encadrer qu'un autre… encore plus (…) »*

*Entretien final*

*« J'encadre peut-être un peu mieux maintenant… non si ça m'a appris à encadrer, à essayer de mieux expliquer les choses. Après qui sait, peut-être que plus tard j'en aurai d'autres. »*

*Anthony, entretien final*

Anthony évoque trois points sur lesquels il considère avoir évolué : l'encadrement, la patience et la transmission, tous les trois en lien avec la place de travail. Par contre, il ne dit rien sur le lien avec l'IUT. S'il ne donne pas d'éléments concrets sur cette évolution, il dit pouvoir valoriser ce qu'il a acquis, par exemple dans une situation d'entretien d'embauche, ou bien s'il doit encadrer d'autres apprentis. Cette évolution personnelle est en cohérence avec son évolution prévue au sein de Robindustrie. On rappelle que cet objectif d'évolution avait présidé au choix de le désigner comme MAP.

*« Marine : tu me disais qu'il y en aurait peut-être un prochain, mais pas tout de suite.*

*Anthony : ben oui, là en plus notre fin d'année est assez chargée, on passe une qualification, donc je dois bosser en plus à côté, et puis les fins d'année sont toujours… (…). Après on a une réorganisation dans notre service, donc en plus, on sait pas. Avant y'avait pas trop d'organisation c'était…*

*Marine : et vous avez une idée de comment ça va se réorganiser ?*

*Anthony : plus ou moins, il va y avoir des… ils appellent ça des référents contrôle selon les trois pôles et du coup on a chacun des rôles différents. D'ailleurs j'ai mon collègue qui va être formateur, Benjamin, donc ce sera peut-être lui qui va avoir des apprentis, qui en a jamais eu d'ailleurs, si jamais tu as pas fini ta thèse ((rires)). C'est lui qui formera tous les nouveaux venus des diverses formations.*

*Marine : et pourquoi c'est lui qui a été choisi ?*

*Anthony : parce qu'il est sur un pôle où il y a plus de monde, moi je suis sur un pôle où on est que deux, donc j'interagis un peu moins avec les autres.*

*Marine : Et toi dans cette nouvelle organisation tu vas te situer où ?*

*Anthony : ben moi je vais m'occuper de tout ce qui est fait en interne. Parce que on est que deux à faire tout ce qui est fait chez nous et je règle un peu tous les problèmes usinage. Et puis c'est déjà pas mal. Et puis je fais pas mal d'expertise interne. Dès qu'il y a des problèmes (…) j'interviens. Ça change rien, c'est juste que maintenant c'est officiel. C'est une petite promotion interne, mais on le fait déjà. »*

*Entretien final*

*Réappropriations par Anthony*

Le fait d'avoir été MAP dans un collectif tutoral a permis à Anthony de se retrouver au contact de collègues avec qui il a conduit des activités tutorales, comme les pré-soutenances ou les visites des tuteurs IUT. Il semble que ces temps aient été particulièrement importants dans la construction de sa pratique. En effet, il a ainsi été familiarisé à la mission qu'on lui avait confiée. Plusieurs extraits montrent qu'Anthony réutilise des pratiques développées par ses collègues ou les tuteurs IUT dans un premier temps. Nous présentons ci-dessous trois exemples de ces réappropriations.

Lors de la première pré-soutenance Eugénie suggère à Jonas, pour faire prendre conscience à son jury de l'importance de la documentation dans leur secteur d'activité de venir avec un « dossier fournisseur » et de leur montrer qu'il est conséquent (une cinquantaine de pages). Quelques minutes après Anthony propose à Jonas de faire la même chose avec un dossier « d'appro » (dossier qui contient toute la documentation d'une pièce fabriquée, qui justifie sa qualité et qui est également conséquent). A la pré-soutenance suivante, il revient sur cette idée : « Je trouve que tu amènes mal ta problématique, tu as pas mis le point sur l'importance des documents chez nous, alors que c'est vraiment (…) Je sais pas nous on t'avait dit, tu imprimes un petit dossier d'appro, juste pour montrer, ça c'est l'appro matière, on a déjà tout ça pour l'appro matière. » (pré-soutenance 2).

Un autre exemple concerne le projet de Jonas. Eugénie insiste, lors de la première pré-soutenance, sur le fait que Jonas dévalorise son projet et le travail qu'il a réalisé. Elle évoque que Jonas est parti « de rien », « d'une feuille blanche » et qu'il est arrivé à fournir une procédure qu'elle a présenté à la direction. A la pré-soutenance suivante, Anthony dit à son apprenti : « Ouais t'as pas trop dit que comme quoi pour ton sujet, enfin… chez nous y'avait rien en place, tu partais de rien. » (pré-soutenance 2), reprenant ainsi les propos d'Eugénie.

Dans ces deux exemples on voit qu'Anthony, réutilise à son compte des arguments d'abord énoncés par Eugénie. En effet, il propose à Jonas d'amener un dossier d'approvisionnement quelques minutes après qu'Eugénie ait parlé de montrer un dossier fournisseur. Il s'agit d'un élément sur lequel il revient également lors de la pré-soutenance suivante. De la même façon, il redit à Jonas qu'il est parti de rien et a construit une procédure en quelques mois, élément qui avait été pointé par Eugénie à la pré-soutenance précédente. Ces deux exemples semblent montrer que l'inclusion d'Anthony dans un collectif tutoral lui permet d'observer ses collègues et de réutiliser dans sa propre pratique des arguments, points d'attention, etc. Il semble qu'il construise ainsi une pratique de l'évaluation de l'apprenti.

On observe le même type de réappropriation avec les tuteurs IUT. Nous avons déjà pointé, comment il s'était réapproprié la remarque de la tutrice IUT sur le temps de présentation de Jonas (cf. 5.5.1). Ici il se réapproprie une demande du tuteur universitaire. En effet, lors de la visite du mois de mai, le tuteur pédagogique évoque que Jonas a oublié de leur donner un glossaire : « un glossaire, c'est impératif, tu parles de termes qui sont spéciaux à Robindustrie ou pas du tout mais c'est impératif pour tout le monde. Y'a des gens ici qui peuvent ne pas connaître, ou ne veulent pas connaître, les mots type de Robindustrie. » (extrait de captation

audio, observation 7, visite tuteur). Plusieurs mois plus tard, à l'occasion d'une répétition de la soutenance de Jonas à Robindustrie, en l'absence du tuteur, Anthony demande à son apprenti avant même le démarrage de la soutenance demande « On a un glossaire aujourd'hui ? ». Jonas répond que non. Anthony se réapproprie manifestement ici une demande du tuteur IUT. Il ne relaye pas seulement la demande de ce dernier, mais la reprend bel et bien à son compte. Il ne se contente pas de lui rappeler que le tuteur académique en avait demandé un, mais conclut l'échange par « non, mais je note… », évoquant plutôt que l'absence de glossaire fera partie des reproches qu'il adressera à Jonas. Ainsi, le glossaire est devenu une demande d'Anthony lui-même, qu'il prend en compte dans sa propre évaluation du travail de Jonas.

La mise en place d'une configuration tutorale complexe et comprenant de nombreux acteurs, crée pour Anthony des opportunités d'apprentissage. Il semble saisir ces opportunités, notamment en se réappropriant des éléments précédemment mis en avant par d'autres acteurs de la configuration.

Pour conclure sur cette partie, nous pouvons dire que le collectif qui s'est mis en place pour encadrer l'apprenti, a créé un environnement propice à l'apprentissage de la fonction de MAP pour Anthony. La configuration qui se met en place dans le but de soutenir l'apprenti jusqu'à la fin de l'année semble également faire ressource pour le MAP et ceci de deux façons ;

- D'une part en le déchargeant du quotidien et de l'accompagnement du mémoire. En effet, quand la qualité prend le relais et se substitue d'une certaine façon à Anthony, cela évite à ce dernier d'être mis en danger dans l'accompagnement du mémoire et lui permet de « souffler » après les six premiers mois difficiles avec Jonas.
- D'autre part, ce collectif lui offre des situations de rencontre avec d'autres, des lieux d'échange qui lui permettent de définir sa pratique tutorale. Il est ainsi en contact avec d'autres acteurs exerçant une fonction tutorale, parfois plus expérimentés que lui. Ces relations lui permettent d'échanger (avec Isabelle notamment), d'être guidé (par Jean), d'observer (lors des visites et pré-soutenances) et de se réapproprier et réutiliser les façons de faire des autres.

Finalement, les difficultés rencontrées avec l'apprenti et la non-adéquation avec la formation des tâches confiées dans un premier temps, ont permis la mise en place d'une configuration propice à la mise en place de la pratique tutorale d'Anthony. Il a construit son identité et sa pratique tutorale en regard de celle des autres, parfois en s'en démarquant (par exemple d'une posture trop parentale), parfois en s'appuyant dessus (réappropriations). Chacun des acteurs, par son propre positionnement semble contribuer au renforcement de celui d'Anthony qui dessine le sien par comparaison, imitation ou distanciation.

### 5.6.3 Configuration, affordances et engagement

La configuration mise en place au début de l'apprentissage sur ce terrain a été par la suite fréquemment bouleversée. Après une configuration initiale limitée à trois acteurs (Anthony et Jonas + Jean), d'autres se sont ajoutés tout au long de l'année, durablement (Isabelle et Eugénie) ou de façon plus ponctuelle (Fari, les autres chefs de service, les collègues de la qualité). Cela a eu parfois pour effet de déstabiliser, ou au contraire de renforcer le jeu initial. Du côté des acteurs de l'institution pédagogique, la configuration a également été déstabilisée et reconfigurée par le changement de tuteur IUT. Enfin, il est à noter que notre participation à cette configuration tutorale n'a pas vraiment été mentionnée par les acteurs (ni comme ressource, ni comme frein). Ce réseau s'est mis en place autour de l'apprenti, mais également du MAP puisque l'un des enjeux de l'apprentissage était de faire évoluer Anthony.

La place de ce dernier dans la configuration a été déstabilisée au cours de l'année et a nécessité de sa part un changement de posture. En effet, le départ de Jonas à la qualité a redistribué les cartes du jeu tutoral et la mission d'Anthony a changé. Dans la première partie de l'alternance, il était aux prises quotidiennement avec l'apprenti, encadrant son travail, le réalisant avec lui, le surveillant, lui expliquant, etc. Son rôle était alors largement structuré par le travail à réaliser. Dans la deuxième partie de l'alternance, c'est moins le travail qui a structuré sa relation à l'apprenti, mais davantage tout ce qui a trait à l'IUT. En effet, les premières missions réalisées par Jonas n'étaient pas dans son cœur de métier et il n'a plus eu de contacts quotidiens à propos des tâches effectuées par celui-ci. Cependant, gardant officiellement la mission de MAP, il est demeuré le pivot qui fait le lien entre l'école et le reste du collectif tutoral. Le fait qu'il ait été finalement le seul à participer à la soutenance de Jonas montre bien qu'il a gardé, malgré les mouvements de la configuration le rôle central de maître d'apprentissage.

Ces différentes évolutions sont représentées page suivante (Figure 42). Durant la première période, le jeu se déroule au sein de l'atelier avec les acteurs qui y travaillent (notamment Jean et Fari). Les visites de la tutrice IUT stabilisent cette première forme de la configuration, en y renforçant la place de Jean. A partir de mars, la configuration s'enrichie des membres du service qualité (notamment Eugénie et Isabelle). Anthony et Jean restent néanmoins présents dans cette évolution de la configuration et certaines situations locales, mettent en interactions tout ou partie de ces acteurs au sein d'un collectif tutoral (visite du tuteur IUT, pré-soutenances). Dans tous ces échanges et relations, on note un manque de réciprocité. En effet, Jonas ne s'engage que peu dans les relations et interactions qui lui sont proposées, que ce soit à l'atelier ou bien au service qualité.

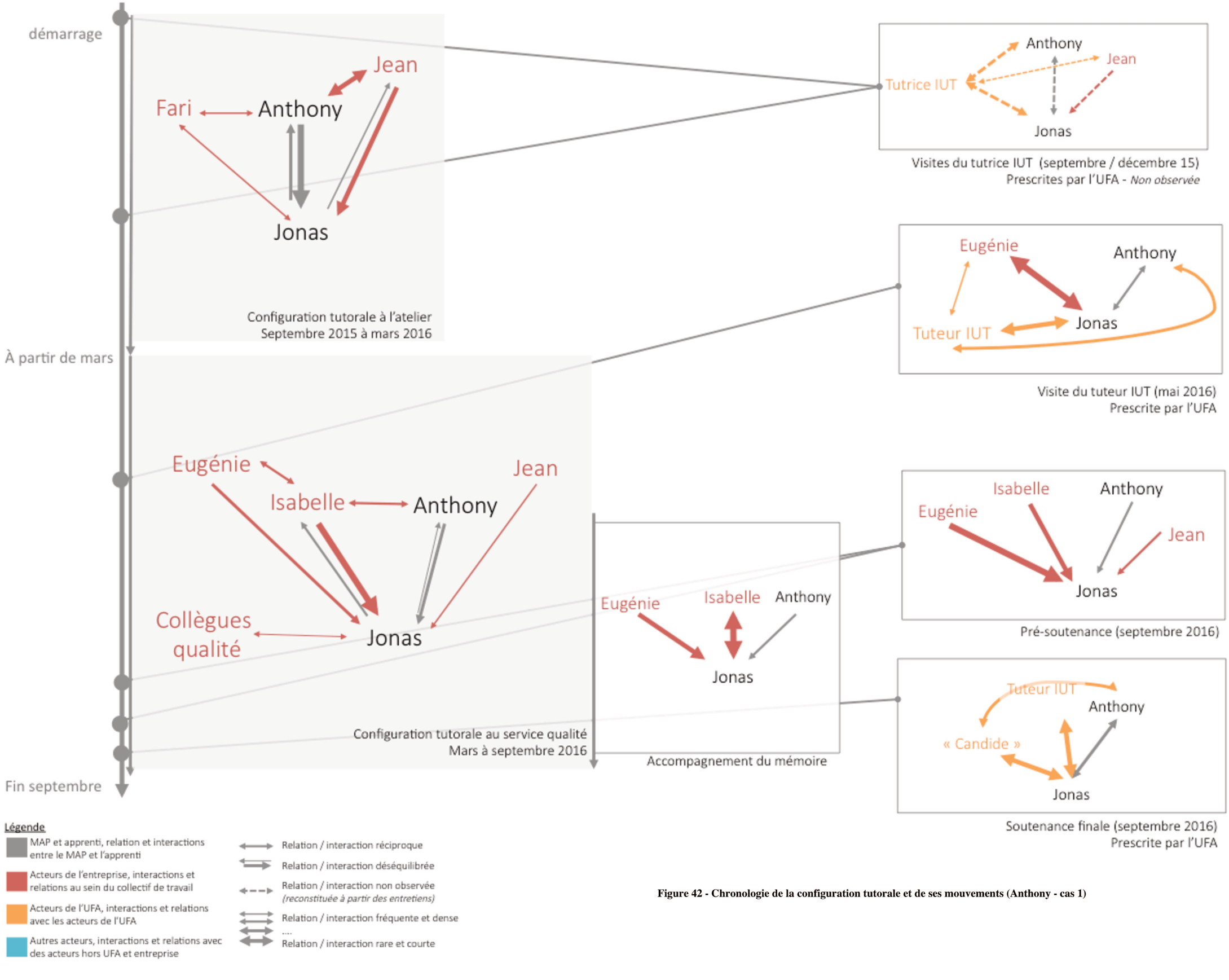



**Figure 42 - Chronologie de la configuration tutorale et de ses mouvements (Anthony - cas 1)**

De nombreuses contraintes semblent être à l'origine de la configuration qui s'est mise en place, soit d'ordre pédagogique (lacunes techniques de l'apprenti, refus de l'autorité de sa part, inadéquation entre les attentes de IUT et les tâches de contrôle, changement de tuteur IUT, etc.), soit liées à l'environnement professionnel (zone dangereuse, matériel coûteux, présence de son père, etc.). Anthony mentionne souvent ces contraintes comme des difficultés et ne fait que très rarement mention ouvertement de ressources. Quand il en stipule, elle concerne justement les autres acteurs (aide de Jean, Isabelle, etc.). Nos analyses ont néanmoins permis de montrer que malgré tout, des ressources étaient offertes et que le MAP les saisissait (même s'il n'en avait pas toujours conscience) pour construire sa pratique tutorale. La volonté de sa hiérarchie, portée en particulier par Jean, de le voir évoluer sur un poste de management a joué un rôle important dans la création d'affordances. Par ailleurs, il semble que les contraintes et difficultés, parce qu'elles ont contribué à l'émergence de la configuration tutorale et à sa modification au cours du temps, ont également créé des affordances pour Anthony, notamment en l'incluant dans un collectif de suivi de l'apprenti, au sein duquel il a été socialisé à l'activité tutorale.

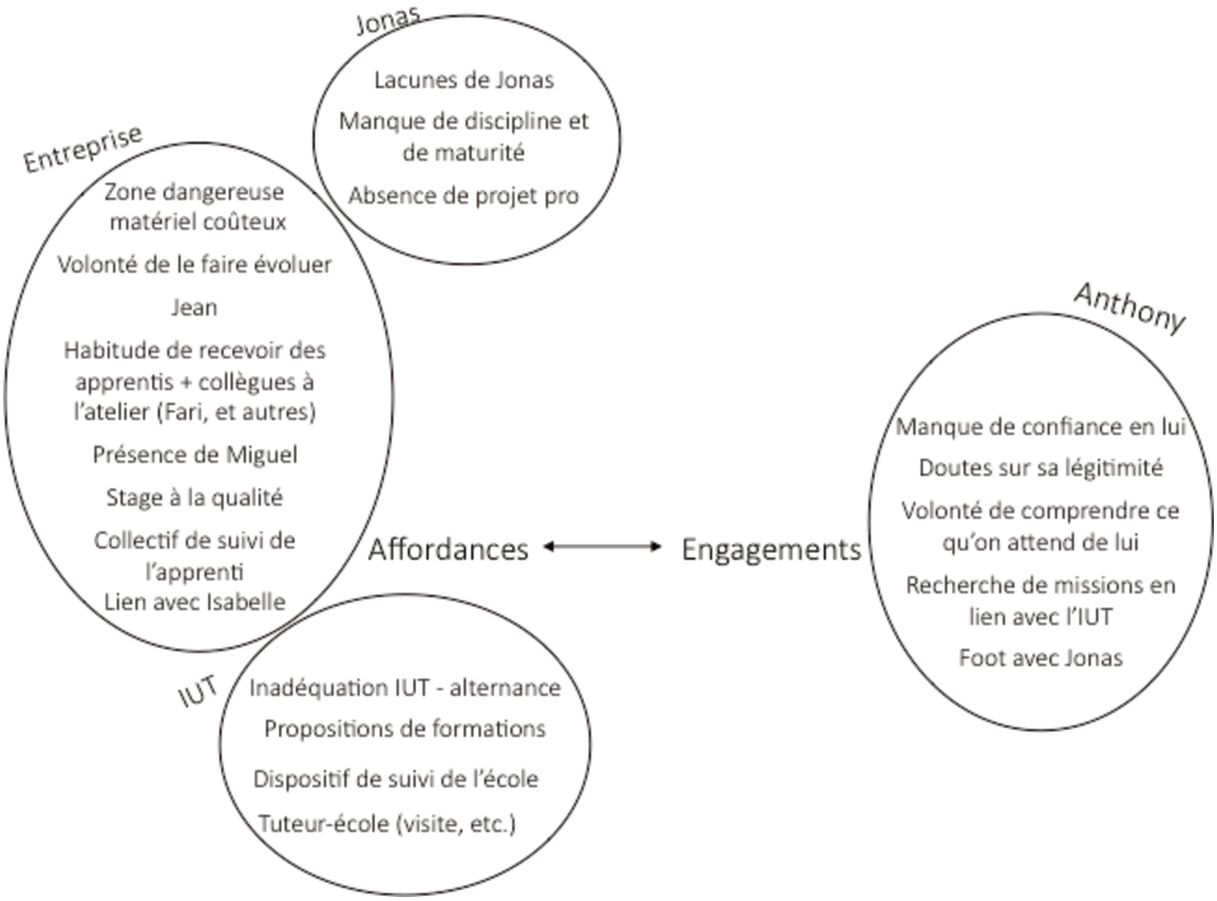



**Figure 43 - Affordances et engagements ayant participé de la mise en place et de la transformation de la configuration tutorale, d'après Billett 2009 (Anthony – cas 1)**

Anthony, même s'il ne le verbalise pas saisit certaines affordances, comme par exemple : la formation proposée à l'IUT, les indications et conseils des tuteurs académiques, l'aide de

Jean, etc. Cet engagement était tout orienté vers le but de faire réussir Jonas plutôt que vers celui de devenir MAP. Ces différentes affordances et la façon dont Anthony s'en est saisies vont contribuer à l'évolution de la configuration. Ce qui est marquant dans cette configuration, c'est l'importance de la place de travail et des affordances qu'elle fournit en comparaison à celles offertes par l'institut de formation. Parce qu'Anthony sollicite fréquemment son collectif de travail (notamment le service qualité) ou parce qu'il saisit les affordances proposées par ce dernier, une configuration tutorale impliquant un grand nombre d'acteurs de l'entreprise se met en place. Un tel réseau de relation et d'interaction va lui-même être générateur de nouvelles affordances par l'inclusion du MAP dans un collectif de suivi de l'apprenti.

Il semble que dans un premier temps les affordances soient directement adressées à Anthony avec des acteurs qui ont à la fois pour objectif son évolution à lui (dans une perspective de management) et la réussite de l'apprenti. Alors que dans un deuxième temps, la configuration semble plus focalisée sur Jonas, elle est néanmoins génératrice d'affordances pour le tuteur par le travail collaboratif qui se met en place.

# 6 Etude de cas 2 : Frédéric

*« Comment bien apprendre à l'apprenti, on ne sait pas »*

*Fred*

## 6.1 Les joueurs et le but du jeu : les acteurs impliqués et leurs enjeux

### 6.1.1 Fred et Matthieu

Frédéric, la plupart du temps nommé Fred par ses collègues, a 43 ans et est gérant d'une société dans l'événementiel sportif. Il a monté cette société d'abord intitulée Sport Com, avec quatre amis d'enfance en 2005. Elle fête donc ses 10 ans pendant notre année d'observation et est pour l'occasion rebaptisée Sport Event, nom que nous utiliserons dans ce chapitre. Avant de se lancer dans l'événementiel sportif, les cinq amis étaient artistes et sportifs professionnels, réalisant des spectacles de basket acrobatique. Leur troupe, qui existe toujours, avec de nouveaux basketteurs, est mondialement reconnue et s'est notamment produite dans des événements tels que les Jeux Olympiques.

L'apprenti de Fred, Matthieu, 23 ans, réalise un master en management de projet au sein de l'IUP à l'IAE de l'Université de Saint-Etienne. Matthieu a déjà réalisé deux stages à Sport Event, dont un en alternance l'année précédente. Cette année, il est intégré à l'équipe de façon plus poussée et devient co-responsable avec Ariane, une collègue, du développement d'un domaine d'activité stratégique de l'entreprise. Basketteur semi-professionnel, il connaît les associés de longue date, via cette activité sportive. Il a choisi cette entreprise pour plusieurs raisons : son cœur de métier qui l'intéressait mais aussi la possibilité de rester dans sa région, et de pouvoir continuer à s'entrainer et à jouer avec son équipe de basket en semi-professionnel. Matthieu cumule donc les activités : école, entreprise, basket.

Sport Event est spécialisée dans l'événementiel sportif. L'entreprise a plusieurs pôles d'activités (nommés DAS, domaines d'activité stratégique) :

- DAS1 : la production et la diffusion de spectacles sportifs lors d'événements (par exemple un gala des sportifs dans une municipalité, une inauguration d'entreprise, un lancement de produit, etc.) ;
- DAS2 : le marketing sportif (accompagnement de marques dans des actions de sponsoring, de partenariat, etc. entre marques et événements, clubs sportifs) ;
- DAS3 : l'événementiel global (mise en place de A à Z d'événements).

Fred travaille essentiellement sur le DAS 2, en plus de la gestion globale de Sport Event. Matthieu quant à lui est avec Ariane, co-responsable du DAS1. Ainsi, Matthieu et Fred ne travaillent pas sur les mêmes pôles d'activité et tâches. Matthieu a essentiellement des missions commerciales. Il doit vendre des prestations et les suivre de la signature du contrat à la facturation. Parallèlement, il a une mission de fond qui est le développement stratégique du DAS 1 : développement de marchés à l'international, ciblage de nouveaux clients, etc. Il peut être également sollicité sur d'autres missions de façon ponctuelle. Dans cette entreprise, une insistance est mise sur le fait que chacun soit capable de réaliser toutes les tâches, même s'il a sa spécialité, et notamment toutes les tâches opérationnelles nécessaires au bon fonctionnement des événements (par exemple charger et décharger le matériel, etc.).

L'organigramme est un peu complexe. La société est composée d'une holding et de deux filiales. Sport Event est l'une d'elle. L'autre est plutôt dédiée à la communication et au graphisme. Nous ne présenterons ici que Sport Event, les deux filiales fonctionnant de façon autonome. En tout, la société compte une quinzaine de salariés. Elle est installée dans une petite ville à une heure de Lyon. Les locaux sont assez grands et comportent, outre des bureaux et salles de réunion, un grand hangar de rangement et d'entrainement. Matthieu et Fred travaillent dans un grand open space, d'environ 60m2 dont la disposition figure dans le plan ci-dessous.

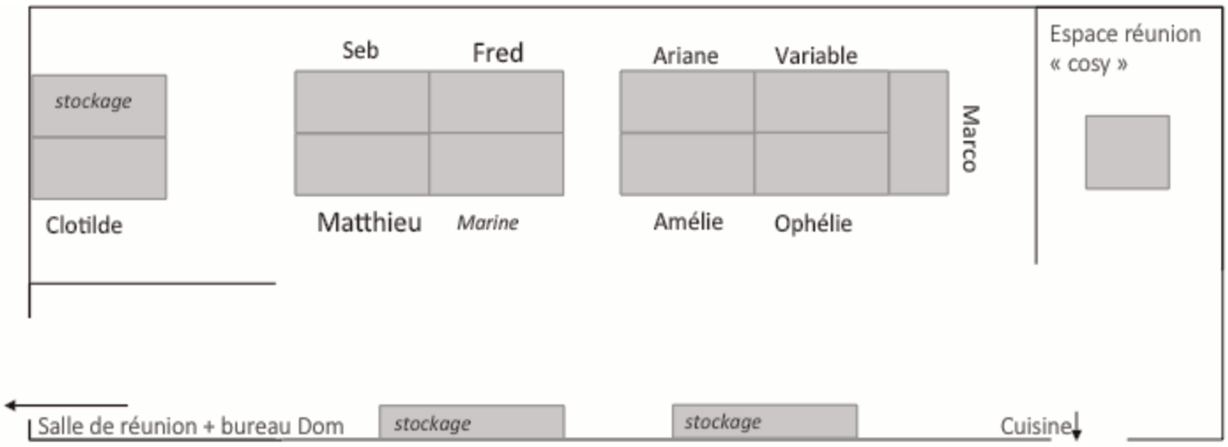



**Figure 44 - Open Space de Sport Event**

Fred et Matthieu sont installés à proximité dans l'open space ce qui facilite les échanges. Les bureaux sont séparés par des petites cloisons. Fred est devenu le MAP de Matthieu, car il avait déjà été son référent pendant son stage de l'année précédente. Il souligne avoir été choisi dans la continuité, sans réelle réflexion sur la question au sein de l'entreprise :

> *« Si on veut redescendre sur du concret, ça aurait peut-être été plus à Dom. Mais à l'époque ce n'était pas identifié tel qu'aujourd'hui. Mais c'est vrai que ça aurait été plus à Dom d'être son maître d'apprentissage, c'était peut-être plus… de par les missions justement de management commercial et donc Matthieu qui a… c'est une mission commerciale là. Sauf que quand on a pris ces décisions là c'était la période justement compliquée avec notre directeur commercial de l'époque. Et qu'à un moment il fallait prendre une décision sur le fait de continuer avec Matthieu et qui désigner comme tuteur… Mais la réflexion n'a pas été plus loin que ça je te l'accorde. »*
>
> *Fred, entretien 1*

Il explique également que la réflexion aurait peut-être mené à la décision que Dom, le directeur commercial, N+1 de Matthieu et travaillant sur la même mission commerciale que lui, soit choisi en lieu et place de lui-même. Cela aurait été plus logique car lui ne partage pas les missions de l'apprenti.

Matthieu alterne entre des périodes en entreprise de 3 à 4 semaines et des périodes de 2 à 3 semaines à l'école. Il est également en entreprise tous les mercredis, ainsi que pendant les mois de juillet et août. Ci-dessous un schéma présente les différents moments clés de son parcours d'apprentissage en entreprise, ainsi que nos moments de présence sur ce terrain[74]. Comme pour le cas précédent (cf. Figure 37, 5.1.1), la partie supérieure retrace la chronologie de l'alternance et la partie inférieure, celle de notre dispositif d'enquête. On note que peu d'événements figurent dans la partie supérieure. On trouve notamment deux événements liés à l'université : la visite du tuteur pédagogique et la soutenance de Matthieu.

[74] Les données analysées dans cette partie figurent, sauf mention contraire, entre les annexes 34 et 44. Les nœuds de codage sont en annexe 7.
NB : Matthieu étant parti vivre en Allemagne à la suite de son master et n'ayant pas de temps à nous accorder pour un entretien en téléconférence, il a rempli un questionnaire qui reprenait notre grille d'entretien et qui figure en annexe 43.

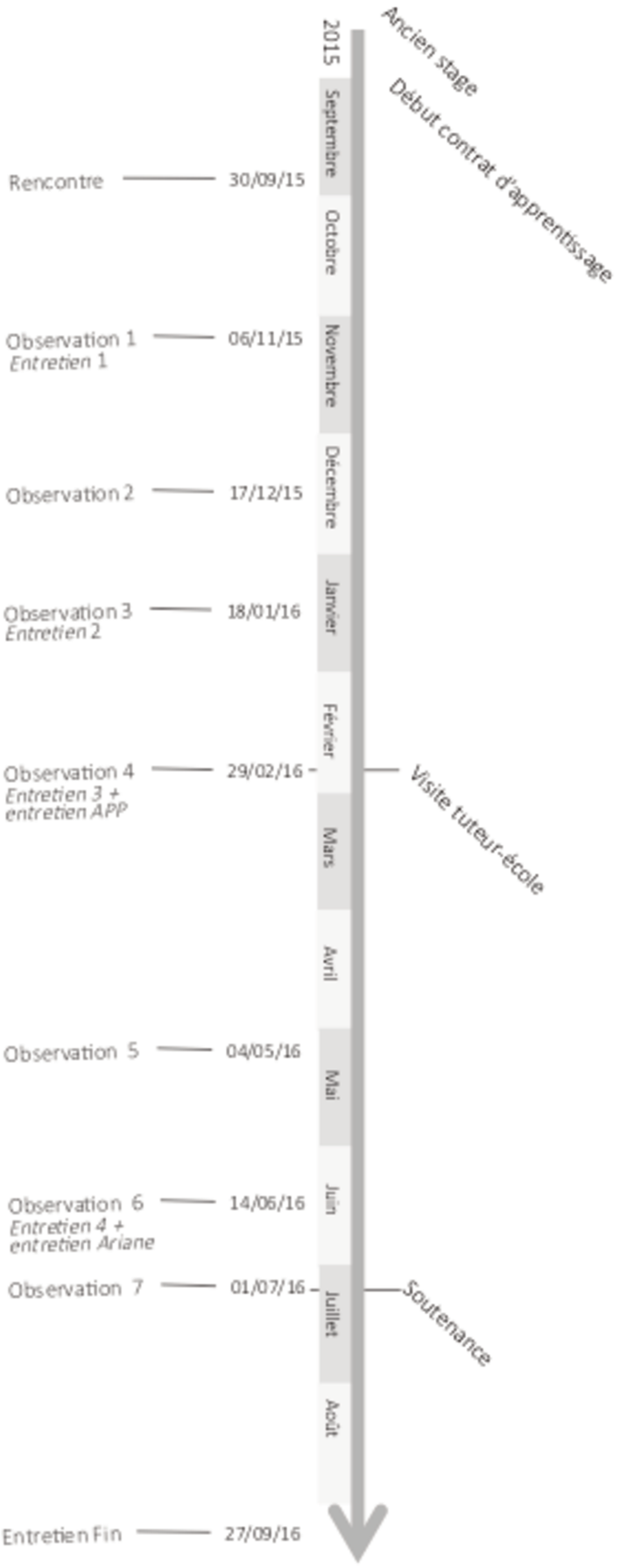



**Figure 45 - déroulé de l'année, moments clés et dispositif d'enquête (Fred)**

### 6.1.2 Autres acteurs

La configuration tutorale se met en place en incluant d'autres acteurs que Matthieu et Frédéric, avec lesquels ils évoluent dans le cadre du suivi de l'apprenti. Ces acteurs peuvent être côtoyés dans des contextes et cercles différents : le contexte professionnel, les collègues de Sport Event, le contexte académique, ou bien encore la recherche que nous menons.

**Tableau 18 - Acteurs de la configuration tutorale se mettant en place dans le cadre de l'apprentissage de Matthieu**

| Cercle | Nom/fonction | Profil / caractéristiques |
|---|---|---|
| | Fred | Gérant de Sport Event, ancien basketteur acrobatique et MAP de Matthieu |
| | Matthieu | Étudiant en M2 management de projet, titulaire d'une Licence management du sport. Basketteur semi-professionnel. |
| **Sport Event** | Ariane | Cheffe de projet, co-responsable avec Matthieu du développement du DAS1. |
| | Dom | Associé, directeur commercial, c'est le « grand patron » sur les tâches commerciales. C'est donc le N+1 de Matthieu. |
| | Associés | Seb, associé, directeur conseil<br>Marco, associé, responsable pôle solution ; directeur artistique<br>Daniel, associé, directeur général de la holding |
| | Collègues | Ophélie, cheffe de projet<br>Amélie, chargée administrative – comptabilité<br>Clotilde, fonction non connue, licenciée en janvier pour raisons économiques |
| | Les nouveaux stagiaires | Sport Event accueille deux nouveaux stagiaires avant la fin de notre terrain. Le premier arrive au mois d'avril-mai. Le second au mois de septembre pour un stage en alternance d'une année. |
| **Ecole (IAE)** | Le tuteur école | Maître de conférences en management, enseignant au sein du M2 management de projet. Il suit Matthieu depuis l'année précédente. |
| | Pairs | MAP issus de secteurs différents, encadrant également un apprenti de l'IUP et rencontrés lors de la soutenance collective à la fin de l'année. |
| | Autres apprentis | Collègues de Matthieu à l'IUP, ils effectuent leurs stages / alternance dans des secteurs différents et soutiennent en même temps que Matthieu lors de la soutenance collective de fin d'année. |
| **Autres** | La chercheuse | Doctorante en sciences de l'éducation menant la présente recherche et ayant sollicité Fred pour réaliser l'un de ses terrains d'enquête. |

On voit dans ce tableau qu'un grand nombre d'acteurs au sein de Sport Event font partie de la configuration (une dizaine en tout). Ils sont répartis en deux grandes catégories : les associés et les employés. Le schéma hiérarchique n'est pas très clair, et s'organise plutôt autour des DAS et donc des activités de chacun. Nous avons synthétiser cela dans un schéma de l'organisation hiérarchique et fonctionnelle de Sport Event (cf. Figure 46). Chaque associé est le supérieur hiérarchique de chaque salarié, néanmoins la répartition par domaine d'activité stratégique structure des rapports hiérarchiques organisés autour du travail à réaliser.

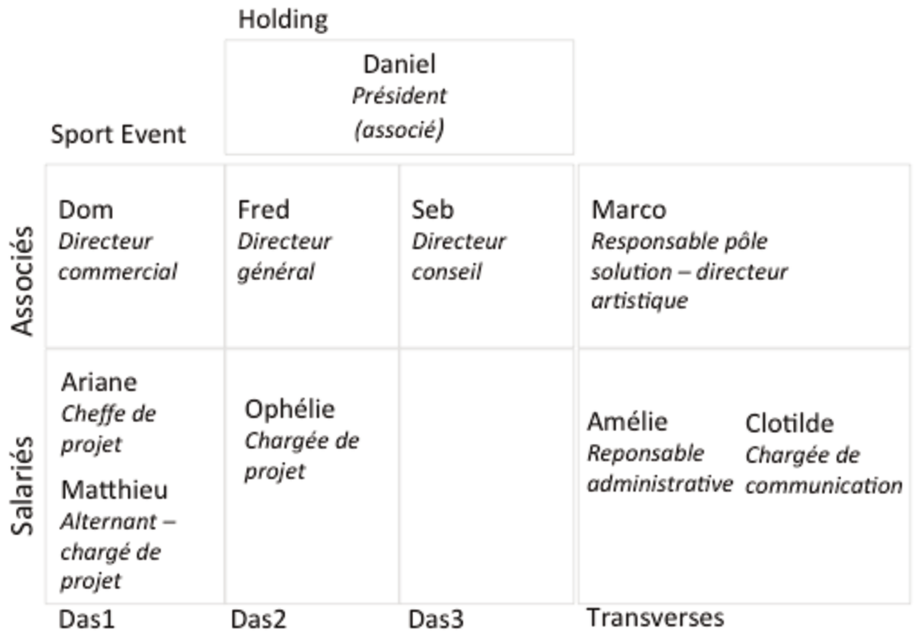



**Figure 46 - Organisation hiérarchique et fonctionnelle de Sport Event**

### 6.1.3 Le jeu : les relations avec les acteurs

Le tableau suivant (Tableau 19) rend compte des échanges et interactions entre Fred et les acteurs relevés dans la partie précédente. Il comprend également ceux entre Matthieu et les acteurs de sport Event. Ces échanges sont nécessaires à la compréhension globale de la configuration tutorale qui se met en place. Le tableau se base sur les échanges observés et ceux rapportés par les acteurs lors des entretiens menés avec eux. Pour les caractériser, nous proposons la gradualité présentée en partie méthodologique (cf. 3.4.4.2.).

**Tableau 19 - Caractéristiques des échanges et interactions autour du tutorat et des missions de Matthieu**

| | Nom/fonction | Caractéristiques des échanges et interactions autour du tutorat et des missions de Matthieu | |
|---|---|---|---|
| | | **Fred** | **Matthieu** |
| | Matthieu | Fréquence : quotidiens pendant les périodes en entreprise<br>Contenu : les missions de Matthieu, son rapport aux clients, (rarement) les échanges avec l'école<br>Initiative : Matthieu / Fred | / |
| **Sport Event** | Ariane | Fréquence : rares<br>Contenu : embauche de Matthieu post-apprentissage / a posteriori des éléments problématiques<br>Initiative : Fred / Ariane | Fréquence : quotidiens<br>Contenu : ses missions commerciales, gestion des dossiers, gestion du DAS1<br>Initiative : Matthieu / Ariane |
| | Dom | Fréquence : rares<br>Contenu : embauche de Matthieu post-apprentissage<br>Initiative : non documenté | Fréquence : répétés<br>Contenu : ses missions, dossiers en cours, planification de l'activité de Matthieu, stratégie commerciale<br>Initiative : Dom / Matthieu |
| | Associés | Fréquence : rares<br>Contenu : embauche de Matthieu post-apprentissage<br>Initiative : non documenté | Fréquence : quotidiens<br>Contenu : Gestion des dossiers, demande d'aide ou de conseil<br>Initiative : Matthieu / Associés / collègues |
| | Collègues | Ni observés ni rapportés | |
| | Les nouveaux stagiaires | Fréquence : quotidiens ou répétés<br>Contenu : leurs missions, leurs parcours<br>Initiative : non documenté | non documenté |
| **Ecole (IAE)** | Le tuteur pédagogique | Fréquence : rares<br>Contenu :<br>Rencontre 1 : apprentissage de Matthieu, attendus de l'école,<br>Rencontre 2 : Soutenance de Matthieu<br>Echanges mail : prise de rendez-vous<br>Initiative : Tuteur-école | *non documenté car hors du champ de notre recherche* |
| | Pairs | Fréquence : ponctuels<br>Contenu : la soutenance des apprentis, évaluation des apprentis<br>Initiative : Dispositif de l'école | |
| | Autres apprentis | Fréquence : ponctuels<br>Contenu : leur soutenance, l'explicitation de leurs projets<br>Initiative : Dispositif de l'école | |
| **Autres** | La chercheuse | Fréquence : répétés<br>Contenu : la mission de MAP, l'apprentissage de Matthieu, l'organisation du tutorat en entreprise, divers sujets, etc.<br>Initiative : La chercheuse / Fred demande à débriefer la visite du tuteur-école | |

Le tableau met en avant de nombreux échanges entre Matthieu et Fred, mais également entre Matthieu et les autres acteurs (associés ou collègues) de Sport Event et plus particulièrement Ariane et Dom. En revanche, les échanges que nous avons pu observer entre Fred et ces

acteurs sont rares, voire inexistants à propos du tutorat et de l'apprentissage de Matthieu. Quelques échanges nous ont été rapportés et concernaient la proposition d'embauche faite à Matthieu à l'issue de son apprentissage. Les échanges entre Fred et l'IUP, sont également peu fréquents (rares avec le tuteur pédagogique, ponctuels avec ses pairs et ceux de Matthieu). Fred a donc peu d'échanges sur le tutorat et l'accompagnement de Matthieu, que ce soit au sein de l'entreprise ou au sein de l'école. Finalement, c'est avec la chercheuse qu'il a le plus d'interactions à ce sujet. Nous avons représenté ces différentes relations dans le schéma suivant (légende en 3.4.4.2) :

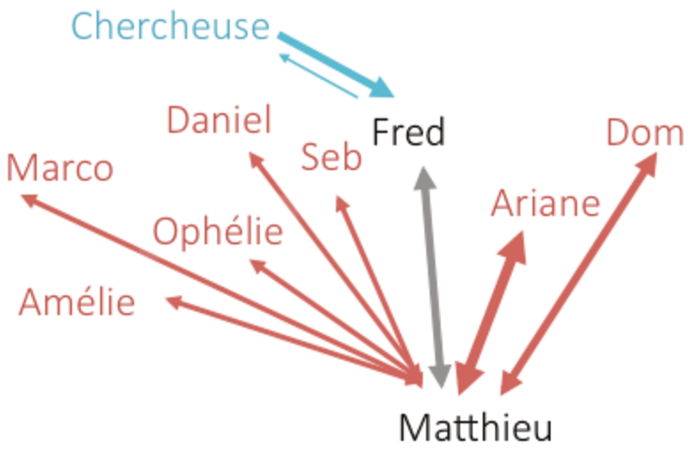



**Figure 47 - Configuration tutorale Fred**

Deux autres acteurs sont à prendre en considération. Il s'agit de deux nouveaux stagiaires, accueillis par Sport Event. Le premier arrive au mois d'avril-mai. Le second au mois de septembre pour un stage en alternance d'une année. Ces stagiaires ne font pas à proprement parler partie de la configuration tutorale, mais seront cependant importants dans le parcours de Fred.

Dans les parties suivantes nous détaillons les relations et interactions avec les différents acteurs afin de comprendre la façon dont la configuration se met en place et se maintient dans le long terme.

## 6.2 Matthieu : un bon (apprenti) employé

Fred est en contact quotidien avec Matthieu quand il est en entreprise. Matthieu a déjà effectué deux stages chez Sport Event, l'année s'inscrit donc dans une continuité :

*« Alors j'ai envie de dire, l'année dernière son stage l'a plutôt formé à ce qu'il fait cette année. C'est pour ça qu'il y a une certaine continuité et c'est pour cela que ça me paraissait pas déconnant de continuer avec Matthieu sur une partie apprentissage déjà parce qu'il y avait plus de temps de présence en entreprise. »*

*Fred, entretien 1*

*« Vu que ça c'est fait dans la continuité des choses, je suis pas arrivé direct en master 2 avec un rôle important, en donnant des ordres à certains membres. Du coup, y'a des fois je donne mon avis et tout ça mais comme ça se fait dans la continuité, c'est dans la logique des choses. Non ça s'est vraiment bien passé de A à Z. »*

*Matthieu, entretien apprenti*

La place de Matthieu au sein du collectif est ainsi justifiée par Fred comme par Matthieu par le fait que l'apprentissage est inscrit dans une histoire longue entre l'apprenti et Sport Event. Cette histoire a permis à Matthieu de se familiariser et de se positionner au sein de l'entreprise. Cette continuité est également la raison mise en avant par Fred pour endosser le rôle de MAP.

Matthieu est considéré comme un employé comme un autre, qui a un peu plus le droit à l'erreur, ou à la lenteur.

*« Matthieu : Après la situation chez Sport Event est un peu particulière car c'est une petite entreprise, divisée en plusieurs projets. J'étais donc considéré plus ou moins comme un employé à part entière, et non pas comme un apprenti. (…)*

*Marine : Est-ce que l'apprentissage à Sport Event te semble valorisé ? Pourquoi ?*

*Matthieu : Oui, tout simplement car j'avais l'impression d'être un employé, et non un apprenti. J'avais les mêmes responsabilités et les mêmes missions que mes collègues, bien entendu adaptées à mon emploi du temps. Quand je parlais avec mes camarades de l'université, j'avais vraiment l'impression d'avoir plus de responsabilités qu'eux, car j'avais des tâches concrètes et des objectifs à remplir. (…)*

*Marine : Comment as-tu vécu l'année ? Quels ont été tes ressentis ?*

*Matthieu : Excellente, j'étais heureux d'avoir des responsabilités, et d'être considéré comme un employé normal. C'était important pour moi pour m'épanouir. »*

*Matthieu, questionnaire final*

*« On l'a considéré comme un membre à part entière de l'équipe et non pas comme un apprenti quoi. »*

*Fred, entretien final*

Matthieu a des responsabilités ainsi qu'un niveau élevé d'autonomie. Dans l'ensemble il travaille bien et Fred et les autres employés s'accordent à dire qu'il est efficace.

*« Moi je… enfin avec Ariane on est responsables à deux d'un DAS enfin j'ai vraiment un rôle au quotidien et même à moyen terme assez important. Enfin je ramène des clients, je ramène du chiffre d'affaire, je signe des dossiers. J'ai des responsabilités, un rôle important, on a un objectif à accomplir, on est deux pour le faire. Elle elle a une part de l'objectif qui est plus importante, parce que elle est plus souvent là, elle a plus de clients qu'elle suit depuis plus longtemps, mais du coup, moi si j'apporte pas ma pierre à l'édifice, ben c'est sûr que l'objectif on l'atteindra pas. Et en plus, avec la formation que j'ai faite, ils m'ont beaucoup sollicité sur le plan d'action, sur la stratégie, sur le marketing, etc. parce que c'est des choses que j'ai vues dans ma formation et*

*qu'Ariane, elle, au contraire, elle a l'expérience, elle a le relationnel avec le client mais c'est des choses qu'elle avait pas forcément vues par le passé. »*

*Matthieu, entretien apprenti*

*« Il était demandeur, en plus, donc il était réceptif à ça, donc c'était d'autant plus intéressant. Mais le fait que justement, il puisse apporter sa pierre à l'édifice à la réflexion marketing sur… sur le fait qu'on lui laisse quand même un champ d'action et des responsabilités, ça, ça a évolué effectivement au fur à mesure de l'année. Au début, on n'avait pas prévu lui confier la responsabilité… la coresponsabilité quand même mais, dans coresponsabilité, y'a responsabilité quand même de ce DAS là. Et il a fait des propositions qui vont être… et des recommandations qui vont être mises en place. Voilà des réflexions de market, des réflexions de positionnement, de types de marchés qu'il faudrait plutôt aller attaquer parce que on l'a jamais attaqué et que on a besoin de d'avoir des relais donc voilà. »*

*Fred, entretien final*

Cette situation de fort degré d'autonomie et de responsabilité convient à l'apprenti. Fred évoque aussi qu'il est demandeur et proactif, ce qui pousse ses responsables à lui donner des missions et tâches plus complexes et importantes pour l'entreprise. Cette proactivité tend à renforcer une posture de salarié plutôt que d'apprenti. Le MAP note cependant ne pas forcément agir de la même façon avec Matthieu qu'avec les autres salariés :

*« Non, je pense que j'agis différemment. Ce n'est pas la même bienveillance que… avec Matthieu qu'avec les autres. Plus de bienveillance peut-être, je sais pas. Parce que justement plus de… moins d'expérience, plus de droit à pas aborder les choses de la bonne manière. Mais justement parce que ça fait partie, ça fait partie du jeu, qu'il est établi dans tous les cas, entre guillemets si Matthieu n'arrive pas à conclure une vente, ce n'est pas parce qu'il n'est pas bon, c'est parce qu'on ne lui aura pas donné toutes les cartes pour le faire. Après, il peut ne pas être bon. Ça c'est un autre débat. »*

*Fred, entretien 2*

Il met en avant une différence de niveau d'expérience, et donc une bienveillance plus grande envers lui par rapport aux autres salariés. Ce n'est donc pas tant à travers des actions (telles qu'un suivi, des points réguliers, etc.) mais plutôt en adoptant une posture bienveillante et qui autorise l'erreur qu'il accompagne Matthieu. Comme il le souligne, la proactivité de Matthieu tend à éliminer la nécessité d'actions tutorales :

*« Mais l'avantage de Matthieu c'est que quand il a un doute il n'hésite pas pendant 3h quoi, il demande, il demande : ça là, je l'imagine comme ça tu en pense quoi ? Par contre, là où c'est bien aussi, c'est qu'il n'hésite pas sur plein de choses. Il y a des choses sur lesquelles il a pas à avoir de questions, il a pas à avoir de doutes parce que c'est calé, calculé et réfléchi en amont, là il avance.*

*(..)*

*Ce qu'il y a de bien avec Matthieu c'est qu'effectivement, à tort ou à raison, il ne consomme pas énormément de temps, de temps homme efficace dans le cadre de la formation. Ça revient à ce que je te disais pas, on n'est pas toujours derrière lui, loin de là. Parce qu'il n'a pas besoin que l'on soit toujours derrière lui. Et quand il a besoin de quelque chose ou quand on sent qu'il a besoin ou que l'on pourrait apporter quelque chose, ça se fait naturellement, presque comme si c'était un autre collaborateur effectivement. »*

*Fred, entretien 2*

Ainsi Fred souligne que Matthieu est capable de gérer seul son apprentissage et ne nécessite pas un accompagnement particulier, qui serait coûteux en temps. Cela contribue à le positionner dans une posture de salarié plus que d'apprenti, d'autant plus que les échanges sont nombreux entre les collaborateurs. Ainsi, quand il pose des questions, cela prend un

aspect « naturel ». Matthieu est également reconnu pour ses compétences et son efficacité tout au long de l'année, ce qui conduit Sport Event à lui faire une proposition d'embauche à l'issue de son alternance. Mais il la décline car il a envie d'une expérience professionnelle à l'étranger.

> *« C'est lié à la personne en elle-même, parce que ça faisait un moment qu'en terme d'état d'esprit, on sait que c'est quelqu'un qui matche, donc il y a pas de problème. En termes de compétences aussi du coup. Hormis le fait que justement qu'il prenne la décision de rester avec nous en fin d'année, ce qui aurait été une bonne chose pour nous, d'autant plus avec la grossesse Ariane, parce qu'ils étaient sur le même DAS. J'ai envie de dire le remplaçant ou la personne la plus adéquate pour substituer Ari' quand elle sera pas là, c'est lui. Donc on commence déjà à se projeter là-dessus en tout cas. »*
>
> *Fred, entretien final*

Ainsi, Matthieu est rapidement considéré comme un salarié à part entière (même s'il n'est pas là à plein temps) chez qui on reconnaît une proactivité, un état d'esprit et des compétences qui satisfont. On lui confie des missions à responsabilités, sur lesquelles il est relativement autonome. Fred souligne également qu'un accompagnement de Matthieu n'est finalement pas coûteux car Matthieu est capable de solliciter de l'aide quand il en a besoin. En bref il est un bon professionnel sous contrat d'apprentissage, ce qui amène tout de même quelques aménagements : emploi du temps, bienveillance et droit à l'erreur.

## 6.3 Division du travail de tutorat

Au sein de la société, en plus de son MAP, Matthieu est en interaction avec un grand nombre d'acteurs. Il est plus particulièrement en lien avec Ariane avec qui il partage la responsabilité du DAS1, mais aussi avec Dom qui est le directeur commercial. Dès notre première rencontre Fred dit : « tout le monde apporte un max de choses et d'expériences à Matthieu et aux autres ». Il souligne dans cette phrase la dimension collective de la transmission dans l'entreprise, autant à destination de Matthieu que des autres membres de l'équipe. Nous détaillerons cette idée selon trois axes : l'importance de l'organisation hiérarchique, opérationnelle et spatiale dans la mise en place de la configuration tutorale, la place d'Ariane dans cette configuration et enfin la façon dont la primeur donnée à l'expérience va contribuer à la mise en place et à l'actualisation locale de la configuration.

### 6.3.1 Organisation spatiale, opérationnelle et hiérarchique

L'organisation spatiale, opérationnelle et hiérarchique de l'entreprise explique pour une large part l'organisation complexe du tutorat, impliquant de nombreux acteurs autour de l'apprenti, chacun ayant un rôle spécifique vis-à-vis de lui.

#### 6.3.1.1 Organisation spatiale et convivialité

L'organisation spatiale du bureau est soulignée par Matthieu et Fred comme un élément facilitateur des échanges entre les salariés. En effet, les journées d'observation ont montré que dans cet open-space, chacun pose fréquemment des questions aux autres, à la cantonade, ou

bien en interpellant un collègue plus particulièrement. S'ajoute à cela une ambiance que Matthieu et Fred décrivent comme conviviale. Matthieu connaît bien l'équipe, grâce à ses stages précédents et au basket. Il dit bien s'entendre avec ses collègues :

*« Ouais super bien, vraiment aucun problème sur l'ambiance, elle est assez décontractée. Quand faut bosser on bosse. Mais y'a quand même des moments où on rigole bien. On se voit en dehors du boulot, au basket ou dans la vie de tous les jours, ça se passe toujours super bien. On fait des petits déj tous ensemble, on est une équipe jeune et tout. Non ça se passe super bien avec l'équipe. »*

*Matthieu, Entretien apprenti*

Quand on l'interroge sur les ressources qu'il sollicite en entreprise, il répond avec des arguments relevant de la proximité spatiale et de la convivialité :

*« Marine : Ok. Et quand tu as une question, tu te tournes vers qui le premier.*

*Matthieu : ça dépend, ça dépend, ce que c'est… en général, c'est souvent Frédéric ou Seb, parce que ils sont en face de moi dans l'open space et que ils sont gérants et que on s'entend bien. Sinon Ariane, parce que sur le DAS 1 on est tous les deux. Après si c'est des demandes plus sur… enfin j'essaie au maximum d'utiliser les ressources de chacun. Quand j'ai un problème de comptabilité, ben je vais demander à la compta. Vu qu'en plus, on est tous dans l'open space, c'est facile de parler. »*

*Entretien apprenti*

Frédéric et Seb sont les premiers sollicités pour leur proximité spatiale dans l'open space, leur statut de gérants et une complicité particulière. On note qu'il ne fait pas de distinction entre Seb et Fred, les mettant sur le même plan, leur attribuant les mêmes caractéristiques. Fred ne semble pas considéré sous l'angle de son statut de MAP. Matthieu précise ensuite se tourner vers ceux qui sont les plus à même de lui apporter une réponse du fait de leur fonction dans l'entreprise. Il évoque ensuite, que finalement, quelle que soit la question, la proximité créée par l'open-space facilite la sollicitation des collègues.

L'organisation spatiale est également citée comme une ressource par Fred. En effet, il souligne que sa proximité avec son apprenti lui permet d'être attentif à ce qu'il fait et de le recadrer si besoin : « j'ai un regard et une écoute quasi permanente sur la façon dont il procède » (rencontre). Il évoque par exemple lors d'un entretien avoir entendu l'échange téléphonique de Matthieu et d'une cliente et avoir un retour à lui faire sur cet entretien :

*« Par rapport à son entretien téléphonique toute à l'heure, il est parti vite mais demain il faudra que l'on en reparle, car il y a 2-3 petites pistes sur lesquelles je n'aurais peut-être pas fait de la même manière. Mais je vais lui donner 2-3 pistes pour qu'il ajoute un peu de cordes à son arc sur la manière d'aborder les clients. »*

*Fred, entretien 2*

De même, dans nos observations, nous avons noté des échanges de Matthieu avec d'autres collègues dans lesquels Fred intervenait sans avoir été sollicité, ou bien qu'il reprenait avec lui a posteriori. Durant une de nos observations, Matthieu passe un appel téléphonique à la suite duquel Fred lui fait une remarque sur sa façon de se présenter. De façon similaire, lors de notre première observation, Ophélie transfère un appel téléphonique à Matthieu. Celui-ci prend en charge la demande de l'interlocuteur. Une fois l'échange terminé, Fred l'interpelle en lui disant : « c'est Ari' ça d'habitude », puis continue « voit bien avec Ari' avant d'enchaîner quoi que ce soit » (note de carnet de terrain, observation 1). Ces deux exemples, montrent l'attention portée par Fred aux échanges que peut avoir son apprenti avec des

interlocuteurs, notamment des clients actuels ou potentiels. Fred utilise les possibilités générées par la disposition spatiale, pour écouter Matthieu, ceci dans le but de remédier aux situations qui pourraient être problématiques pour lui, et de l'accompagner dans le développement de ses compétences, notamment commerciales.

Ainsi, l'organisation en open space, couplée à une bonne entente entre collègues, constitue un contexte facilitateur, tant pour Matthieu qui peut ainsi facilement solliciter ses collègues quand il a une question, que pour Fred qui peut entendre les conversations de l'apprenti et soit s'y immiscer soit y revenir avec lui a posteriori. Ces éléments organisationnels contribuent à la mise en place d'une configuration tutorale reposant sur un collectif plutôt que sur un duo. L'apprenti est bien intégré à l'équipe et peut échanger facilement avec elle. Cette configuration tutorale collective est renforcée par la répartition des tâches opérationnelles et l'organisation hiérarchique de l'entreprise.

#### 6.3.1.2 Organisation opérationnelle et hiérarchique

L'été précédent nos observations, Sport Event a connu une restructuration de son activité autour des trois DAS présentés plus haut. Fred s'occupe, avec Ophélie du DAS2, tandis que Matthieu travaille, avec Ariane sur le DAS1.

> *« Depuis cette année, on a mis en place une nouvelle stratégie, par DAS. Donc au niveau du DAS1, on s'est retrouvé tous les deux en binôme. »*
>
> *Ariane, entretien*
>
> *« Encore une fois moi j'ai un œil assez, pas lointain, mais éloigné sur l'activité au quotidien et notamment le suivi de tous les dossiers, c'est Ariane qui a plus un œil dessus. »*
>
> *Fred, extrait de la captation vidéo de la visite du tuteur*

Dans ces deux extraits, on voit que Matthieu et Ariane travaillent en binôme sur le DAS1. Fred ajoute qu'opérationnellement, il n'a qu'un regard lointain sur l'activité de l'apprenti. C'est Ariane qui se charge de ce suivi. Ainsi, Fred et Matthieu n'ont pas les mêmes tâches et les mêmes missions en entreprise. Ils ne sont donc pas amenés à travailler ensemble sur des projets communs. Au début de l'année, Fred, qui réalisait auparavant certaines tâches qui sont désormais confiées à Matthieu est amené à faire le lien entre ses anciens clients et l'apprenti. Mais ce sont les seuls moments que nous avons identifiés comme réunissant autour d'un même objet les deux acteurs.

Au niveau hiérarchique, chaque associé est directeur ou responsable d'un domaine particulier (cf. Figure 46). Ainsi, Fred est directeur de Sport Event, Seb directeur conseil, Marco est directeur artistique et responsable du pôle solution, Dom directeur commercial et Daniel directeur général de la holding. Parallèlement, chacun des associés a des fonctions opérationnelles, comme celles de Fred sur le DAS2. Ainsi, les associés sont tous au même échelon hiérarchique et se répartissent les responsabilités. Ils sont tous potentiellement les N+1 de Matthieu selon l'orientation de ses missions. Celui-ci a cependant une relation plus privilégiée avec Dom, directeur commercial, car la plupart de ses missions relèvent de ce champ :

*« Ce qui fait que, hiérarchiquement parlant j'ai envie de dire, je suis pas le… j'ai une mission de généraliste sur l'agence, sur la cohérence globale de l'agence, mais sur la mission commerciale de Matthieu ce n'est pas moi, son N+1 en l'occurrence. C'est là-dessus que c'est un petit peu compliqué. Le N+1 de Matthieu c'est Dom qui est aussi au final mon N+1 sur… sur la partie commerciale. »*

*Fred, entretien 1*

*« Son référent en termes d'actions commerciales c'est ça Dom. Dans tous les cas, c'est Dom qui pilote, qui le manage et qui … Après au quotidien, dans l'open space, Dom y est pas. Et je pense que chacun des collaborateurs lui apporte aussi des choses. »*

*Fred, entretien 2*

Dans le premier extrait, Fred illustre cette répartition hiérarchique complexe entre les associés, qui sont amenés, selon les domaines, à être les N+1 les uns des autres. Il souligne dans le second extrait la responsabilité (pilotage, management) de Dom envers Matthieu sur le plan des actions commerciales. Cependant, il pointe une limite à cet encadrement qui se rapporte aux éléments présentés plus haut sur l'organisation spatiale : Dom n'est pas dans l'open space mais a un bureau à part. Ainsi, au quotidien, c'est plutôt l'équipe (« chacun des collaborateurs ») qui prend en charge l'accompagnement de Matthieu.

On voit donc ici comment l'organisation hiérarchique et opérationnelle impacte de façon très concrète la configuration tutorale. En effet, les missions différentes de l'apprenti et de son MAP les séparent dans le travail. Dans ce contexte, Matthieu partage ses missions et donc, collabore plus intimement avec d'autres acteurs de l'entreprise, notamment Dom et Ariane.

#### 6.3.1.3 Multi-tutorat

Les relations développées avec Dom et Ariane s'apparentent à du tutorat. Bien qu'aucun des deux ne soient désignés comme tuteurs, ils en endossent pourtant le rôle dans leurs relations avec Matthieu. Ainsi, dans le livret électronique de l'apprenti Fred les inscrits comme « autres personnes impliquées » dans le tutorat.




**Figure 48 - Extrait du livret électronique de suivi de Matthieu**

Cet extrait n'est pas une prévision, mais reflète la réalité. En effet, le Le@ est rempli par Fred le 30/03/16, soit au milieu de la formation en alternance. Il indique une répartition des

missions tutorales entre lui-même, Ariane et Dom. Il est intéressant de noter que les points mentionnés dans le dispositif de tutorat sont en réalité des points opérationnels sur les tâches et leur avancement plus que des points sur l'apprentissage de Matthieu.

Cette répartition du tutorat entre plusieurs acteurs est évoquée par Matthieu à plusieurs reprises.

*« J'avais un peu plusieurs maîtres d'apprentissage (administratif, commercial etc.) »*

*Matthieu, questionnaire fin*

*« Fred c'est vraiment le tuteur administratif, et sur le relationnel avec l'école et après Ari' et Dom, c'est plus des tuteurs commerciaux, où Ar' c'est ma tutrice directe parce que je suis avec elle sur le DAS et Dom, c'est le directeur commercial, du coup, il fait un point plus commercial comme un directeur commercial fait avec l'ensemble de ses salariés, sauf que moi du coup j'ai le statut d'alternant. »*

*Matthieu, entretien*

Il souligne non seulement l'implication des trois dans son apprentissage, mais va également plus loin en identifiant des rôles pour chacun : Fred est le tuteur administratif, celui qui fait le lien avec l'école ; Ariane a un rôle de tutrice de proximité ; et Dom joue un rôle de tuteur hiérarchique. Il souligne en entretien ne pas avoir « vraiment de relation particulière parce que Fred c'est mon tuteur sur le papier ». Nos observations montrent pourtant que Fred a tout de même une attention particulière en ce qui concerne l'accompagnement de Matthieu.

*« Fred : t'as revu des trucs avec Dom hier ?*

*Matthieu : Non je pense qu'on en parlera lundi en réunion co[mmerciale] parce que là ça va être chaud avant la fin. Je vais faire un point avec Ariane.*

*Fred : Ok »*

*Observation 2 (note de carnet de terrain)*

Dans cet extrait, on voit que Fred ne rentre finalement pas dans le suivi des tâches de l'apprenti, mais s'enquiert plutôt de la façon dont il est encadré. Il met également en avant la hiérarchie de l'accompagnement : Fred > Dom > Ariane.

Matthieu nous explique également que Fred se charge de faire le lien avec lui quand il est en cours, y compris sur ses missions commerciales :

*« Mais oui en général, quand je reviens d'une période de trois semaines parce que j'étais en cours, ou même des fois quand je suis en cours, c'est plus Fred qui va m'appeler pour me dire, au fait tel client ça en est où ? Pense à ça, c'est quand même plus Fred qui va le faire, plutôt que Ari' ».*

*Matthieu, entretien*

Ainsi, la fonction tutorale est partagée entre trois acteurs majeurs de l'entreprise. Fred pourrait être l'intrus de la configuration, parce qu'il ne partage pas le même objet de travail. Il souligne lui-même que si la réflexion avait été menée, Dom aurait sûrement été choisi comme MAP comme nous l'avons présenté plus haut. Il garde néanmoins une place particulière dans le parcours de Matthieu, en supervisant son encadrement et en faisant le lien avec l'école. Cette fonction de suivi est facilitée par leur proximité spatiale dans l'open-space.

### 6.3.2 Ariane : du binôme au tutorat de proximité

Parce qu'ils partagent leurs missions, Matthieu et Ariane ont une relation privilégiée. Le premier identifie la seconde comme sa tutrice opérationnelle et Fred inclut Ariane dans le dispositif de tutorat. Pourtant, celle-ci se défend d'être la tutrice de Matthieu. C'est ce paradoxe apparent que nous traitons dans cette partie. Ariane, réputée être la plus rigoureuse est chargée de former les nouveaux à leur arrivée. C'est donc elle qui a formé Matthieu à son arrivée à Sport Event.

Dans notre corpus, nous retrouvons de nombreux exemples qui montrent qu'Ariane endosse une posture tutorale dans ses échanges avec Matthieu. Nous en présentons trois ci-dessous, ainsi qu'un extrait d'entretien avec Fred qui confirme son rôle de tutrice opérationnelle.

Le premier extrait a lieu lors d'une réunion sur le dispositif commercial à déployer pour un événement sportif de grande ampleur. Au cours de cet échange, les acteurs présents évoquent l'idée de cibler des clients potentiels (une vingtaine) et de leur envoyer des informations. L'idée d'un mailing (d'ordinaire utilisé pour diffuser auprès d'un grand nombre de destinataire) est évoquée.

*« Matthieu : s'ils sont que 20, on fait un mailing ou un truc un peu plus perso ?*

*Dom : non un mailing.*

*Ariane : c'est juste qu'on va l'envoyer à 20 personnes et pas…*

*Matthieu : Ok »*

*Observation 1, notes de terrain*

Matthieu pose une question sur la méthode à utiliser. Dom lui répond. Suite à cela, Ariane prend la parole pour compléter la réponse en explicitant la méthode. Elle sort donc d'un rôle purement opérationnel pour apporter un supplément d'information à Matthieu et lui permettre de comprendre la tâche qui lui est demandée. Elle endosse donc une mission d'explicitation de l'activité de travail, assez caractéristique d'un tuteur.

Dans le deuxième exemple, Ariane et Matthieu échangent sur un devis, dont elle confie la charge à l'apprenti. Ariane lui dit : « Tu me dis si tu as des doutes, parce que si on vend et qu'il y a une erreur sur les chiffres… » (Observation 1, notes de terrain). Matthieu acquiesce et souligne que, de toute façon, une fois son travail terminé, Ariane revérifiera, ce que cette dernière confirme. Ainsi, Ariane non seulement s'identifie comme une ressource potentielle mais est également envisagée par Matthieu comme une évaluatrice de son travail. Ainsi elle endosse une mission d'aide dans la réalisation des tâches et de contrôle du travail de l'apprenti.

Le troisième exemple se situe quelques mois plus tard, et Matthieu sollicite sa collègue à propos d'un devis qu'il a réalisé.

*15h49 / Matthieu : Ari' je t'ai envoyé un truc on pourra regarder quand tu auras 5 minutes ?*

*16h20 / Ariane : Matt, je suis en train de regarder là… ton devis*

*Discutent sur le devis. Ariane donne 2-3 préconisations : « le reste ça me paraît bien »*

*Observation 4, extrait transcrit à partir du carnet de terrain*

Ici Ariane guide Matthieu dans la modification de son devis en lui donnant des conseils d'amélioration. Elle adopte aussi une posture d'évaluatrice et de conseil (« le reste ça me paraît bien »).

Au cours de l'entretien final que nous avons avec lui, Fred confirme avoir délégué une partie du tutorat à Ariane.

*« Marine : Est-ce que tu as eu l'impression de déléguer à Ariane, une part du suivi de Matthieu ?*

*Fred : ah sur le suivi de ses missions, oui, oui clairement. (…). C'est vraiment Ari' qui a vraiment eu cette mission de structurer, moi j'étais plus en mode réajustement, sur des points de détail. »*

*Entretien final*

Selon lui, c'est elle qui a structuré le parcours et le travail demandé à Matthieu. Ariane remplit ainsi la fonction de tutrice de proximité, notamment caractérisée par : la structuration de la mission confiée à l'apprenti ; une explicitation de ses activités de travail ; un guidage et un rôle de conseil ; une vérification du travail réalisé.

Paradoxalement, quand on l'interroge, Ariane se défend d'être la tutrice de Matthieu, et exprime avoir refusé d'avoir officiellement cette posture.

*« Marine : Et du coup comment tu définirais ton rôle vis-à-vis de lui ?*

*Ariane : Vis-à-vis de lui ? Ben, je nous vois, moi je n'ai jamais voulu être sa tutrice dans le sens où je ne voulais pas avoir une hiérarchie au-dessus de lui. Je voulais qu'on soit, même si forcément j'ai plus d'expériences donc je vais avoir tendance à lui dire les choses un peu, à lui dire est ce que tu peux faire ça, etc. à le guider. Mais je ne voulais pas avoir de rôle hiérarchique avec lui, que lui soit en dessous. Je voulais qu'on soit à égalité, donc moi je le vois comme mon binôme vraiment, où lui va être plus compétent que moi sur certains sujets et inversement quoi.*

*Marine : Ok, parce que ça t'a été proposé d'être sa tutrice ?*

*Ariane : Non, mais il avait été évoqué un peu que oui, que je le prenne entre guillemet sous mon aile. Mais moi, non, ce n'était pas une volonté du tout de ma part d'avoir ce rôle là vis-à-vis de lui.*

*Marine : Et pourquoi, tu n'avais pas envie de ça ?*

*Ariane : Ben, je ne sais pas, je voulais que nos rapports, vu que l'on a un peu le même âge, que nos rapports ils restent vraiment, qu'on s'entende bien et voilà. J'avais peur que ça puisse nuire à notre relation qui, comme on était amenés à travailler vraiment tout le temps ensemble. Je préfère qu'on soit, voilà, au même niveau et qu'on prenne les décisions à deux et que ce soit pas à moi de décider plus que lui.*

*(…)*

*Marine : Tout à l'heure au déjeuner que tu discutais avec [nouveau stagiaire], tu disais ouais c'est moi son MAP sur à peu près tout ?*

*Ariane : Ben oui, parce que c'est moi qui bosse au quotidien avec lui, donc quand il a des questions, généralement il va les poser à moi. C'est plus sur le côté formation. »*

*Entretien Ariane*

Le discours d'Ariane est ici très paradoxal. En effet, elle exprime clairement avoir refusé d'être tutrice, tout en admettant avoir un rôle qui s'en rapproche. Lors d'un déjeuner, elle dit même à un nouveau stagiaire être la maître d'apprentissage de Matthieu. Quand nous lui

demandons, ce qu'elle entend par là, elle déclare que c'est parce qu'ils travaillent sur les mêmes missions qu'elle assume ce rôle (« c'est plus sur le côté formation »).

Si elle assume d'avoir un rôle de formation auprès de Matthieu, elle se défend d'avoir un rôle hiérarchique. Selon elle, être tutrice aurait impliqué nécessairement un rôle hiérarchique qu'elle ne souhaitait pas avoir pour plusieurs raisons : crainte que cela nuise à la relation avec lui ; volonté de travailler en binôme ; reconnaissance que Matthieu puisse être plus compétent qu'elle sur certaines tâches ; souhait de prises de décisions collectives. Le fait que Matthieu et elle constituent un binôme d'égal à égal leur permet de faire front ensemble face aux associés en cas de désaccord avec ces derniers, combats qu'elle aurait menés seule si l'apprenti avait été sous sa responsabilité. Il semble ainsi qu'elle rejette davantage la posture que lui aurait conférée cette fonction au sein de l'entreprise, plus que la mission de tutorat, qu'elle assume de fait en grande partie.

Parallèlement, si Fred exprime souvent que c'est Ariane qui est en charge de la partie opérationnelle du suivi de Matthieu et qui a la vision de son parcours, il ne collabore pas pour autant avec elle à propos de l'apprentissage. Un exemple significatif est l'absence d'Ariane à la réunion avec le tuteur pédagogique et à la soutenance, même si lors ces deux événements, elle est fréquemment citée. En entretien, nous avons demandé à Fred s'il avait pensé à inviter Ariane à la réunion avec le tuteur universitaire.

*« Marine : Il y a une question qui m'est venue avec l'entretien avec Ariane, je me demandais si tu avais pensé, à un moment, à l'inviter à l'entretien quand le tuteur est venu ?*

*Fred : Si j'avais pensé inviter qui ?*

*Marine : Ariane… Du fait qu'elle bosse avec Matthieu en fait…*

*Fred : Si j'avais pensé à inviter Ariane à quel moment ?*

*Marine : Quand le tuteur est venu.*

*Fred : Ah ! Non, non, moi clairement non.*

*Marine : C'est vraiment une question. Enfin savoir si tu y avais pensé, et que tu avais fait le choix de pas l'inviter pour une raison ou une autre.*

*Fred : Non, non, c'est que ça n'a pas été envisagé. »*

*Fred, entretien 4*

Les réponses de Fred indiquent que cette idée ne lui était pas venue. Il a du mal à comprendre notre question et il faut lui repréciser que nous parlons d'Ariane, puis de la visite du tuteur pédagogique. Il répond ensuite de façon très directe que c'est une chose qui n'a pas été envisagée. Il semble ainsi, que s'il reconnaît le travail d'Ariane auprès de Matthieu dans son aspect opérationnel, il n'étende pas cela à un rôle de tutorat plus complet qui suivrait l'apprenti dans son alternance école-entreprise.

Ce qui émerge donc dans la configuration est un binôme asymétrique entre Ariane et Matthieu. Ariane, parce qu'elle a plus d'expérience, a un rôle formatif auprès de l'apprenti. Ce binôme est souligné par ses deux membres comme particulièrement complémentaire.

*« Et puis après, on a été vite complémentaires, dans le sens où lui gère plus la partie communication marketing avec le service com, je lui laisse cette partie qui moi m'intéresse moins et lui est bien plus compétent que moi en plus. Donc lui va gérer cette partie–là, et moi je vais être plus sur la partie objectif, les chiffres, enfin la partie plus commerciale du DAS 1 quoi. »*

*Ariane, Entretien*

*« On était très complémentaires sur le plan professionnel. Elle a une forte expérience du secteur, et j'ai pu apporter mes notions marketing et communication qu'elle n'avait pas forcément. On avait également la même physionomie de travail, donc ça se passait très bien. Elle a également fait une formation en apprentissage il y a quelques années donc elle savait comment ça se passait. On avait également une relation amicale donc ça facilitait d'autant plus les échanges. »*

*Matthieu, questionnaire final*

Ils soulignent tous les deux la même complémentarité : Ariane a une expérience commerciale forte tandis que Matthieu a des notions de marketing qu'elle ne possède pas. Leur binôme s'est ainsi construit sur ces domaines d'expertise qu'ils se sont répartis. Matthieu souligne également la relation amicale qui existe entre eux (évoquée par Ariane plus haut).

Leur binôme est ainsi avant tout basé sur des missions partagées au sein de l'entreprise et la coresponsabilité d'un domaine d'activité stratégique. Leurs domaines d'expertise respectifs et le refus d'Ariane d'être tutrice, contribuent à renforcer ce binôme et sa collaboration, dans une orientation qu'ils souhaitent la plus symétrique possible. Cependant, l'expérience d'Ariane, la structuration de l'entreprise et le choix de Fred comme MAP, la positionnent malgré tout dans un rôle de tutrice opérationnelle, largement ratifié par les acteurs de l'apprentissage. Elle reconnaît endosser ce rôle tout en continuant à ne pas vouloir de la posture hiérarchique qui pourrait y être accolée.

### 6.3.3 Primat de l'acquisition de l'expérience

Matthieu et Fred évoquent régulièrement que celui qui peut aider est celui qui a de l'expérience, quelle que soit sa posture dans l'entreprise ou celle vis-à-vis de l'apprenti. Dans le questionnaire rempli par l'apprenti à la fin de l'année, ce dernier mentionne onze fois le mot « expérience » (soit 1,17% du questionnaire). Ce terme est souvent utilisé pour caractériser les apports de son MAP : « Fred est un expert dans son secteur d'activité et il a su me faire bénéficier de son expérience, à la fois en tant que gérant qu'en tant qu'artiste. » ; « Fred a une très grosse expérience dans le monde de l'événementiel et du sport et c'était toujours enrichissant de pouvoir échanger avec lui. ». Plus généralement, il renvoie aux apports du collectif : « J'ai pu profiter de l'expérience de l'ensemble des salariés, et certains ont une expérience très forte dans ce secteur d'activité » et au rôle plus spécifique d'Ariane « Elle a une forte expérience du secteur ». Fred lui-même justifie son rôle et définit la transmission à partir de cette notion d'expérience :

*« Quand je dis transmettre ce n'est pas dans le sens t'as pas bien fait, il faut faire comme ça, faut faire comme ça, faut faire comme ça. C'est : voilà comment moi je le ferai et voilà qu'est-ce qui dans mon expérience me permet de me dire que c'était peut-être pas déconnant. »*

*Fred, entretien 2*

Ariane également, souligne qu'elle apporte avant tout de l'expérience à Matthieu :

*« Ariane : (…) Chaque artiste a un fonctionnement bien particulier, et ça tu ne le sais pas au début. Tu ne le sais pas donc c'est plus sur ça, et c'est aujourd'hui sur ça, sur ce genre de choses qu'il vient me solliciter.*

*Marine : Du coup, c'est plus sur des questions d'expériences.*

*Ariane : Oui. Complétement. Parce que toutes les compétences, on va dire, il les a. Aujourd'hui il sait tout faire sur son poste, donc c'est vraiment plus sur le côté expérience qui va lui manquer parfois. »*

*Entretien Ariane*

Matthieu justifie le choix de Fred comme MAP à travers cette idée d'expérience : « Parce que Fred est le gérant de l'agence, qu'il a potentiellement plus d'expérience à me transmettre, et que c'est lui qui était en charge de la gestion administrative des contrats etc. ». Cependant il ajoute :

*« D'une manière générale, je n'ai pas l'impression d'avoir eu uniquement un MAP. Fred était mon MAP « officiel et légal », mais j'avais vraiment l'impression d'être suivi par l'ensemble de l'agence, suivant le domaine où j'avais besoin de conseils. ».*

*Matthieu, questionnaire final*

*« Je sais que quand je cherche un spectacle en particulier et que j'ai pas les coordonnées du prestataire, je vais demander à Marco parce que c'est le directeur artistique, ou à Ophélie, parce que elle connaît pas mal de shows. Vu que moi souvent les questions que j'ai c'est par rapport au réseau, ou par rapport à des démarches commerciales. Donc c'est souvent Frédéric, Seb et Ari'. Sinon pareil, Daniel, il a l'expérience des événements, c'est vraiment… y'a pas vraiment quelqu'un de particulier, c'est vraiment au cas par cas, selon moi l'objectif de ma demande et vraiment ce que j'ai besoin de savoir. »*

*Matthieu, entretien apprenti*

Matthieu montre que le collectif a une place importante dans son parcours, notamment parce chaque membre a un domaine d'expertise différent. Il sollicite ces acteurs en fonction de ses besoins. L'expérience est ainsi un élément central qui définit la mission du MAP, mais qui justifie aussi le recours au collectif pour accéder à une pluralité d'expériences. L'apprenti profite de l'expérience de ses collègues via des interactions qu'il les sollicite ou non. Nous avons sélectionné trois exemples qui nous paraissent illustrer cela.

*« Matthieu : Seb, tu as beaucoup de basketteurs accros à Montpellier dans ta squad ?*

*Seb : bah regarde [dans le logiciel de gestion]*

*Matthieu : y'a pas*

*Seb : attend, elle m'a fait un mail là-dessus … j'ai deux basketteurs accro avec moi, pourquoi ?*

*Matthieu : parce que je voulais le proposer à Monaco*

*Seb : T'as des certitudes ?*

*Matthieu : Non aucune*

*Seb : Et bah propose et on avisera après »*

*Observation 2, note de carnet de terrain*

Seb n'a pas de rôle défini dans l'entreprise auprès de Matthieu, mais est amené dans cette interaction à endosser un rôle de conseil. Il y'a un double enjeu dans cette interaction à la fois productif et formatif. En effet, la première partie de l'échange est pragmatique : Matthieu demande une information que Seb lui fournit. Dans la seconde partie, ce dernier endosse un rôle qui va tendre vers le conseil. Il questionne Matthieu sur les raisons de sa question

(« pourquoi ? »), puis creuse sa recherche d'information (« t'as des certitudes ? ») et enfin indique à Matthieu ce qu'il doit faire. En faisant cela, il prend en charge d'aider l'apprenti dans sa tâche en lui proposant une solution.

Dans le deuxième exemple, un collègue de travail de Matthieu lui propose son aide. L'apprenti l'avait questionné plus tôt dans la journée à propos des destinataires d'un envoi de propositions d'animations. Le collègue revient ensuite vers lui en lui proposant de l'aide : « y'a pas forcément de vérité sur ce que tu m'as demandé, mais je peux t'aider en regardant la liste avec toi. Je les connais tous. Globalement je dirais que si tu envoies à la salle, tu as une chance que ça arrive dans les bonnes mains, mais si tu hésites va voir sur la ligne et après on regarde ensemble. » (Observation 3, note de carnet de terrain). Il lui propose ainsi de l'aide, non pas en s'appuyant sur un savoir précis (« il n'y a pas de vérité ») mais plutôt en s'appuyant sur son expérience (« je les connais tous »). Il donne ensuite un conseil tiré également de son expérience (« je dirais que… »), avant de renouveler sa proposition d'aide (« on regarde ensemble »).

Dans le troisième et dernier exemple, Matthieu sollicite à nouveau Seb. Il revient avec lui sur une tâche qui lui a été confiée. Seb explique à Matthieu ce que lui-même avait réalisé comme prestation la dernière fois qu'il avait travaillé avec ces clients-là. Il s'assure ensuite que cette présentation permette à l'apprenti de réaliser sa tâche : « T'as des questions ? », « tu as suffisamment d'infos ? ». Matthieu se renseigne ensuite sur le moment auquel il doit faire cette tâche et précise, notamment, qu'il est en cours pendant les trois semaines suivantes. Seb conclut en proposant une échéance qui prend en compte son rythme d'alternance : « on refait un point vendredi ». Dans cette interaction, il fournit des conseils basés sur son expérience, mais fixe aussi le cadre (notamment temporel) de la réalisation de sa tâche et précise qu'il réalisera ensuite un suivi de cette tâche.

Ces trois exemples, nous permettent de voir que dans cette configuration il n'y a pas de duo expert-novice contraint par la relation formelle MAP-Apprenti, mais plutôt des duos qui se créent ad hoc. Il s'agit d'un processus émergeant en situation selon les tâches que l'apprenti doit réaliser, et qui peut se produire avec tous les acteurs de l'entreprise et non seulement avec le MAP ou les tuteurs opérationnels et hiérarchiques.

Ce qui différencie finalement Matthieu des autres salariés, ce n'est pas tant le fait qu'il soit en apprentissage (tous s'accordent à dire qu'il est un salarié comme les autres), mais plutôt qu'il n'a pas encore l'expérience. Ainsi, le rôle de l'entreprise est de lui « donner toutes les cartes » afin qu'il puisse ensuite faire sa propre expérience. Lors de la première rencontre, Fred nous a dit « il vit plein de choses … on s'est pas forcément posé la question de la transmission ». Il s'agit moins d'encadrer l'apprenti que de lui donner des clés et la possibilité de les exploiter pour qu'il puisse vivre des expériences nombreuses et variées en large autonomie. Cette vision de l'apprentissage proposée ici se rapproche de ce que Delbos & Jorion (1984) nomment l'apprentissage par frayage.

On note à plusieurs reprises dans notre corpus des traces de ces expériences faites par Matthieu et guidées par l'entreprise.

*« Là justement la semaine dernière il est parti deux ou trois fois en rendez-vous. Partir en rendez-vous, solo, comme ça, c'est formateur aussi. »*

*Fred, entretien 3*

*« Matthieu est amené à se déplacer un peu plus souvent sur le terrain pour justement augmenter le taux de concrétisation de dossiers et puis en même temps, ça permet aussi d'apprendre des choses différentes. »*

*Fred (extrait de la captation vidéo de la visite du tuteur)*

Fred évoque dans ces deux extraits des déplacements pour aller rencontrer des clients. C'est à la fois une demande de l'entreprise (pour « augmenter le taux de concrétisation ») mais également des situations au potentiel formatif selon lui.

Dans certains échanges, Fred se positionne sur les choix de Matthieu, apportant jugement et conseil, sans pour autant l'inciter à changer de façon de faire :

*« Matthieu : Fred, tu sais le club de St Etienne on a vendu…. Et là dimanche ils veulent faire un stand et ils demandent si on a une bannière ? Je peux leur prêter une flybanner ?*

*Fred : si y'en a une de dispo oui, ils viennent la chercher ici.*

*Matthieu : ouais où je leur dépose, c'est pas loin.*

*Fred : ouais, là tu vas loin dans le suivi… »*

*Observation 5, note de carnet de terrain*

Dans cet extrait, Fred ne remet pas en cause ce que propose Matthieu mais apporte un jugement sur cette proposition. Même s'il considère que déposer la bannière au club est un excès de zèle, il ne lui dit pas de faire autrement, le laissant réaliser ce qu'il avait décidé.

Les acteurs de l'entreprise donnent, donc, la possibilité à l'apprenti de faire son expérience, considérant qu'elle lui fait encore défaut et qu'il s'agit là du principal enjeu d'apprentissage. Cette notion d'expérience est finalement aussi une ressource pour Fred pour construire l'apprentissage de Matthieu autour de l'objectif de lui donner la possibilité de construire sa propre expérience.

Au sein de Sport Event, le collectif a un rôle de tutorat et de transmission auprès de Matthieu, sans répartition officielle des tâches ou coordination des différents acteurs. Le collectif participe au tutorat avec Fred en endossant à sa place des tâches qui font partie de la mission de MAP et participant à rendre l'apprenti compétent. Fred endosse ainsi une fonction de suivi général de l'apprenti et de mobilisation des uns et des autres autour de l'apprentissage de Matthieu : « Justement, un certain nombre d'échanges que j'ai générés soit avec Matthieu, soit que j'ai fait en sorte que d'autres collaborateurs de la boîte puissent générer avec lui pour avoir vraiment cette… cette transmission. » (Fred, entretien final). Ainsi, il évoque que, outre les échanges qu'il a pu avoir lui-même avec Matthieu, il a orchestré des échanges entre Matthieu et le collectif. L'expérience est au cœur du processus de transmission. Elle est à la fois ce qui se transmet et ce que l'apprenti doit acquérir. Ainsi, chaque acteur de la configuration, s'il a de l'expérience peut participer au tutorat.

## 6.4 Université, tuteur académique & pairs

### 6.4.1 Un MAP peu motivé par le lien avec l'université

Le dispositif de suivi de l'alternance du master est composé de trois rencontres entre l'IUP et l'entreprise :

- Le COPIL de l'IUP qui a lieu au mois de novembre et auquel Fred n'a pas assisté
- La visite du tuteur-école en entreprise qui a eu lieu le 29 février 2016
- La soutenance de l'apprenti qui a eu lieu le 1er juillet 2016.

Parallèlement à ces rencontres le suivi est réalisé via le livret électronique (Lé@) (cf. 4.2.1.2). Il y a trois formulaires à remplir, présentés dans le tableau en annexe 43.

Globalement, nous avons observé que, au sein de Sport Event, l'université et le temps passé à l'IUP ne sont pas toujours présentés de façon positive. C'est souvent considéré comme du temps non-productif. Fred évoque fréquemment que le rythme de l'alternance est une vraie limite, car leur activité est contrainte par le calendrier (relances, prestations, etc.) et la gestion des tâches les semaines pendant lesquelles Matthieu est en cours est difficile. L'apprenti évoque également qu'il continue à travailler pour l'entreprise les semaines où il est à l'université, pendant les cours ou le soir. Le travail universitaire passe au second plan :

> *« C'est difficile de jongler entre la période en cours et la période dans l'entreprise. Du coup quand je suis en entreprise, je suis pas mal pris par le suivi de mes dossiers, les différents sujets que j'ai à traiter. Et ben du coup, quand je rebascule sur une période de formation, ben les dossiers faut que je continue quand même à les traiter, comme c'est du commercial, que c'est sur le long terme, 3 semaines en cours. Ils m'ont donné un ordinateur, un téléphone mais je suis obligé de suivre tout en parallèle (…). D'autant plus quand c'est ta 2ème année de master tu fais, je me rends compte que tu t'investis plus dans ta vie professionnelle que dans ta vie scolaire. Du coup, les différents dossiers que j'ai à faire pour l'école, ils passent plus au second plan etc. Du coup, c'est compliqué à concilier les deux. Même le soir chez moi, j'ai plus envie de travailler sur mes sujets du boulot que sur mon rapport ou des choses comme ça. »*
>
> *Matthieu, entretien apprenti*

Dès notre première rencontre, Fred évoque que, pour lui, l'institution de formation n'est pas centrale dans le dispositif :

> *« La partie université, c'est pas que ça m'intéresse pas, nouvelle expérience plutôt enrichissante. Mais mon focus il est pas là-dessus. »*
>
> *Fred, rencontre*

Fred exprime ainsi que la partie universitaire, s'il la trouve potentiellement enrichissante, n'est pas un élément qu'il met au centre de ses préoccupations. Il évoque dans nos entretiens ne pas questionner Matthieu sur les contenus de ses cours.

Pour Fred, l'université, ce n'est pas la réalité et la répartition des rôles avec l'entreprise repose justement sur cela. Il conçoit l'expérience en entreprise comme l'accession à la réalité :

> *« Donc là, moi c'est la partie de l'échange que je fais et c'est pour ça qu'il est en entreprise aussi, mais je pense que c'est dommage de pas exploiter dans le bon sens du terme, les infos qu'il peut avoir apprises récemment et puis confronter aussi sa vision théorique des choses à la réalité du terrain. Parce que très*

*souvent dans certaines écoles on dit bah tiens quand tu vas sortir tu vas gagner 3500 euros nets et c'est… y a pas de souci. Et puis quand tu sors de l'école tu t'aperçois que ce n'est pas forcément la réalité systématiquement. Et les théories, c'est bien, c'est bien de les poser puis à un moment tu as la dure réalité du terrain aussi qui te fait dire, ouais, mais ça c'est juste, en l'état ce n'est pas possible, par contre s'en servir pour l'adapter ça, ça peut être plutôt pertinent, c'est en tout cas la manière dont je le vois. »*

*Fred, Entretien 2*

Fred exprime que selon lui, l'entreprise sert de confrontation aux théories et à ce qui est appris dans les institutions de formation. Fred induit une hiérarchie entre école et entreprise, basée sur ce concept de réalité. L'entreprise s'inscrivant selon lui plus en lien avec la réalité, il la valorise plus que l'école.

Parallèlement, on note un faible investissement de Fred dans le dispositif proposé par l'école. Il choisit de ne pas participer au COPIL. Lors de notre première observation, il doit donner sa réponse sur sa présence à cet événement. Il commence par nous demander si c'est pertinent qu'il y aille. Nous lui répondons en décrivant ce qu'il va s'y passer. Il nous dit alors : « tu m'aides pas trop » et ajoute : « d'habitude y'a beaucoup de tuteurs ? ». Son hésitation est renforcée par le fait que le lendemain du COPIL est férié (11 novembre). Quelques minutes après, il conclut : « bon Matt, tu m'en veux pas, je vais pas y aller à ton COPIL de l'IUP. », Matthieu lui répond que ce n'est pas grave. Dans cet exemple, on voit que Fred s'interroge sur la pertinence de participer au COPIL par peur de perdre une journée de travail. Il nous sollicite pour essayer de trancher. Matthieu ne se positionne pas vraiment sur cette question, ni en incitant son MAP à y aller, ni en lui conseillant de ne pas s'y rendre. Avec sa question sur la participation habituelle des tuteurs entreprise il essaye d'évaluer l'importance de cette réunion, sous-entendant que si c'est vraiment important, tous les tuteurs s'y rendent, et qu'il se doit d'être présent également. Finalement, il décide de ne pas y participer et planifie à la place un déplacement à Paris et plusieurs rendez-vous. Il semble que le manque de compréhension de cet événement soit en partie à l'origine du désengagement de Fred. En effet, Fred ne comprend pas bien l'enjeu de cet événement et la pertinence de sa participation. Il vit quand même son refus de participer comme une entorse à son rôle de MAP et à son engagement vis-à-vis de Matthieu (« tu m'en veux pas »). Le productif prime ici sur le pédagogique.

### 6.4.2 La visite du tuteur universitaire

Lors de notre troisième observation (au mois de janvier), nous avons demandé à Fred s'il avait été contacté par le tuteur universitaire et si une date de visite était prévue. Il nous avait alors répondu négativement, n'ayant aucune nouvelle de sa part. Nous lui avions demandé s'il trouvait que ça lui manquait pour le suivi de Matthieu.

*« Là aujourd'hui, non, pas forcément, je t'avoue que dans le cadre de son stage l'année dernière quand son tuteur était venu dans les bureaux, alors il m'avait sorti des schémas sympathiques. Et où bout d'un moment j'ai dit : oui, et ? Très bien, vous êtes un bon théoricien. »*

*Fred, entretien 2*

Sa réponse indique très clairement qu'il n'est pas en attente de la visite du tuteur, renforcé dans cette idée par le souvenir d'une rencontre peu constructive l'année précédente. Plus tard, le jour de la visite du tuteur universitaire, le sujet revient plusieurs fois dans les conversations. Le matin même, avant sa venue, Matthieu se souvient avoir à faire remplir la fiche de bilan intermédiaire distribuée en cours par le tuteur universitaire (également disponible depuis deux mois sur le Lé@). Il en avertit Fred :

*« Matthieu : D'ailleurs j'ai un truc à remplir pour cet aprèm*

*Fred : Tu l'as depuis quand ?*

*Matthieu : Un moment mais j'avais zappé »*

*Observation 4, note de carnet de terrain*

Un peu plus tard, Fred évoque qu'il n'a qu'une heure à accorder au tuteur universitaire :

*« Fred : A 15h moi faudra que je me barre*

*Matthieu : Ouais c'est bien de lui mettre des limites de toute façon*

*Fred : Et ça on lui renverra dans la semaine de toute façon la dernière fois on l'avait rendu en retard aussi »*

*Observation 4, note de carnet de terrain*

Ces deux extraits montrent une certaine désinvolture des deux acteurs vis-à-vis du tuteur universitaire et plus généralement de l'institution de formation. Matthieu évoque avoir « zappé » le bilan à remplir et Fred valide qu'ils le rendront en retard dans la semaine, comme le précédent. Dans la réalité il le rendra un mois plus tard, comme l'indique la date figurant sur le Lé@. Fred déclare aussi devoir partir à 15h (il a une conférence téléphonique ensuite) et Matthieu le soutient en argumentant que « c'est bien de lui mettre des limites ». En résumé, c'est dans les termes d'un mal nécessaire que l'IUP est envisagé et très peu en tant que partenaire pédagogique jouant un rôle important dans l'apprentissage du jeune. D'ailleurs, à plusieurs reprises des blagues sont faites sur la venue du tuteur universitaire, qui contribuent à montrer que cette visite n'est pas vraiment prise au sérieux. Par exemple Fred, annonce cette rencontre à l'équipe en réunion le matin en disant « cet après-midi, il y a Monsieur Jeanne qui va venir nous faire des schémas ».

Le tuteur arrive pour 14h. Matthieu, Fred et lui s'installent dans le bureau de Dom. Fred prend le fauteuil de Dom et les deux autres s'installent face à lui. Cette installation ne semble pas neutre et évoque que c'est Fred qui est en position de recevoir les autres et d'une certaine façon en position dominante.

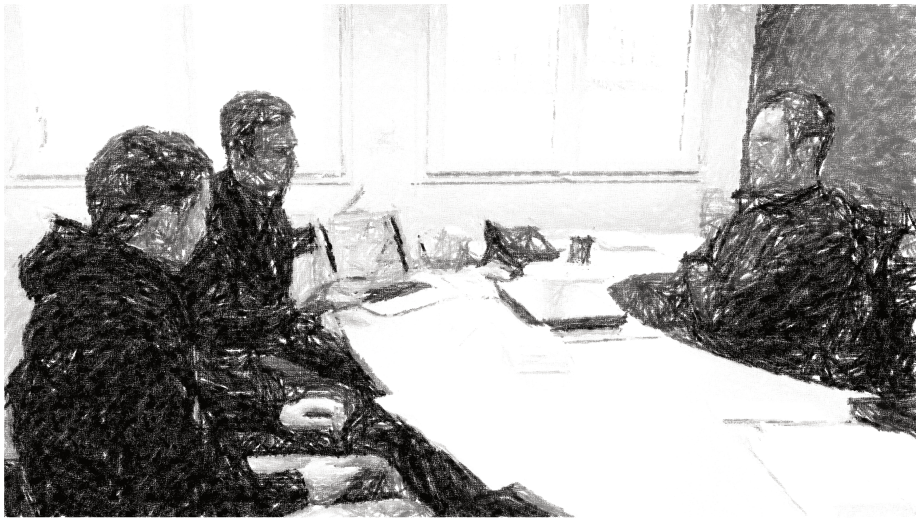


**Figure 49 - Extrait de la captation vidéo de la visite du tuteur-école**

La rencontre qui dure 55 minutes se déroule en quatre temps :

**Tableau 20 - Description synoptique de la visite du tuteur pédagogique**

| | **Phase 1** | **Phase 2** | **Phase 3** | **Phase 4** |
|---|---|---|---|---|
| **Thème** | Introduction | Bilan Matthieu | Apports théoriques | Conclusion |
| **Durée** | 5min48 | 23min30 | 18min 50 | 7min12 |
| **Sujets abordés** | Le TE revient sur le Lé@ et sur les évaluations à remplir. | Le TE propose un « point rapide sur l'évolution de Matthieu ». Dans un premier temps Fred prend la parole pour faire un bilan, puis après un échange avec Fred, le TE demande à Matthieu ses points forts et ses points d'amélioration. | Le TE revient sur « la dimension prise de recul » et présente deux schémas : Les six axes du management (9min) et le rapport de stage (6min). S'ensuivent quelques échanges avec Fred | « pour conclure » le TE revient sur les attendus pour le rapport de stage et le déroulement de la soutenance |

On note que le tuteur universitaire domine les échanges, les initiant et les concluant la plupart du temps. De plus, il a des prises de paroles qui s'apparentent à de longs monologues lors de la phase 3 pendant 15 minutes. Il est donc celui qui occupe le plus l'espace de parole dans cet entretien et au-delà ne semble écouter que peu les autres acteurs. Ainsi, nous proposons la représentation graphique suivante (légende en 3.4.4.2) :

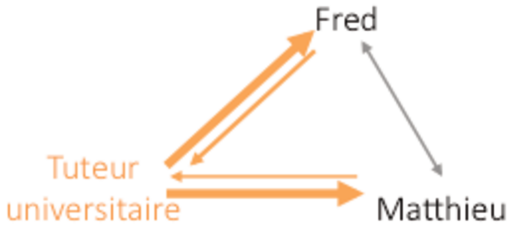



**Figure 50 - Mouvement de la configuration tutorale lors de la visite du tuteur universitaire (Fred – cas 2)**

*« Fred : (…) Parce que encore une fois on a besoin de cette rentrée de chiffre et de brief. … donc voilà aujourd'hui c'est pas sur… le temps de formation et de recul qu'on peut avoir avec Matthieu, c'est compliqué,*

*en tout cas sur toute la partie autres compétences que Matthieu pourrait mettre en œuvre que justement la relation commerciale. Ce qui ne veut pas dire que d'ici la fin de son stage, ce soit pas… justement sur la partie estivale y'aura un peu moins d'activité commerciale, un peu de vacances quand même mais…*

*TE : justement sur cette dimension prise de recul, ça permet de faire le lien, et refaire le lien du moins avec les outils pédagogiques et les attendus de notre part pour la fin de l'année. Je rappelle un petit peu des choses que j'avais dû évoquer l'année dernière au moment de notre entretien et un petit peu à la soutenance. Ce qui est important maintenant, c'est que Matthieu arrive en fin de cycle universitaire et qu'il ait la possibilité de se mettre en situation de recrutement, alors peut-être que la place elle va se concrétiser ici, peut-être qu'elle sera à faire ailleurs, de toute façon, vous serez un jour en situation de recrutement.*

*Fred : on a déjà eu l'occasion d'évoquer ces sujets là…*

*TE : donc l'idée c'est comment structurer une réflexion ou du moins comment structurer tous les apports de la formation, de l'alternance dans le cadre de la thématique de la formation qui est management et gestion de projet. Donc l'idée, moi, j'essaie toujours de leur donner un cadre pour structurer leur réflexion. »*

*Visite du tuteur-école (transcrit à partir d'une captation vidéo)*

Dans cet extrait Fred explique que la situation de l'entreprise (en difficultés financières) ne permet pas de donner toute sa place à Matthieu. En particulier, elle ne permet pas de prendre le temps de faire le lien avec l'école et d'accompagner l'apprenti sur des compétences qui sont plus au cœur de son diplôme que les seules compétences commerciales. Il évoque que cela pourrait néanmoins être envisagé sur une autre période. Mais le tuteur universitaire ne rebondit pas sur ce propos (il ne rebondit par exemple pas du tout sur le fait que Fred aurait fait une offre d'embauche à Matthieu). Il expose ce qu'il avait prévu de dire sur le rapport de stage et la soutenance. Il semble peu à l'écoute de ce que Fred dit et développe son propos sur des enjeux académiques. Pour M. Jeanne, l'enjeu de cette rencontre semble être de réaffirmer les attendus de l'IUP, mais finalement assez peu d'évaluer la situation de l'apprenti en entreprise ou bien d'accompagner l'apprentissage.

Nous avons questionné Matthieu et Fred sur les apports de cette visite du tuteur universitaire. Ils expriment tous les deux un avis mitigé.

*« Assez mitigé. D'une manière générale, c'est intéressant car ça a permis à Fred de se remettre dans le contexte, et de comprendre ce que l'université attendait de moi. Par contre, j'ai parfois l'impression que le tuteur de l'université essaie plus de « vendre » l'IUP et le master plutôt que de faire un réel point sur le projet. »*

*Matthieu, questionnaire final*

*« Là c'est bien parce que ça permet de faire un point, de représenter les objectifs pédagogiques. Ce que dit Fred, ça remet un peu aussi dans les conditions de représenter un peu ce qu'est mon master, les enjeux, les débouchés, les échéances qui arrivent sur la fin de l'année. Non, ça leur permet un peu de faire un point après, voilà, sur un format d'une heure, comme ça c'est bien. »*

*Matthieu, entretien apprenti*

*« Non mais après moi ça me permet de recentrer parce que encore une fois, le manque de prise de recul, c'est aussi pour nous dans le projet pédagogique et l'objectif de la formation qui est pas une formation de commercial, qui est une formation de management. Ca permet de prendre ce recul là et de se dire d'autres projets à développer, même si on va rester pragmatique en tout cas l'exploitation dans le bon sens du terme de Matthieu est intéressante, mais ça doit rester un échange. »*

*Fred, en conclusion de la visite du tuteur*
*(extrait transcrit à partir d'une captation vidéo)*

En premier lieu, Matthieu souligne quelque chose qui coïncide avec notre analyse du déroulé de la séance : « j'ai parfois l'impression que le tuteur de l'université essaie plus de « vendre » l'IUP et le master plutôt que de faire un réel point sur le projet ». Cela avait également été soulevé par Fred en amont à propos de la visite de l'année précédente quand il dit : « il m'avait sorti des schémas sympathiques. Et au bout d'un moment j'ai dit : oui, et ? Très bien, vous êtes un bon théoricien ».

Mais le MAP et l'apprenti reconnaissent aussi deux apports majeurs de cette rencontre : (1) rappeler que Matthieu est un apprenti, alors qu'il est considéré comme un salarié comme un autre dans l'entreprise ; (2) repréciser que son diplôme est un diplôme de management et non de commerce, alors que ses tâches sont essentiellement commerciales. Pour Fred en particulier, la visite a permis de se recentrer sur les enjeux de la formation. Il regrette d'ailleurs que les échanges avec le tuteur ne soient pas plus fréquents pour ne pas perdre de vue ce point.

> *« Fred : Ouais, ouais, prise de recul. C'est pour ça que c'est presque dommage que ça ne soit pas plus fréquent le lien avec le tuteur. Sans que ce soit des liens très formels, mais juste replacer l'objectif de la formation de Matthieu. Parce que effectivement on s'enferme dans un quotidien et si l'apprenti ne remet pas ça au sommet de la pile en permanence, bah tu pars dans ta logique et puis tu y vas de plus en plus. Tu dérives de plus en plus dans quelque chose qui peut être totalement déconnecté du sujet de base quoi.*
>
> *Marine : Ça permet de remettre la balance entre le chiffre à faire, le business, le projet de l'entreprise et son propre projet à lui ?*
>
> *Fred : (…) Mais ouais, je pense que c'est bien aussi pour lui de se dire attention…, parce que je pense que je lui laisse l'autonomie de me dire : attention, Fred, il faudrait que je me reconnecte un petit peu plus à un mon projet, ou pas. Est-ce que je l'ai pas identifié et que justement… je pars du principe qu'on a un relationnel qui permet, qui s'autorise ce recadrage me concernant, enfin ce recadrage… toutes proportions gardées. Parce qu'effectivement dans le relationnel que l'on a ça ne me choque pas qu'il me dise : Fred, là je suis vraiment commercialo-commercial, Par rapport à mon projet global de gestion, de mode de projet et de management de projet, on s'en éloigne un peu quoi. Dans ce sens c'était effectivement intéressant qu'il vienne. Peut-être même que des piqures de rappel plus régulières ça ne serait pas déconnant. »*
>
> *Entretien 3*

Cette piqûre de rappel est importante pour Fred et il aimerait d'ailleurs en avoir plusieurs dans l'année. Il souligne également que si l'université ne le fait pas, c'est à l'apprenti de l'alerter si le projet s'éloigne trop des attendus universitaires. Il accepterait tout à fait que Matthieu le lui rappelle.

### 6.4.3 Un rôle majeur de l'apprenti dans le lien avec l'université

Ce point montre que le rôle de l'apprenti dans le lien entre université et entreprise semble majeur dans cette configuration. En effet, nous avons vu que, hormis lors de la visite du tuteur et de la soutenance, le tuteur universitaire et le MAP ne sont pas en relation. Cela contribue à renforcer le rôle de l'apprenti pour faire le lien entre ces deux mondes, d'autant plus que l'alternance étant une pratique nouvelle pour l'entreprise, il est sollicité pour guider la mise en place de la fonction tutorale :

> *« Ben aussi c'était la première fois qu'ils avaient un alternant donc ils savaient pas trop comment vraiment gérer. Des fois, ils me demandent, ils me disent, t'hésites pas, tu demandes, si des fois t'as besoin de faire des points sur ta formation, ou voilà, quand j'ai à en parler on fait des points. Mais après quand j'ai des demandes, on va en parler au jour le jour au quotidien. Après c'est moi aussi qui ressent pas le besoin d'être cadré, avec quelqu'un qui est toujours derrière moi. »*
>
> *Matthieu, entretien apprenti*

Matthieu indique ici que Dom était prêt à faire des points réguliers avec lui s'il en ressentait le besoin. Mais Matthieu ne l'ayant pas sollicité, l'idée a été abandonnée.

Il nous a également expliqué pouvoir apporter des éléments théoriques ou des analyses réalisées dans le cadre universitaire qui peuvent intéresser l'entreprise.

> *« Marine : et tu leur montres ici tes dossiers ?*
>
> *Matthieu : Non, c'est quelque chose qu'on a pas pris le temps. Non et puis je suis pas sûr que ce soit vraiment intéressant. (…). Je vais pas leur montrer le dossier, mais je vais aller voir Dom ou Fred, enfin, ça dépend, la personne vraiment concernée par le sujet et je vais lui dire, je peux te voir et tout, on a fait un dossier là-dessus, qu'est-ce que tu en penses, moi j'avais pensé ça et du coup on va échanger. Par exemple, on a fait un cours sur l'animation de réunion, j'étais allé voir Dom, et je lui ai dit, on a vu des choses et tout, j'ai fait un travail sur xxx, voilà les points négatifs que j'ai soulevés (…).*
>
> *Marine : et c'est accueilli comment ici ?*
>
> *Matthieu : bien, parce que aussi, ils sont issus tous de formations diverses (…) et vu qu'ils ont créé la société eux-mêmes, ben du coup, ils se sont développés en prenant de l'expérience sur le tas. Donc ils sont aussi dans l'échange où eux ils peuvent m'apporter plein de choses. Mais ils partent du principe que vu ma formation, je peux aussi leur apporter des fois des choses sur du suivi, sur de la gestion, sur des trucs que j'apprends (…) ils sont même souvent enclins.* [Souligne que eux-mêmes demandent de l'aide ou du conseil sur certains dossiers.] *On est beaucoup dans l'échange, plus eux vers moi, mais sur certains trucs, c'est moi qui peux leur apporter, si je peux leur apporter des connaissances que moi j'ai eu par ma formation et que eux ont pas eu, ben autant leur en faire profiter. C'est aussi le but de l'alternance. Eux ils m'apportent des choses, mais eux, ils me payent en partie pour être en formation, donc faut qu'il y ait un retour (…). »*
>
> *Entretien apprenti*

Cet échange est présenté par Matthieu comme venant de lui, ou parfois de l'entreprise le sollicitant pour un conseil ou un « œil neuf » sur un dossier ou une question. Matthieu montre que l'entreprise accueille les conseils basés sur ses travaux académiques ou les apports théoriques qu'il peut faire. Matthieu est à l'initiative de cette démarche et si ses collègues et supérieurs sont parfois intéressés par les compétences qu'il a pu développer au cours de sa formation, ils ne s'intéressent pas aux travaux académiques qu'il produit.

Fred reconnaît ne pas faire de suivi de ce que Matthieu fait à l'école et ainsi ne pas distinguer ce qu'il apprend à l'école de ce qu'il apprend en entreprise.

*« Marine : Mais oui, de fait, c'est doit être difficile de distinguer l'un est l'autre [ce qui relève des apprentissages faits à l'école et ceux faits à l'entreprise] quand en plus les deux se font en parallèle.*

*Fred : Oui, et puis il y a pas forcément ce : tiens, j'ai vu ça à l'école. Ce n'est pas forcément une identification de ça, ça j'ai vu ça la semaine dernière, non, c'est plus de la mise en application, quasiment, donc on ne sait pas ce qui est, à quel moment.*

*Marine : Et vous ne lui poser pas la question ?*

*Fred : Non, parce qu'on se la pose pas non plus. »*

*Entretien 2*

Ainsi, côté entreprise, Matthieu est maître et guide de son apprentissage, faisant le lien entre école et entreprise, tant dans la mise en place du dispositif d'apprentissage que pour le développement de ses compétences.

### 6.4.4 Conceptions et pratique d'évaluation du MAP

L'université demandé au MAP d'évaluer l'apprenti. Ces évaluations portent soit sur le travail de l'apprenti en entreprise, soit sur la soutenance et le rapport de stage. L'évaluation est un point important qui amène les acteurs de l'université et ceux de l'entreprise, le plus fréquemment le tuteur universitaire et le MAP, à dialoguer.

#### 6.4.4.1 Les indicateurs de Fred

Lors d'un entretien nous abordons la question de l'évaluation. Fred a beaucoup de choses à dire sur cette question, parmi lesquelles, la mise en avant de certains indicateurs qui vont guider sa notation :

*« Fred : Après l'avantage c'est que là cette année j'ai quand même quelque chose d'un peu plus quantifiable, d'un peu plus chiffré quoi. On en revient par rapport aux objectifs commerciaux aujourd'hui, je sais combien Matthieu a signé de chiffre d'affaire et de marge. Donc si tu veux, aujourd'hui, je sais déjà quantifier, en tout cas une partie, de son efficacité. Et ça je ne peux pas le déconnecter de la note finale quoi.*

*Marine : Ça t'aide à noter ?*

*Fred : Je ne peux pas le déconnecter, très clairement. S'il avait signé 10.000 euros de marge sur l'année, il y a quand même un gros problème et en l'occurrence ce n'est pas le cas.*

*Marine : C'est un indicateur ?*

*Fred : Dans les missions qu'on lui a confiées, qui ne sont peut-être pas forcément l'intégralité des missions liées à son apprentissage, et notamment sur la partie suivi, développement des projets, enfin gestion des projets… moi ce que je lui demandais c'était d'aller chercher du business et un investissement, une implication, et du résultat. Pas uniquement un objectif de moyen. On lui a pas filé les clefs d'une bagnole quand il se déplaçait juste pour qu'il aille se balader en Suisse, en gros. Par contre, bah oui, il a été moteur pour se déplacer en solo. Il l'a fait en binôme dans un premier temps, mais en solo par la suite et il a ramené du business. Et derrière, non seulement il a ramené du business, mais derrière il l'a suivi, il a géré le dossier et la rentabilité du dossier était là quoi. Donc ça veut dire que de A à Z, effectivement, il y a une satisfaction qui est présente. Qu'il n'y a pas eu de boulette majeure quoi sur, enfin il n'y a même pas eu de boulette sur la globalité*

*des dossiers que Matthieu a gérés. C'est aussi pour ça que l'on se dit qu'un gars comme ça en étant en mode temps plein… ça peut dépoter quoi. »*

*Entretien 4*

Fred évoque tout de suite un atout pour l'évaluation : le chiffre d'affaire réalisé par Matthieu. Il le présente comme lui permettant de « quantifier » l'efficacité de son apprenti. Il est intéressant de noter (et Fred lui-même le soulève) que ce n'est pas tant la méthode, le développement de compétences nouvelles, ou encore l'évolution sur l'année, mais bel et bien la productivité et la « rentabilité » de Matthieu qu'il compte évaluer. Il souligne deux autres indicateurs : sa proactivité (« il a été moteur ») qui donne « satisfaction » ; son absence d'erreurs (« pas de boulette »). Ce dernier indicateur, permet de mettre en évidence le sérieux de l'apprenti.

Fred construit ainsi les indicateurs d'évaluation de son apprenti à partir des éléments de jugement des salariés en entreprise. Lors de l'entretien il nous explique avoir été plus mal à l'aise pour noter le stage de Matthieu que sa soutenance l'année précédente.

*« Marine : Ok, et qu'est ce qui avait été le plus facile à noter ? La soutenance ou le stage ?*

*Fred : La soutenance au final.*

*Marine : Pourquoi ?*

*Fred : parce que c'était sur l'instant et que c'était sur des critères que je maîtrise certainement beaucoup plus, notamment le fait d'être à l'aise. Le fait de captiver l'attention du jury. Quand il a, enfin quand ils ont, tous autant les uns que les autres, car on a, je n'ai pas noté que Matthieu j'ai noté les deux autres aussi, présenté leurs projets, les résultats que ça avait donné l'implication qu'ils avaient eu, enfin voilà, tous les critères de la grille de lecture était beaucoup plus parlant pour moi, qu'une analyse à froid du fil conducteur de l'année. »*

*Entretien 2*

Pour évaluer le stage lors de la première année, il lui manquait des critères. Il évoque aussi la temporalité de l'évaluation. En effet la soutenance est caractérisée par un temps court (15 minutes) et une évaluation immédiate. A contrario, l'évaluation du stage est positionnée à la fin de l'année et prend en compte le parcours de l'apprenti sur les neufs derniers mois. Fred souligne que l'expérience de l'année précédente est un atout pour noter (en plus de l'identification d'indicateurs) :

*« Marine : Et si c'est les mêmes [critères], est-ce que tu penses que tu vas faire différemment de l'année, notamment par rapport à l'évaluation du travail ?*

*Fred : Sur le continu, on va dire oui parce que j'ai déjà une année de recul sur le fait de me dire c'est un apprenant et pas un employé comme un autre. Déjà le regard et le fait d'échanger ensemble, ça me permet de prendre un peu plus de recul que ce que j'avais pris l'année dernière et de se poser quand même quelques questions régulièrement. Alors que l'année dernière les questions je me les posais pas forcément régulièrement bien, c'est clair. Je me les suis un petit peu posé le jour où, ah il faut que je note, ah ouais merde.*

*Marine : Et ils ne vous avaient pas du tout prévenus avant l'école ?*

*Fred : Bah, c'est tellement implicite au final que je pense, là je ne sais pas si je vais avoir une note à attribuer et en fonction de quel critère, j'en sais rien très clairement. Mais je me projette dans le fait que ça va être le cas. Déjà, juste la démarche n'est pas la même. »*

*Entretien 2*

Fred a donc évolué par rapport à l'année passée. Ayant déjà encadré Matthieu, dans le cadre d'un stage, il a vécu une expérience qui lui permet de construire différemment sa pratique de l'évaluation. Il lui reste encore des zones d'ombre, des éléments imprécis ou pas clairs néanmoins, il est capable d'utiliser l'expérience de l'année précédente pour changer certaines façons de faire afin de pouvoir évaluer de façon plus pertinente son apprenti.

#### 6.4.4.2 Soutenance collective

En plus des échanges lors de l'entretien, nous avons été témoin de la façon dont Fred conçoit et pratique l'évaluation lors de la soutenance finale qui s'est tenue dans les locaux de l'IUP à Roanne. Nous mentionnons dans cette partie deux soutenances. Nous détaillons la soutenance de fin de master 2 qui a eu lieu à la fin de notre année d'observation. Nous avons assisté à cette soutenance et y avons réalisé des captations vidéo. Nous mentionnons également la soutenance de fin de master 1 qui a eu lieu l'année précédant nos observations. Nous n'y avons pas assisté, mais Fred l'évoque à plusieurs reprises lors de nos entretiens. Il est intéressant d'analyser des extraits de la soutenance de M2 et les propos de Fred sur la soutenance de M1 pour comprendre le rôle qu'ont joué les interactions avec les acteurs rencontrés lors de ces soutenances et la façon dont elles ont pu créer des affordances, dont Fred s'est saisi ou non pour construire sa pratique évaluative et tutorale.

L'organisation des soutenances est la suivante : Matthieu soutient en même temps que trois autres étudiants (au cours de la même session) ; les quatre maîtres d'apprentissage sont présents et évaluent tour à tour les quatre apprentis. Le tuteur universitaire (le même pour les 4 apprentis) est présent et anime la soutenance. La séance que nous avons observée commence par un tour de table pour que chacun puisse se présenter. Le tuteur présente ensuite le déroulement de la soutenance en insistant sur le fait que ce sont des échanges entre professionnels. Suite à cela, les quatre apprentis présentent, chacun à leur tour, leurs missions, projets et réalisations pendant 20 minutes. Cette présentation est suivie de 20 minutes d'échanges avec les membres du jury. S'ensuit la délibération du jury, les apprentis sortent et les MAP débattent entre eux et avec le tuteur universitaire des notes attribuées à chacun. C'est à cette deuxième partie de la soutenance que nous nous intéressons plus particulièrement. Nous avons filmé la séquence, elle dure 41 minutes et se découpe selon le synopsis en annexe 40.

*Evaluation et rôle du tuteur universitaire*

L'analyse de la séquence de délibération montre que le tuteur universitaire a la main sur son déroulement. C'est dans un premier temps lui qui l'introduit en revenant sur la composition de la note de la soutenance. Pour cela il se lève et note les trois grands critères de l'évaluation au tableau (contenu, forme, réponse aux questions). Par cette action, il prend une posture professorale face aux quatre MAP. Le tuteur-école est dans une démarche d'explicitation des consignes :

> *« Y'a le contenu de l'exposé en lui-même, est-ce qu'il correspond à vos attentes, est-ce qu'il est complet, est-ce qu'il est clair ? Les éléments de forme, derrière donc le support est-ce qu'il est adapté, cohérent, est-ce que*

*y'a pas trop de fautes d'orthographe dedans et puis la dynamique de la présentation en tant que telle. Et puis le troisième élément, c'est la discussion derrière est-ce qu'il participe, est-ce qu'il se met en retrait, est-ce qu'il répond aux questions, est-ce qu'il les comprend déjà ? On verra après comment on procède. (…) je vous propose simplement d'y réfléchir et puis voir si… Globalement on a eu des bonnes soutenances, je pense que… on va pas. Donc là c'est surtout voir si globalement y'en a un qui sort du lot, comment vous l'avez reçu. La consigne qu'on leur a donné, c'est de s'adresser aux professionnels qui ne connaissent pas le projet, la cible c'est plus vous. (…). »*

*Tuteur universitaire (extrait de la captation vidéo de la délibération de la soutenance)*

Dans un premier temps il explicite les critères, la consigne de notation donnée. Il va également au-delà, en mentionnant que toutes les soutenances étaient satisfaisantes. Il aiguille ainsi les MAP, vers la recherche de différences entre les apprentis (« voir si globalement y'en a un qui sort du lot »). Il les replace également comme destinataires du discours des apprentis et par là, évaluateurs privilégiés. C'est également lui qui initie les différents temps (cf. tableau en annexe 41) : « Pendant ce temps-là, rapidement, sur les évaluations des compétences… » ; « Sur les rapports globalement j'ai des… entre bons et très bons rapports… » ; « Allez, on termine par la partie soutenance. ». Dans cette délibération, le tuteur universitaire a également un rôle d'étayage visant à guider la prise de décision sur les notes :

*« Alors, est-ce que vous les voyez tous au même niveau ou est-ce que vous voyez des petits écarts ? Ou des plus gros écarts entre eux ? »*

*Tuteur universitaire (extrait de la captation vidéo de la délibération de la soutenance)*

Il pose ici des questions qui guident la réflexion des MAP en leur suggérant de relever les écarts entre les différentes prestations. Suite à une discussion entre les MAP de 6 minutes, il relance :

*« Après on peut utiliser une méthode simple qui est de dire ((se lève vers le tableau)) xxxx si y'a des toutes petites différences sur chacun des trois critères ((au tableau trace un tableau et met les noms des apprentis)) on peut mettre une échelle sur trois étoiles par exemple, sur le contenu, sur le contenu de l'exposé si vous avez vraiment tout compris, (…) voilà la méthode que je vous propose, est-ce que ça vous va ? »*

*Tuteur universitaire (extrait de la captation vidéo de la délibération de la soutenance)*

Il propose ainsi une méthode d'évaluation : prendre chacun des critères pour chaque apprenti et attribuer des étoiles. Il guide ensuite en posant des questions. Le tuteur universitaire a donc ici un rôle de guidage pour les MAP, il les accompagne dans la tâche qui leur est proposée de notation de leurs apprentis, les aidant à la fois à définir des critères d'évaluation et à poser une note.

Malgré tout, Fred n'est pas convaincu par la soutenance et la notation. Il exprime dans l'entretien final que nous menons avec lui, des doutes ou des désaccords avec le système général de notation élaboré par l'IUP.

*« Fred : Après, c'est ce que je disais sur Matt tout à l'heure, sur la nature de sa soutenance, il a fait très clairement avec un objectif universitaire, à savoir avoir la meilleure note possible. Donc au final quand tu as compris ce qui est attendu de toi réellement, si tu arrives à comprendre et à mettre en œuvre, t'as forcément une bonne note. Donc est-ce que pour autant c'est quelqu'un qui veut être efficace dans une entreprise, j'en sais rien. Là en l'occurrence je sais que Matthieu a été efficace dans la boîte, mais si je prends son rapport de stage et je prends ce qu'il a fait dans la boîte. C'est pas pour ça je vais l'embaucher, c'est pour ce qu'il a fait. Si je dois l'embaucher par rapport à son rapport de stage… Pas forcément… c'est pas forcément le candidat que*

*je retiendrais. Par contre, il y a pour moi… c'est la perversion du système universitaire (…) Parce que la notation, ça va pas forcément être le meilleur apprenti. S'il est pas arrivé à faire la connexion entre ce qu'attendent ses profs et ce que lui a vécu en entreprise où il était peut-être hyper pertinent et hyper efficace, et là, surprise : mauvaise note. Alors que au réel sur le terrain, il est top le mec.*

*Marine : mais au final il y a aussi la note que tu lui as donnée pour ça.*

*Fred : Oui, mais c'est pas, c'est pas non plus… elle est pas coefficientée de la même manière. Il était sur un effectivement un master en management de projet, des projets il en managé plein plein plein de petits, il a pas managé un gros projet : la mise en avant du management du DAS1 et son projet était de structurer etc. etc., oui ça c'est effectivement très bien pour ton rapport de stage et pour une bonne note mais ça reflète pas l'efficacité qu'il a eu, et dont j'étais hyper satisfait au quotidien dans la boîte, donc voilà, c'est la petit perversion. »*

*Entretien final*

Il considère que le système d'évaluation universitaire ne reconnaît pas suffisamment la compétence de l'apprenti en situation de travail et que la note donnée par le MAP sur la partie terrain est trop faible par rapport aux autres. Cela est sûrement en partie dû à une méconnaissance des coefficients exacts, mais également basé sur son ressenti de l'importance donnée à cette note. Il argumente également sur le fait que le système universitaire à des attentes et des codes particuliers qu'il convient d'appréhender et d'utiliser pour avoir une bonne note. Il souligne que cela peut créer un décalage pour certains apprentis qui n'ont pas ces codes, mais sont pertinents en entreprise. En revanche, il ne revient jamais en entretien sur le guidage du tuteur universitaire lors de la soutenance.

### *Echanges avec des pairs*

La soutenance est aussi l'occasion pour Fred de rencontrer d'autres MAP. N'ayant participé ni au COPIL, ni aux formations proposées, c'est le seul moment de l'année où il échange avec des pairs. Ces échanges lors de la soutenance, vont au-delà des seules considérations sur l'évaluation. Ils concernent également des problématiques professionnelles ou tutorales : par exemple la difficulté à recruter des apprentis en province et encore plus en zone rurale ou bien le récit d'une mauvaise expérience avec un apprenti. C'est cette dimension de la soutenance que Fred valorise dans nos entretiens. Il souligne à plusieurs reprises que la soutenance de stage de Matthieu l'année précédente a été l'occasion de se confronter à d'autres façons de faire dans des contextes différents :

*« Et puis voir aussi parce qu'il y avait d'autres maîtres de stage qui étaient présents puisque l'on a noté trois personnes qui présentaient leur rapport de stage. Et avec des secteurs totalement différents, il y en a une qui était dans une banque, une autre qui avait bossé un peu sur de l'évènementiel, mais sur de la com plutôt pour [radio locale]. Donc c'était intéressant de voir aussi comment les autres maitres de stage abordaient leurs stagiaires. »*

*Fred, entretien 2*

Il explique aussi que la soutenance et les échanges avec d'autres lui ont fait comprendre l'exercice et son importance :

*« Je t'avoue je n'avais pas forcement en tête à la base, quand il avait fait son premier rapport, son premier mémoire l'année dernière, quel était l'objectif exact du rendu justement. Mais je trouve qu'il avait fait une bonne présentation orale, (…) Mais contrairement à ce que y avait eu l'année dernière où il y a une tutrice qui avait*

*voulu vraiment, je crois que je te l'avais dit, qu'elle avait vraiment voulu contrôler, vérifier, et faire répéter sa stagiaire, lui il l'avait fait de manière totalement autonome et je lui avais dit : ça serait bien si avant demain tu me le filais et que je puisse le lire quoi…Cette année je lui demanderais plus tôt ne serait-ce que pour corriger ses fautes déjà. Parce que c'est le problème des gens qui sont bons à l'oral, c'est que des fois à l'écrit ça suit pas forcément, forcément. »*

*Fred, entretien 3*

*« L'année dernière c'était la première fois que j'assistais à ça et j'ai découvert totalement. C'est pour ça que je sollicite Matthieu pour qu'il me soumette si ce n'est la version définitive, mais en tout cas un draft de… sa soutenance, enfin de ce qu'il prépare tant en rapport qu'en oral. Parce que l'année dernière, je m'en suis soucié la veille ou l'avant-veille en disant : c'est bon tu es prêt ? Ouais ? Bon aller, bah à demain alors. Et justement de voir les autres maîtres d'apprentissage ou de stage sur comment ils évoluaient, voir l'implication de certains alors à mon sens beaucoup trop mais… parce que elle n'était pas bien placée, à mon sens, le fait de dire : non, non je veux ton… parce que ton rapport il faut qu'il soit nickel parce que ton rapport il est l'image, il doit être à l'image de ma boite. Moi ce n'est pas forcément ça que j'attends. Il doit être à l'image du stage ou de l'objectif de l'apprenti quoi, après si effectivement, il n'y a pas de fautes d'orthographe, ça me va déjà un peu mieux. »*

*Fred, entretien 4*

Dans ces extraits il fait référence à la pratique d'une autre MAP, très différente de la sienne, et que dans d'autres extraits il qualifie d'un peu extrême. Cependant, il déclare vouloir changer légèrement sa façon d'accompagner Matthieu suite à cette première expérience de soutenance. Il souhaite notamment pouvoir relire son rapport. Ces échanges l'amènent aussi à affirmer sa propre posture de MAP en regard de celles des autres : « moi c'est pas forcément ce que j'attends » et à clarifier ses propres attendus et sa propre vision de ce que doit être le rapport de stage : « il doit être à l'image du stage… ».

Ainsi, la question de l'évaluation, permet de comprendre la façon dont se met en place la configuration, car elle fait à nouveau ressortir chez Fred, une plus grande importance accordée à ce qui appartient au monde professionnel qu'à ce qui appartient au monde universitaire. D'une part, ses indicateurs d'évaluation sont construits à partir d'éléments du monde professionnel (productivité, etc.). D'autre part, malgré le travail d'étayage et d'explicitation du tuteur universitaire, Fred passe à côté de la dimension académique de la soutenance et ne valorise cet événement qu'à travers la rencontre d'autres professionnels endossant le rôle de MAP.

En conclusion, le tuteur universitaire apparait peu présent dans le parcours de l'apprenti en situation de travail, le dispositif ne prévoyant qu'une seule rencontre dans l'année dont la thématique reste très axée sur les attendus de l'école. De plus, Fred tient un discours sur l'établissement de formation en général, et le tuteur universitaire en particulier qui tendent à les dévaloriser au profit de la place de travail. Ainsi, l'alchimie n'opère pas entre ces deux acteurs et ces deux mondes, Matthieu devant opérer seul les liens entre eux. Malgré cela Fred regrette le nombre insuffisant selon lui de visites du tuteur universitaire en entreprise. On peut faire l'hypothèse que Fred a des réticences à s'investir dans une relation avec un acteur universitaire, mais y trouve tout de même des ressources. Ainsi, il semble que son manque d'engagement pourrait être compensé par des affordances plus fortes et plus nombreuses de la part de l'université, qui l'obligeraient à jouer plus le jeu de l'alternance.

## 6.5 Fred : d'une transmission du travail à une réflexion sur l'apprentissage

### 6.5.1 Etre MAP pour Fred

Dans cette configuration, l'élément central est le travail. En effet, il guide les relations qui se mettent en place autour du tutorat (implication d'Ariane et de Dom), les échanges entre les acteurs, l'évaluation de Fred, etc. L'école est souvent présentée comme en concurrence avec le travail, la productivité, etc.

#### 6.5.1.1 Transmettre le travail

Le travail est à la fois objet, support et but de la transmission. En effet, ce qui est transmis avant tout, ce sont des tâches et des missions, notamment la relation aux clients. Quand Fred parle de transmission c'est toujours en lien avec le travail, les tâches à réaliser, la productivité.

*« Le but du jeu : lui donner le max de clés et qu'on puisse mesurer l'efficacité. »*

*« On lui demande d'être un bon chef de projet. »*

*Fred, rencontre*

*Marine : Ok… Et vous commencez à imaginer une méthodologie pour le suivi de ça ? Ou ça sera plus comme ça vient, dans la logique dans laquelle vous êtes ?*

*Fred : Je pense, j'espère que ça va être un mix des 2 avec… La méthodo, j'ai envie de dire, on l'a au final, sur le suivi de mission. Puisque la mission et la feuille de route de Matthieu sont établies donc il n'y a pas d'ambiguïté dessus. Donc au final la méthodologie va être sur le suivi du plan d'action. Elle va coller au plan d'action. Après dans une logique bienveillante par rapport au fait que c'est un apprenti, on est dans une logique aussi d'exigence dans le fait que l'on était bien d'accord qu'il fallait passer une étape par rapport à l'année dernière.*

*Entretien 1*

*« Au fur et à mesure de l'année oui je me suis demandé comment est-ce que on allait, enfin, quelle était la réalité de l'apprentissage et quel était l'objectif final. Et l'objectif final, c'est ce que je disais tout à l'heure, c'était qu'il soit, enfin qu'il gagne de l'autonomie pour être embauché par n'importe quelle boîte. »*

*Fred, entretien final*

Quand nous parlons de tutorat avec Fred, il évoque des éléments du travail. Le travail sert de guide à l'activité tutorale. Il définit le projet (« un bon chef de projet »), les critères d'évaluation (« mesurer l'efficacité »), les savoirs à transmettre (« le max de clés »), la méthodologie (« suivi des missions », « plan d'action »), l'évolution (« passer une étape par rapport à l'année dernière ») et l'objectif (« être embauché »).

Ici la transmission est vécue comme un passage de main, confier une mission, donner du travail. Par exemple, dans l'extrait suivant, Fred contacte une cliente pour lui dire que Matthieu s'occupera désormais de son dossier.

*« Moi l'idée c'était aussi de faire un peu la transition avec Matthieu qui reprend un certain nombre de mes dossiers (...) parce que j'ai plus le temps de tout gérer ces dossiers-là. Et l'idée c'était de faire un peu la transition... que vous ne receviez pas de coup de téléphone de Matthieu sans que j'ai fait... je vous ai passé un petit coucou et que vous ayez bien en tête que je me débarrasse pas du dossier, que ça va être traité de*

*manière aussi qualitative voire plus donc voilà. C'est plutôt Matthieu qui reprendra la suite (...). Si tu as 2 minutes, je te transfère vers Matthieu, comme ça tu lui redonnes un petit peu les contacts si ça te dérange pas. Super, Merci et passe le bonjour à X. dans tous les cas (...). A bientôt et merci pour ton accueil, je te passe Matthieu, Ciao. »*

*Fred, captation audio, Observation 1*

Fred a d'abord pensé faire appeler Matthieu directement (enjeu opérationnel : recontacter cette cliente pour lui proposer des prestations) en lui disant « tu lui passes le bonjour de ma part ». Finalement il préfère appeler lui-même avant de transmettre l'appel à Matthieu. Il semble jouer son rôle de MAP en donnant la tâche à l'apprenti et en l'introduisant par ce coup de téléphone.

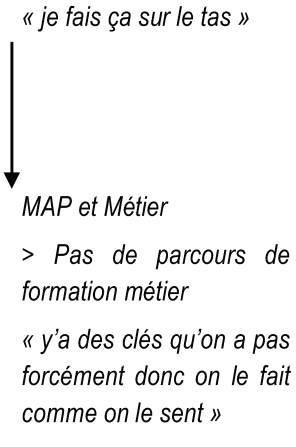
*« Pour moi, le rôle du maître d'apprentissage, c'est de faire en sorte que l'étudiant à la fin de son apprentissage soit formé sur la partie de terrain et non plus uniquement théorique. Donc, qu'il arrive à faire le lien entre la théorie sur laquelle il est en alternance et la réalité du job quoi. Ça c'est le rôle de sortir un petit peu le nez du… de la théorie. Parce que effectivement quand on échange avec les profs et notamment avec monsieur Jeanne [tuteur-école], on s'aperçoit qu'il a une espèce de déconnexion entre le… en tout cas sur les visions entre ce qui est dispensé en cours et ce qui est, ce que nous on vit sur le terrain. Donc voilà le management de projet, c'est très bien d'avoir tout un tas de process, après quand t'es dans une structure de dix personnes les process, c'est bien, c'est mieux d'avoir un cadre plutôt qu'un process. Parce que un process, ça te bouffe la moitié de ton temps. »*

*Fred, entretien final*

Ainsi, être MAP pour Fred, c'est donner accès au monde professionnel. Plus que l'accompagnement de l'apprenti, son suivi, etc., le MAP ouvre le monde professionnel, le terrain, « la réalité du job » à l'apprenti.

#### 6.5.1.2 Parcours personnel : « Sur le tas »

Fred met fréquemment en avant d'avoir appris son métier sur le tas, comme tous les associés de Sport Event. Aucun d'entre eux n'a d'ailleurs de formation spécifique pour les activité qu'ils réalisent dans la société. Fred n'a pas non plus de diplôme. Lors de notre première rencontre nous prenons les notes suivantes dans notre carnet :




*Transcription du carnet de terrain, rencontre*

Dans cet extrait Fred évoque « faire ça sur le tas ». Nous notons que par « ça » il entend à la fois son métier et sa fonction de MAP. Soulevant qu'il n'a pas de formation métier, il dit faire

comme il le « sent ». Fred et ses associés ont expérimenté le pouvoir formateur du travail pour eux-mêmes. Leur vision de l'apprentissage est liée à leur propre parcours « sur le tas ». Pour eux, apprendre un métier se fait en l'exerçant, en étant confronté aux tâches à réaliser. Ainsi, la question de l'encadrement tutoral est secondaire. Ce qui prime c'est l'expérience, celle montrée par le MAP et les collègues, celle faite par l'apprenti.

*« Fred : Pour moi c'est vraiment de la transmission au final. C'est transmettre soit une méthode, soit une technique, soit un état d'esprit, soit les valeurs que l'on veut avoir aussi. Ouais, c'est : c'est transmettre ça pour que justement, il puisse être en mesure de le réexploiter après, à titre personnel dans la suite de son expérience.*

*Marine : Et du coup tu fais comment pour transmettre ça ?*

*Fred : Je ne calcule pas, je le fais. »*

*Fred, entretien 2*

Cette vision de l'apprentissage n'encourage pas Fred à se poser de questions, à aller en formation, à développer ses compétences tutorales pour deux raisons. La première est qu'il n'envisage pas que des compétences tutorales soient requises pour accompagner un jeune en apprentissage. La deuxième raison est que la formation n'est pas centrale dans son propre parcours, qu'il apprend lui-même les choses sur le tas, en les faisant.

#### 6.5.1.3 « Anti-système » : université versus terrain

Les propos de Fred à l'égard de l'école ou de l'université (comme l'extrait juste ci-dessous) sont souvent virulents. Il argue que la vision universitaire est biaisée, que le système universitaire produit des évaluations peu pertinentes, et que le temps scolaire est une perte de productivité. Fred explique finalement dans le dernier entretien d'où vient cette vision de l'école :

*« Je suis pas anti-système, mais j'ai pas été capable de m'adapter au système universitaire. Donc, parce que peut-être trop dilettante, je suis pas réfractaire au système universitaire mais je me dis des fois c'est quand même un peu trop déconnecté de la réalité des choses. Et c'est pour ça que pour moi, le monde de l'entreprise, quel qu'il soit, quel que soit l'âge, c'est quelque chose qui doit être découvert le plus tôt possible par les étudiants, voire même les élèves. Le fait de vouloir pousser tout le monde vers un cursus bac à 18 ans, avec une réussite… des fois à 16 ans tu pars sur les filières apprentissage et manuelles qui vont te permettre de trouver un job beaucoup plus facilement. Moi ma femme a été confrontée à ça, elle a un bac+5 en droit, et je fais quoi maintenant ? eh bah je sais pas trop. (…) C'est la limite de ce système-là. C'est justement… alors l'apprentissage pallie à ça, va dans le sens où ça me convient, mais quand même on a cette perversion-là. Parce que la notation, ça va pas forcément être le meilleur apprenti. »*

*Fred, entretien final*

Son sentiment à l'encontre du monde universitaire est lié à une histoire personnelle profondément ancrée, qu'il évoque ici. Il nous parle plus tard d'une succession de circonstances menant à des échecs scolaires à partir de son entrée dans les études supérieures (blessure, service militaire, problèmes administratifs) qui concourent à ce qu'il n'obtienne pas sa licence de STAPS. Il finit par abandonner ses études quand leur troupe de basket acrobatique se lance.

Ainsi, dans son parcours la formation universitaire est associée à des souvenirs désagréables et à une forme de sentiment d'injustice. De là naît sans doute une forte valorisation du terrain, de l'entreprise qui pour lui a été émancipatrice et formatrice. Son discours oppose souvent les deux univers, jetant le doute sur le suivi du tuteur, l'évaluation, les formations proposées, etc.

S'il a fait une formation courte sur les techniques de vente, il valorise dans cette formation la connaissance du terrain des formateurs et intervenants. En écho, il dévalorise l'ancrage théorique du tuteur universitaire :

> *« Et ça, c'est gros pour moi si c'était venu de Monsieur Jeanne, je me serais dit : attend, il veut me faire adopter ses points de vue, ses positions sur tel point de marketing, tel point de mise en œuvre et il veut que Matthieu mette en place des processus de management de projets que lui est en train de leur enseigner. Or c'est pas mon but. »*
>
> *Fred, entretien final*

Dans cet extrait, il se montre méfiant à l'égard de l'intervention du tuteur universitaire, la soupçonnant de pouvoir imposer des choses à l'entreprise. Il milite ainsi pour une séparation des deux plutôt qu'un travail collaboratif. Cela peut paraître paradoxal avec d'autres propos qu'il a tenus dans lesquels il disait être en attente de plus de lien avec le tuteur universitaire. On peut faire l'hypothèse que Fred voit un certain intérêt à collaborer avec l'IUP, mais que certaines représentations et craintes liées à son propre parcours persistent et l'empêchent de s'engager pleinement dans cette collaboration.

Enfin, la dimension temporelle est très présente dans le discours de Fred. Tout le temps accordé à l'école est du temps perdu, et dans un contexte de petite entreprise, ce n'est pas possible de perdre du temps.

Le travail est donc au cœur de la configuration tutorale qui se met en place sur le terrain et Fred conçoit son rôle de MAP en lien très fort avec la production et la productivité. S'il évolue sur certains éléments au cours de l'année, il reste bloqué sur d'autres et notamment sur la primeur donnée au travail sur la formation universitaire. Ces différentes dimensions tendent à contribuer à l'émergence d'une configuration tutorale dans laquelle école et entreprise se trouvent dissociées, voire même opposées, le travail de synthèse entre les deux revenant à l'apprenti.

### 6.5.2 Connaissances et représentations du tutorat

Selon Matthieu, le choix de prendre des alternants ou stagiaires est lié au parcours de Sport Event : « De plus, je pense que ça fait partie de leur culture et de leur histoire d'intégrer des jeunes à leur projet, tout simplement car c'est enrichissant pour les deux côtés. » (questionnaire final). Ainsi, il souligne une sorte de « tradition » dans le fait de prendre des apprentis. On a déjà montré combien Fred insistait tout au long de l'année, sur le fait de ne pas savoir tutorer, ou transmettre. Il reconnaît qu'en amont de l'année, sa vision de l'apprentissage se cantonnait à des représentations stéréotypées concernant des métiers manuels et de niveau de qualification V ou IV (ex : coiffure) :

*« Pour moi apprentissage c'était très lié au manuel. Et c'est aussi pour ça que je me suis pas posé la question sur l'accueil de l'apprenti, pour moi c'était manuel au final c'était le prolongement d'un stage, l'apprentissage, c'était l'étape suivante dans la professionnalisation. Mais avec cette, à la base, cette connotation très oui je t'en ai parlé de effectivement de la coiffure, la compta, des choses qui sont à priori, mais finalement pas tant que ça après ce que tu m'as dit, très facilement transposable, binaire. C'est un, un. Tu transposes, tu transfères ça exactement comme on te l'a appris. Nous, c'est plus compliqué. »*

*Fred, entretien final*

Il souligne ainsi sa méconnaissance du rôle qui lui est confié, des méthodes pour remplir sa mission, des enjeux pour l'apprenti, etc. Il se laisse donc guider par l'apprenti pour mener à bien sa mission, se montrant disponible et comptant sur Matthieu pour le solliciter quand il en a besoin. Fred ne souhaite pas aller en formation, la raison principale évoquée est le temps productif qui serait perdu, mais il y a d'autres éléments qui paraissent contribuer à cette décision :

*« La question d'une formation spécifiquement là-dessus, je ne sais pas, aujourd'hui, mon rôle il est pas de former les gens. Donc est-ce que je dois prendre du temps pour apprendre à former des gens, ce qui n'est pas ma mission de base, je sais pas. Là tout de suite aujourd'hui j'ai envie de dire non, parce que c'est pas… la structure ne le permettrait pas, en termes de temps. Si c'est quelque chose que je peux faire, ce serait intéressant, effectivement, ça m'intéresserait, mais là aujourd'hui en termes de temps, c'est pas le but, parce que c'est pas ma mission au sein de l'entreprise. (…) L'idée d'une formation, je ne dis pas non, je veux pas de formation parce que je m'en tape. C'est que, aujourd'hui, j'en vois pas l'intérêt versus la mission dans la boîte. Donc l'intérêt de l'entreprise prime sur tout le reste donc. »*

*Fred, entretien final*

Dans cet extrait on note deux choses fondamentales qui caractérisent la vision de son rôle par Fred. Le premier : il ne se résout pas à concevoir le rôle de MAP comme un rôle de formation auprès de l'apprenti. Le second : l'entreprise est toujours son souci premier.

On peut également se poser la question du rôle joué par Matthieu lui-même dans cette configuration. En effet, si Fred souligne que c'était pour lui confortable dans son rôle que Matthieu soit à la fois pertinent sur le terrain et gère tout seul son parcours académique, on peut se demander si finalement, cela n'a pas été un frein au développement de Fred. En effet, sans difficulté dans l'accompagnement de Matthieu, Fred n'a pas eu à chercher des ressources. Quand nous demandons à Matthieu si Fred a changé au cours de l'année, il répond : « Pas forcément, mais je ne pense qu'un 'changement était nécessaire'. » (questionnaire final). Ainsi, s'il a été ressource pour le travail et pour le bon déroulement de l'alternance, il a certainement constitué plutôt un obstacle au développement de Fred qu'une ressource, d'autant plus qu'il ne semble pas avoir cherché à créer des liens entre l'entreprise et l'IUP.

Cependant, à la fin de l'année, Fred évoque des doutes qui persistent, des questions qui n'ont pas trouvé de réponses, notamment, il ne sait pas s'il a rempli correctement son rôle de MAP.

*« Marine : Est-ce que tu as l'impression d'avoir rempli ton rôle de MAP auprès de Matthieu ?*

*Fred : Ca, c'est une grande question, ça je sais pas. Très franchement, je sais pas le… je sais pas si j'ai rempli et le sentiment que j'ai c'est que ben, il est… vu que pour moi, il était prêt à être embauché par moi, j'ai envie de dire oui. Parce que ça veut dire que on jugeait suffisamment pertinent. Est-ce que quelqu'un d'autre l'embaucherait c'est-à-dire que là, dans ce cadre–là, c'est ce qui validerait pour moi sa formation et son*

*apprentissage ce serait qu'il soit pertinent pour une autre entreprise. Qu'il soit pertinent pour nous, c'est une chose. Qu'on lui ait donné toutes les clés et les cartes pour pouvoir taffer ailleurs, ça c'est autre choses. Donc, ça, je ne sais pas. »*

*Entretien final*

Fred n'arrive pas à définir s'il a rempli son rôle. Il propose un indicateur, à savoir qu'il était prêt à embaucher Matthieu, ce qui signifie qu'il considérait Matthieu suffisamment compétent pour travailler à plein temps avec lui. En revanche, il souligne ne pas savoir si ces compétences sont transférables, mobilisables dans d'autres contextes, d'autres environnements de travail. Il souligne également dans l'entretien final qu'une question qui n'a pas obtenu de réponse durant l'année, c'est celle de la définition du rôle de MAP :

*« Marine : Est ce qu'il y a des questions qui tu te poses encore sur lesquelles tu as pas de réponse et dont tu aimerais avoir la réponse…*

*Fred : celle-ci en l'occurrence oui, enfin, est-ce que, quelle est la définition au final, quelle est la vraie définition du rôle du MAP ? parce que on a parlé de ma vision du rôle et des missions, mais est-ce que la théorie elle est celle-ci, est-ce que elle doit être celle-ci ou bien est-ce que au contraire, c'est vraiment du cas par cas. Mais ça va dans le sens de ton travail, c'est qu'aujourd'hui il y a rien qui définit en tout cas des grandes lignes quoi. »*

*Entretien final*

Au-delà de sa vision du rôle du MAP, il voudrait avoir la « vraie » définition. Il souligne de façon pertinente qu'il a construit au cours de l'année sa propre définition de ce rôle, sa vision de sa mission, mais qu'il lui manque des éléments plus « théoriques ». Il ajoute que peut-être cette définition doit être une définition au cas par cas.

### 6.5.3 Tournant dans le parcours de Fred : la chercheuse et les nouveaux stagiaires

Au cours de l'année, il y a néanmoins des éléments qui permettent à Fred de faire évoluer ses représentations et ses pratiques. Ces changements interviennent dans le temps long. En effet, il explique avoir changé de pratiques pour accueillir de nouveaux stagiaires (en mai et septembre). Ses représentations sur le rôle de MAP se modifient également. S'il y a des convictions sur lesquelles il reste ancré (comme par exemple l'antagonisme entre école et entreprise), il conçoit progressivement le rôle de MAP comme important dans le parcours de l'apprenti et l'apprentissage en situation de travail comme un processus qui nécessite une structure, une construction et une progressivité : « Et donc la mission, c'est pouvoir construire les points d'étape au fur et à mesure de l'année pour arriver au but qui est de pouvoir lâcher dans la nature l'étudiant avec le maximum de cartes pour vivre sa vie quoi. » (Fred, entretien final). Selon lui, c'est notre présence sur le terrain qui l'a amené à ces changements.

Dès nos première rencontres Fred évoque qu'il ne s'est pas posé beaucoup de questions sur le tutorat et l'apprentissage en accueillant Matthieu :

*« On ne s'est pas réellement posé la question de la transmission »*

*Fred, rencontre*

*« On ne s'est pas forcément posé les questions en temps et en heure dans le bon sens pour arriver à cette conclusion. On serait peut-être arrivé à la même conclusion au final, si on s'était posé ces questions-là avant*

*d'arriver sur l'apprentissage de Matthieu. Les questions qu'on s'est posées c'est : est-ce que ça peut être efficace pour Matthieu ? Est-ce que ça peut être efficace pour nous ? au final. C'est plus les questions que l'on s'est posé et comme on semblait répondre par la positive aux deux questions on y est allé mais sans méthodologie aucune à côté de ça. »*

*Fred, entretien 1*

Fred souligne que collectivement, les questions de savoir comment accueillir Matthieu ou comment lui transmettre leurs savoirs et compétences n'ont pas été posées. Celles qui se sont posées concernent plutôt la pertinence de la collaboration : « Est-ce que ça peut être efficace pour Matthieu ? Est-ce que ça peut être efficace pour nous ? ». Il souligne qu'ils n'avaient pas de méthodologie. Dans l'entretien final, Fred précise que finalement accueillir un apprenti consistait surtout pour lui à lui donner du travail :

*« Concrètement, je ne l'ai pas fait avec Matthieu parce que j'ai pas appréhendé ma mission de MAP comme une vraie mission. Je l'accueillais dans la boîte, t'es en apprentissage, voilà tu vas faire du commercial démerde toi. Je schématise et je résume, mais c'était un peu ça. »*

*Fred, entretien final*

Il pointe ne pas avoir appréhendé la mission qui lui incombait, ne pas avoir saisi les implications de cette mission et d'une certaine façon l'avoir prise un peu à la légère. Il évoque également que dans l'année, il a pris conscience de l'importance de cette mission et agirait différemment s'il devait accueillir un nouvel apprenti :

*« Quelqu'un qu'on a qu'on va prendre en apprentissage, maintenant j'ai la notion du fait qu'il faut que je passe un peu, un peu de temps avec lui. »*

*« Marine : Qu'est-ce que tu aurais voulu savoir avant de commencer à être MAP ?*

*Fred : qu'est-ce qu'un MAP, que devrait être un maître d'apprentissage, quel est l'objectif final ? C'est ce que je te dis, pour moi, au final, l'objectif, c'était de pouvoir lâcher dans la nature, l'apprenti et qui soit autonome. Ca, c'est quelque chose sur lequel je me suis posé la question tardivement. Et le prochain apprenti que je vais accueillir, quand je sais pas, mais la prochaine fois qu'on accueillera un apprenti, je structurerai la démarche dans ce but-là… et non pas uniquement dans un but de comment dire… de d'efficacité pour l'entreprise, les deux iront de pair. Forcément. »*

*« C'est ce qui ressort de cette année, c'est le fait de pouvoir dire, on va pouvoir faire des points d'étape et cadrer ça dans le temps. Et là le fait d'avoir justement une évolution des missions, va permettre de dire : là, sur les premières missions que je t'ai confiées, on était sur ça ça et ça qu'est-ce que tu as assimilé au 1er point d'étape. Tu as tout assimilé, on passe au suivant, ou au contraire faut qu'on bosse dessus encore, donc qu'est-ce que tu comprends pas, comment, est-ce qu'on peut faire en sorte que tu ailles ou vas-y propose autre chose »*

*Fred, entretien final*

Fred exprime dans ces extraits les écarts entre ses représentations de la mission de MAP au début et à la fin de l'année. Sa vision initiale ne portait que sur l'objectif final : que l'apprenti soit devenu un professionnel autonome, élément accentué par le besoin d'efficacité de l'entreprise. Au cours de l'année, il a pris conscience que la fonction de MAP englobe également le processus pour arriver à cet objectif. Il évoque mieux appréhender le temps et l'engagement que nécessite l'accueil et l'accompagnement d'un apprenti. Il a ainsi pris conscience de l'importance de la structuration de sa démarche auprès de l'apprenti, notamment en donnant de la visibilité à celui-ci sur ses missions et en faisant avec lui des

points réguliers. Lorsque nous abordons avec Fred les ressources qui lui avaient permis de prendre conscience de ces éléments, il est catégorique : notre présence, nos échanges et notre co-voiturage entre Lyon et les bureaux de Sport Event.

*« Marine : Est-ce que au niveau de toi ta pratique de maître d'apprentissage tu as l'impression qu'il s'est passé quelque chose dans cette année*

*Fred : ben déjà la prise de conscience qu'il y ait la nécessité d'appréhender l'apprenti d'une certaine manière. C'est ce que je te disais je m'étais jamais posé cette question-là quoi. Donc du coup forcément oui ça a évolué(…) ça a été en lien avec ce que j'ai pu vivre dans l'année avec l'apprentissage de Matthieu et l'accompagnement, enfin l'accompagnement… l'échange finalement qu'on a pu avoir sur les retours de trajet et les feedback qu'on pouvait avoir.*

*(…)*

*Marine : Est-ce que tu as eu l'impression, que dans ton rôle de MAP, d'avoir eu de l'aide qui venait de quelque part, des ressources ?*

*Fred : à part les tiennes, non. »*

*Entretien final*

Fred a du mal à définir la relation que nous avons établie, il hésite à l'appeler « accompagnement » mais lui préfère « échange » et « feedback ». Pour nous il s'agissait d'entretiens, c'est à dire d'un de nos outils de production de données. Il est intéressant de noter que si nous avons sollicité quatre des cinq entretiens réalisés, Fred a sollicité l'un deux. En effet, le soir de l'observation 4, pendant laquelle le tuteur universitaire était venu en entreprise, lors de notre retour en voiture, Fred nous a demandé pourquoi nous ne faisions pas d'entretien ce soir-là. Nous lui avions répondu que c'était parce que nous avions prévu initialement de faire des entretiens toutes les deux observations et que nous en avions déjà fait un la fois précédente… mais que bien sûr s'il avait des choses à dire, nous avions notre dictaphone. Ainsi, Fred a sollicité le cadre de l'entretien pour évoquer ensemble, faire un bilan sur la visite du tuteur universitaire.

Fred évoque trois éléments qui ont fait de ces entretiens et de notre présence une ressource pour sa pratique. Le premier est l'existence même de notre recherche :

*« Déjà, réellement, le fait de ton action, sur le fait de dire je me penche sur comment accompagner les maîtres de stage, les maître d'apprentissage parce que il y a rien. Ca te fait prendre conscience que, donc, ça veut dire qu'il faut faire quelque chose, que c'est pas neutre que y'a effectivement…, que c'est une vraie mission. »*

*Fred, entretien final*

Connaître l'existence d'une recherche sur les MAP lui a fait réaliser que cette mission était moins anodine qu'il ne le pensait au départ. Le deuxième élément résonne avec les points que nous avons présentés plus haut, dans lesquels Fred évoque ne pas s'être posé de questions en accueillant Matthieu. Comme en miroir, une des ressources saisies dans la recherche était le questionnement et la posture réflexive induite par les entretiens :

*« Marine : Donc ma première question comment est-ce que tu as vécu l'année d'apprentissage de Matthieu ?*

*Fred : euh différemment de celle… des années précédentes où Matthieu était en stage et pas en apprentissage… parce que justement je me suis posé des questions de manière différente. Je me suis posé des questions tout court. Tu as fait en sorte que je me pose des questions sur la manière d'appréhender un apprenti et ou un stagiaire en règle générale. (…)*

*Ensuite… qu'est-ce qui m'en a fait [prendre conscience]… c'est vraiment le fait de pouvoir échanger avec toi aussi régulièrement, c'est sortir, sortir la tête de l'opérationnel et du quotidien, on n'aurait pas eu ces retours comme ça, je pense que tu serais venue au bureau, tu aurais fait ton observation, tu serais repartie du bureau. Ça m'aurait pas fait ça réfléchir plus. Je serais resté dans le quotidien. »*

*Entretien final*

Il évoque aussi que ce questionnement l'a aidé à construire au fil de l'année l'évaluation de Matthieu : « le fait d'échanger ensemble, ça me permet de prendre un peu plus de recul que ce que j'avais pris l'année dernière et de se poser quand même quelques questions régulièrement » [75]. Enfin, le troisième élément évoqué est notre « extériorité » au système de formation (versus la posture du tuteur-école) :

*« Marine : Est-ce que tu penses, tu disais que les discussions qu'on avait eues ensemble t'avaient permis d'évoluer sur ta vision des choses, est-ce que tu penses que si ça avait été quelqu'un de l'école, ça aurait pu permettre la même chose ?*

*Fred : Je pense pas, parce que vision théorique. Toi t'avais un œil pas sur la nature de la formation de Matthieu mais sur la nature de l'accompagnement de l'apprenti. (…) Pour moi, tu avais une vision, tu as une vision déconnectée de la formation théorique de Matthieu et t'étais en observatrice dans tous les cas. T'étais pas juge et partie à mon sens. Alors que l'école est forcément, a forcément un parti pris. »*

*Entretien final*

Il soulève que notre posture de chercheuse nous conférait une certaine neutralité (« tu étais pas juge et partie »). De plus, nous nous intéressions au dispositif d'apprentissage en lui-même et non pas au contenu de l'apprentissage, ce qui a permis à Fred de questionner son accompagnement.

Cette prise de conscience de Fred donne lieu à un changement de pratiques, lors de l'accueil de deux stagiaires, arrivés à Sport Event avant la fin de notre terrain. Le premier arrive en avril-mai pour un stage de quatre à six mois, le second en septembre pour un stage alterné d'une année. Ce deuxième stagiaire est également en cours à l'IUP management mais dans une filière différente de celle de Matthieu. Lors du dernier entretien Fred évoque ces deux nouveaux stagiaires et notamment l'accueil et le suivi qu'il réalise avec eux :

*« Marine : Et quand tu dis que la manière dont tu l'as accueilli a été différente, en quoi ça a été différent ?*

*Fred : Beaucoup plus structuré, sur la structuration à la fois des missions, des outils qu'on lui a donnés, sur la présentation des missions, le fait de lui donner une visibilité sur une progression sur l'année. Avec différentes phases de son… apprentissage, enfin de son stage en tout cas. C'est pour ça je te disais la partie structuration des différents temps de stage est importante, parce que là je veux lui faire vraiment…. Les objectifs ils sont très clairs, c'est pas découvre, ça part de la base parce que ça va te permettre de pouvoir être pertinent sur le fait de connaître les produits, de connaître les artistes, connaître les fonctionnements, une fois que tu connaîtras ça tu pourras être pertinent pour proposer et éventuellement entrer dans la commercialisation.*

*(…)*

*Fred : Donc là avec [nouveau stagiaire] je lui ai fait rédiger un process, enfin, un process, un guide line on va dire de bonnes pratiques de ses missions au quotidien. Il avait un certain nombre de missions différentes, combien de temps ça lui prenait, lesquelles elles sont avec un listing et un déroulé et une répartition hebdomadaire. Ce qui me permet de dire à un nouveau stagiaire qui arrive, voilà, tu as ça, ça c'est ton road book. Si tu as un doute, tu peux vérifier, tout est inscrit dedans on l'a contrôlé, validé et vérifié. Donc là-dessus*

[75] Cf. extrait en 6.4.4

*c'est ta bible, si tu as une question vas-y, si tu as pas la réponse, tu viens vers moi. Et déjà, c'est un point de passage qu'on a eu avec [nouveau stagiaire] avec un objectif déjà, jusqu'à présent, j'avais pas vraiment fixé des objectifs à mes stagiaires. Là à lui, je lui ai fixé un objectif, je lui ai dit, tu es sur cette mission-là, donc il faut que j'aie une trace de ce que tu as fait, et que ça m'apporte une valeur ajoutée. »*

*Entretien final*

Fred dans ces extraits présente comment, au-delà de ses représentations, ses pratiques ont changé suite à l'année d'apprentissage de Matthieu. Il explique comment il a pu mettre en œuvre de nouvelles pratiques pour accompagner les nouveaux stagiaires. Il a cadré leur parcours dans l'entreprise, leur a donné de la visibilité sur ce parcours, a impulsé la construction de ressources (« c'est ton roadbook »), a demandé des retours (« il faut que j'aie une trace »), etc. Il souligne les points de différence avec ses pratiques antérieures : « c'est pas découvre, c'est part de la base parce que… », « jusqu'à présent j'avais pas vraiment fixé des objectifs à mes stagiaires ». Il est également capable de justifier ses actions : « part de la base parce que ça va te permettre de pouvoir être pertinent sur le fait de connaître les produits, de connaître les artistes, connaître les fonctionnements ». Il souligne également une prise de conscience de l'importance de la progressivité des missions et des tâches à confier aux apprentis ou stagiaires. Il semble que cela le conduit à construire différemment l'accueil et le parcours des stagiaires.

Notre présence sur le terrain et les échanges lors des entretiens et des trajets de co-voiturage lui ont permis de prendre conscience de l'importance du rôle de MAP et de faire évoluer ses représentations sur l'apprentissage. L'arrivée de nouveaux stagiaires lui a donné la possibilité de passer au concret et que son changement de représentations sur le tutorat puisse s'incarner dans des actions tutorales.

### 6.5.4 Configuration, affordances et engagement

La configuration qui se met en place sur ce terrain est complexe, mais relativement stable dans le temps. Elle s'installe en incluant un grand nombre d'acteurs de l'entreprise, peu d'acteurs de l'école (le tuteur universitaire uniquement), quelques pairs (rencontrés lors des soutenances) et nous-même. Nous proposons une représentation graphique de la configuration et de ses mouvements en page suivante Figure 51). On voit que la configuration tutorale prend forme à partir de celle de l'année précédente (ce qui a notamment contribué à ce que Fred prenne en charge le rôle de MAP). Qu'elle est clairement constituée d'une majorité d'acteurs de l'entreprise avec qui Matthieu est en interaction. On note également que Fred n'a pas réellement de relation et d'interactions à propos du tutorat avec ces acteurs. Au cours de l'année, il y a deux mouvements de la configuration, qui correspondent au dispositif de suivi et d'évaluation de l'apprenti prescrit par l'IUP. Durant ces deux mouvements Fred et Matthieu sont en interaction avec le tuteur pédagogique, mais aussi, pour la soutenance avec trois autres MAP et apprentis. Dans ces deux schémas on note une absence totale des membres du collectif de travail, et notamment d'Ariane qui a joué un rôle de tutrice opérationnelle tout au long de l'année. Lors de la visite du tuteur académique en entreprise, on note une faible réciprocité des échanges.

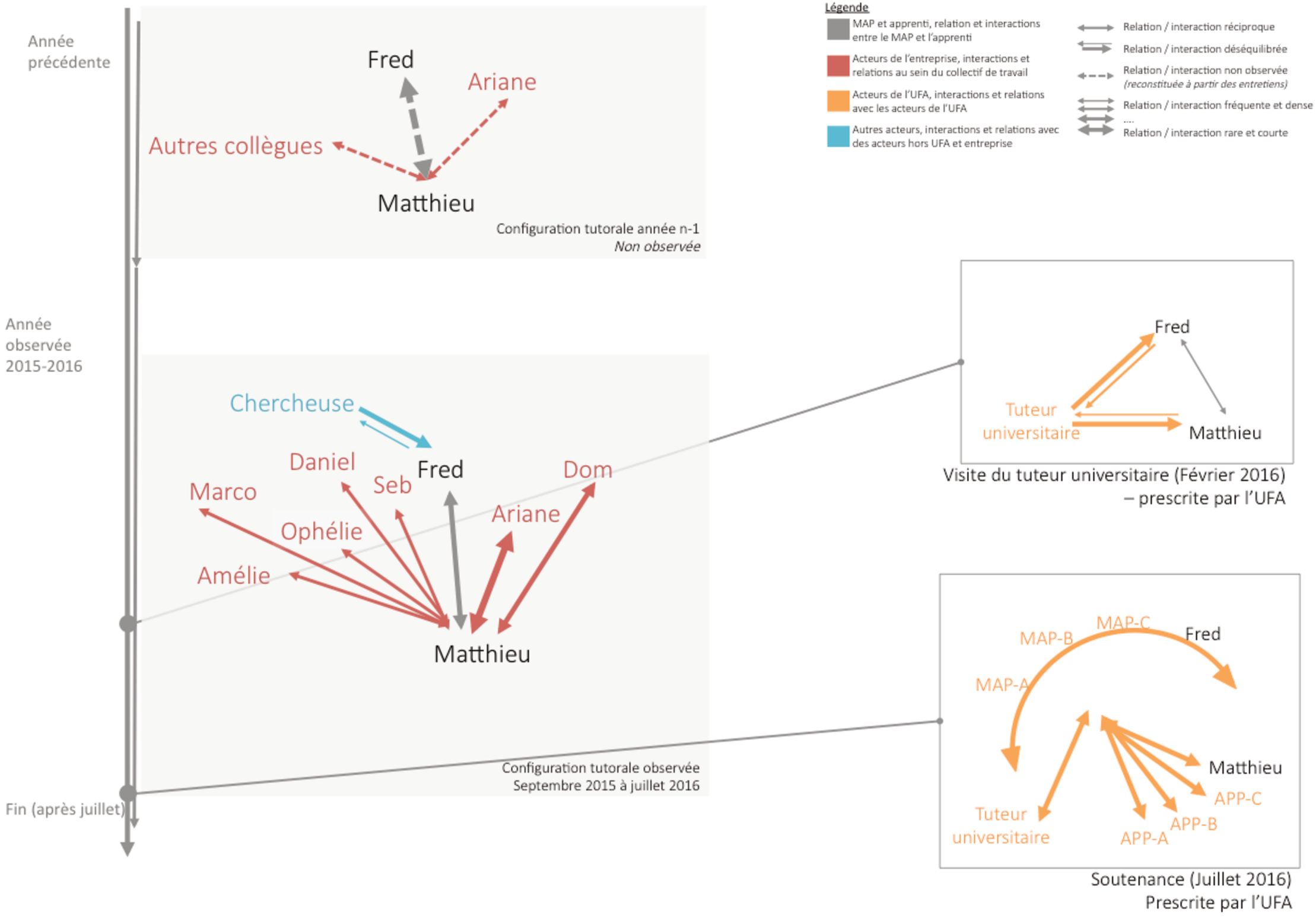



**Figure 51 - Chronologie de la configuration tutorale et de ses mouvements (Fred - cas 2)**

Parmi tous les acteurs de cette configuration, le seul que Fred concède à considérer (assez tardivement) comme une ressource, est nous-même. Finalement il ne se saisit que peu des affordances qui pourraient être fournies par différents acteurs au sein de différentes institutions (formation, COPIL de l'UFA, relation avec le tuteur-école, etc.). Il semble que cela soit lié à différents éléments de son propre parcours : apprentissage sur le tas, vision négative de l'université, valorisation du travail par rapport à l'apprentissage scolaire, représentations floues du rôle de MAP, etc. Ainsi, ces caractéristiques et représentations n'engendrent pas d'engagements de Fred qui ne saisit que peu d'affordances pour les rendre pertinentes pour sa pratique.

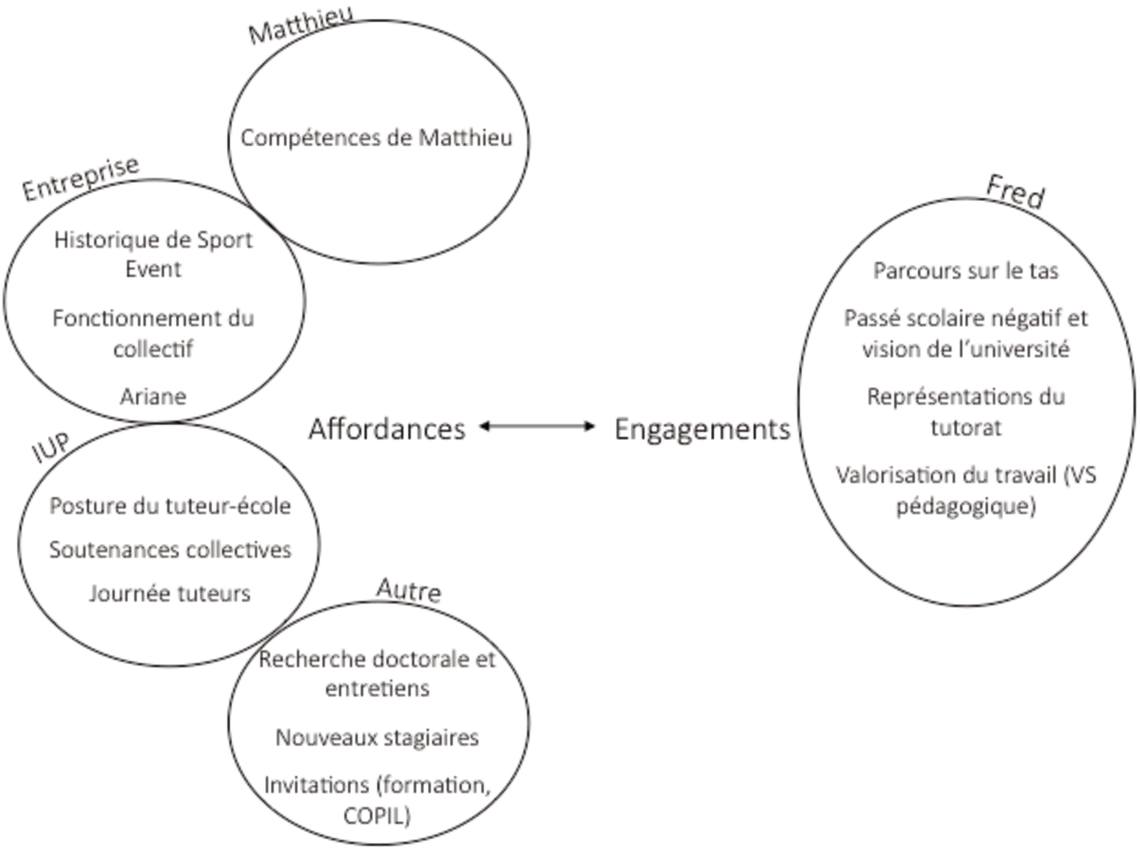



**Figure 52 - Affordances et engagements ayant participé de la mise en place et de la transformation de la configuration tutorale d'après Billett 2009 (Fred – cas 2)**

Fred s'empare de deux types d'affordances. Les premières lui permettent de mener à bien sa mission d'encadrement. Pour cela il s'appuie sur les compétences de l'apprenti, le fonctionnement du collectif de travail, Ariane, etc. Ce sont des ressources liées à une division du travail du tutorat. Elles ne sont pas forcément en faveur d'une évolution de ses propres pratiques tutorales, puisqu'elles le conduisent à déléguer et à ne pas ressentir le besoin d'accompagner l'apprenti. En revanche, Fred semble saisir trois éléments comme ressources pour l'amélioration de ses pratiques : la soutenance de M1 de Matthieu, notre présence sur le terrain et l'accueil des nouveaux stagiaires. La soutenance de M1 a initié sa prise de conscience sur le rôle du MAP, qui s'est renforcée de par notre présence, puis transformée

dans l'accueil des nouveaux. Ces trois éléments ont pour point commun de se situer à la frontière avec l'université mais de s'en distancier également sur plusieurs aspects. Pour la soutenance de M1, malgré le fait que ce soit un exercice académique qui se déroule dans les locaux de l'université et en présence du tuteur-école, la présence de plusieurs MAP et le contenu des soutenances tendent à placer cette situation à la frontière entre l'école et le travail et à mettre l'accent sur des dimensions professionnelles. Notre présence, même si nous appartenions à une université et menions une recherche universitaire, était éloignée de la formation de Matthieu. Enfin si les nouveaux stagiaires étaient en formation à l'université, leur accueil et leur parcours en entreprise, relevaient de la sphère professionnelle et entraient dans la zone de prédilection de Fred.

Pour Fred le processus de développement de sa pratique tutorale s'inscrit dans une temporalité longue. En effet, il évoque des éléments qui ont lieu sur trois années : la première année de stage de Matthieu, l'année d'observation et le début de l'année suivant notre observation avec l'accueil de nouveaux stagiaires. Si le changement de pratique est si long, c'est surement en lien avec le fait qu'avant même de pouvoir changer ses pratiques, Fred avait besoin de prendre conscience de l'importance de son rôle et d'en comprendre les enjeux. De plus, l'alternance de Matthieu se déroulant de façon positive, le besoin de changement ne s'est pas fait sentir. La modification de sa pratique tutorale est venue plus tard, avec l'accueil de nouveaux stagiaires. Enfin, sa vision de l'université a certainement ralenti son engagement dans les situations pouvant créer des affordances.

De cette façon, la configuration n'est que peu bouleversée au cours de l'année d'apprentissage et reste relativement stable dans son organisation. Les mouvements ont plutôt lieu dans le temps long, la configuration se modifiant quand de nouveaux acteurs y entrent (la chercheuse, les nouveaux), permettant à Fred de (1) questionner sa pratique tutorale, (2) et parfois de la modifier.

# 7 Etude de cas 3 : Loïc

*« Il apprenait et j'apprenais aussi à ses côtés »*

*Loïc*

## 7.1 Les joueurs et le but du jeu : les acteurs impliqués et leurs enjeux

### 7.1.1 Loïc et Aloïs

Loïc a 31 ans. Il est ingénieur procédé produits et responsable du laboratoire développement chez Thérap'inov, une PME dans le secteur pharmaceutique. Il est originaire du sud-ouest de la France. Après un baccalauréat scientifique, il réalise une école d'ingénieur à prépa intégrée[76] avec une spécialité en génie biochimique. Suite à ce cursus, il effectue un stage de six mois dans une grande entreprise pharmaceutique lyonnaise. Il y reste trois ans, d'abord en CDD, puis en tant que consultant, via une entreprise de prestation de service. Quatre ans avant le début de notre enquête (en 2011), il rejoint Thérap'inov. L'activité de cette jeune entreprise, employant une vingtaine de personnes, consiste à mettre au point une solution pour traiter les maladies infectieuses émergentes (type grippe aviaire, Ebola, etc.) innovante et rapide à déployer dans des situations d'urgence sanitaire. Au moment de nos observations, l'entreprise prépare le lancement d'une chaîne de production et est ainsi dans la phase de développement des processus de fabrication. Elle ne produit donc pas encore mais travaille à la définition des processus industriels permettant le lancement de la production à grande échelle. Loïc fait partie de l'équipe en charge de ce projet de création de cette usine, qui sera installée sur un site que l'entreprise vient d'acheter. Un apprenti (Aloïs) est recruté afin de l'épauler. Loïc devient papa en avril 2016, ce qui occasionne une période d'absence d'un mois. En juillet 2016, il démissionne de son poste, à cause de difficultés rencontrées par l'entreprise[77], sur lesquelles nous reviendrons dans la suite de ce chapitre.

L'apprenti de Loïc, Aloïs[78], est élève-ingénieur à l'ISTP. Il est âgé d'une vingtaine d'années et titulaire d'un DUT en génie chimique. Il est donc familiarisé avec le cœur de métier de

[76] Traditionnellement, les écoles d'ingénieurs recrutent par concours, à bac+2 des élèves sortants de « classes préparatoires » ou « prépa » les ayant préparé à ces concours. Certaines écoles recrutent des étudiants à un niveau bac et proposent un cursus en 5 ans (contre 3 pour un recrutement à bac+2), elles sont dites « à prépa intégrées ».

[77] L'entreprise rencontre à partir du mois d'avril 2016, des difficultés financières suite à des projets qui ne se sont pas concrétisés et selon Loïc, la direction n'a pas eu une position claire suite à ces problèmes, ce qui a entraîné des difficultés relationnelles et communicationnelles.

[78] Aloïs n'ayant pas souhaité réaliser d'entretien avec nous, nous ne connaissons son parcours qu'à travers nos observations et ce qu'en a dit Loïc lors de ses entretiens.

l'entreprise et le travail en laboratoire, mais il est novice en ce qui concerne la production industrielle (cœur du diplôme d'ingénieur qu'il prépare). Il est recruté en septembre 2015 par Thérap'inov en contrat d'apprentissage pour trois ans. Aloïs est lyonnais. C'est l'une des premières choses qu'il nous précise en se présentant, d'autant que son école se situe à Saint-Etienne et qu'il existe une traditionnelle inimitié entre les lyonnais et les stéphanois, exacerbée chez les supporters de football, sport qu'il pratique et supporte. Cette origine lyonnaise se retrouve dans certaines expressions et façons de parler d'Aloïs. En tant que responsable du développement d'un laboratoire-test en vue de la mise en production à échelle industrielle de produits pharmaceutiques, Loïc a pour mission de figer les procédés qui seront ensuite réalisés à échelle industrielle. Pour cela, de nombreuses manipulations et essais en laboratoire sont nécessaires. Parallèlement, il fait partie du groupe de travail sur la création de l'usine. Il y a donc deux facettes à son travail et à celui d'Aloïs : manipulations et expérimentations en laboratoire (tests de matériel, machines et produits, tests de procédés biologiques, etc.) et parallèlement de la gestion de projet (avant-projet, planification, implantation d'usine, formation des futurs opérateurs, etc.). Le schéma hiérarchique est le suivant :

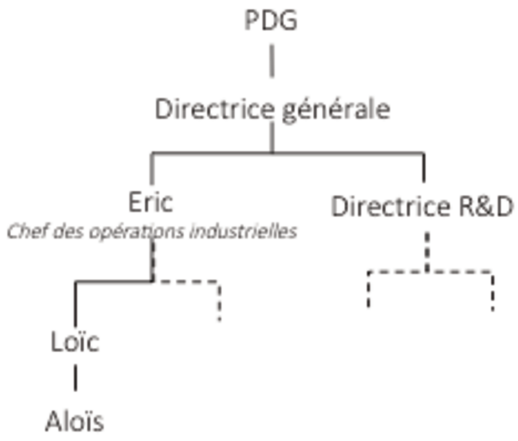



**Figure 53 - Organigramme partiel de Thérap'inov**

Initialement, Loïc aurait souhaité embaucher un technicien qui, de façon autonome, aurait pu mener les essais en laboratoire. Le choix a finalement été d'embaucher un apprenti, processus de recrutement porté par Éric (son supérieur), mais auquel Loïc a été associé. Pour ce dernier, l'accueil de cet apprenti constitue une première expérience d'encadrement, qu'il envisage comme une période de développement de compétences managériales, rôle qu'il sera amené à exercer dans la suite du projet.

*« Marine : Et pourquoi c'est toi qui a été choisi comme maître d'apprentissage ?*

*Loïc : Parce qu'en fait justement sur le laboratoire, ben c'est moi qui l'ai mis en place donc je connaissais mieux les sujets, comment travailler dans un laboratoire et de ce fait, j'étais peut-être le plus à même aussi de transmettre cette connaissance-là. Et c'était aussi dans mon évolution quelque chose qui avait été envisagé avant de prendre une équipe je préfère fonctionner, gravir les marches les unes après les autres, pas commencer trop fort parce que c'est là où on peut vraiment se planter. Surtout sur des sujets comme ça ou c'est pas… c'est pas simple, ça dépend des gens, donc il y a beaucoup de… pas mal de risques qui se*

*cumulent. Donc je m'étais dit que voilà commencer par une personne, c'est toujours bien, ça permet aussi de voir comment on se positionne dans cette fonction-là avant d'évoluer un peu plus dans le poste.*

*Marine : en gros c'est une préparation au management ?*

*Loïc : c'est ça, exactement, c'est comme ça qu'on l'a pensé aussi. »*

*Entretien 1*

Loïc et Aloïs travaillent essentiellement ensemble sur le projet du laboratoire. Le tuteur essaie de planifier, sans que ce soit toujours possible, des tâches intéressantes pour son apprenti sur les périodes pendant lesquelles il est présent dans l'entreprise. Ils sont également en contact régulier par mail ou par téléphone lorsqu'Aloïs est en cours. Loïc le tient informé des avancées des projets. Ils sont installés dans deux bureaux différents, mais sont malgré tout en contact visuel permanent car leurs bureaux se font face et que la porte n'est que rarement fermée. Aloïs est installé dans un grand sas d'entrée, qui sert également de local copieur, coin café, etc. La figure ci-dessous présente un plan de la partie des locaux de Thérap'inov dans laquelle les deux acteurs évoluent, elle représente une surface d'environ 100m2. Dans le reste des locaux (environ 200m2) on trouve le service R&D, le bureau du président, le service qualité, etc. ainsi que la salle de repas.

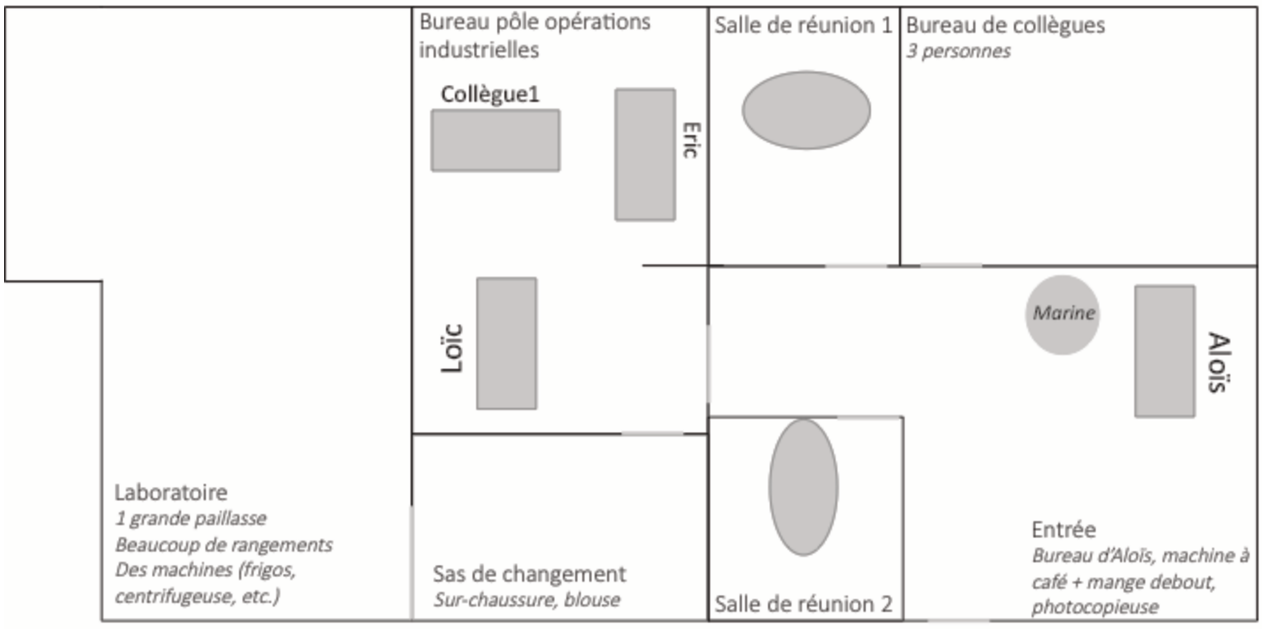



**Figure 54 - Disposition des locaux Thérap'inov**

Le cursus d'Aloïs se déroule sur trois années (bac+3 à bac+5). Il est composé de périodes en entreprise et à l'école qui varient selon les périodes et les années. Les périodes en école sont plus longues au début du cursus et celles en entreprise le deviennent à la fin, comme présenté dans le Tableau 21, ci-dessous.

| | Durée des périodes école | Durée des périodes entreprise |
|---|---|---|
| **1° année** | 4 ou 5 semaines<br>(sauf la première : 2 semaines) | 3 à 4 semaines<br>( + 9 semaines en juillet-août) |
| **2° année** | 3 à 4 semaines | 4 à 5 semaines<br>( + 10 semaines en juillet-août) |
| **3° année** | 2 semaines | 4, 5 ou 6 semaines<br>( + 9 semaines en juillet-août) |
| **Total** | **59 semaines** | **97 semaines** |

**Tableau 21 - Durée des périodes en école et en entreprise à l'ISTP**

La première année[79] est consacrée à la découverte par l'apprenti de l'entreprise et à la définition du projet de ce dernier. La découverte de l'entreprise passe notamment par le « questionnement ». Il s'agit d'une liste d'une quarantaine de questions posées par l'école sur l'entreprise et auxquelles l'apprenti doit trouver les réponses pour découvrir l'organisation dans laquelle il évolue. L'année se conclut (au mois de juin) par une présentation orale de l'apprenti nommée ATP (agrément thème de projet). Cette présentation a lieu à l'école en présence du MAP et du tuteur-école, l'apprenti expose le projet qu'il a construit durant l'année et qui l'occupera les deux années suivantes, servant de support à son mémoire. Le TE et le MAP valident le projet à l'issu de cette rencontre. Lors de notre enquête, le projet d'Aloïs n'est pas figé, il s'agit plutôt d'être présent en appui pour l'équipe chargée de la création de l'usine. Suite au départ de Loïc, son ATP est reporté au mois de septembre[80].

Le schéma page suivante présente, comme dans les deux chapitres précédents, le déroulement de l'année et les moments importants (partie supérieure) ainsi que notre dispositif d'enquête (partie inférieure). On voit que l'année est ponctuée de moments importants, qui correspondent à la fois à des événements liés à l'école (journée tuteurs, formation, visite), à des éléments liés à l'entreprise (arrivée d'Aloïs en CDD, difficultés financières, etc.) mais aussi à un événement de la vie privée de Loïc qui a une influence sur sa présence en entreprise (son congé paternité). On voit bien sur cette frise que nos observations sont concentrées sur une courte période (de fin novembre à fin février) et que la documentation de la fin de l'année d'apprentissage se fait à travers des entretiens avec Loïc[81]..

[79] Pour plus d'éléments sur le dispositif proposé par l'ISTP, se référer au chapitre 4, partie 4.2.2.
[80] Notre informateur privilégié au sein de ce terrain étant Loïc, et Aloïs n'ayant pas répondu à nos demandes de le suivre après la démission de son MAP, nous n'avons plus eu accès au terrain qu'à travers nos entretiens avec le tuteur à la suite de son départ.
[81] Les données analysées dans cette partie figurent, sauf mention contraire, entre les annexes 45 et 49. Les nœuds de codage sont en annexe 8.

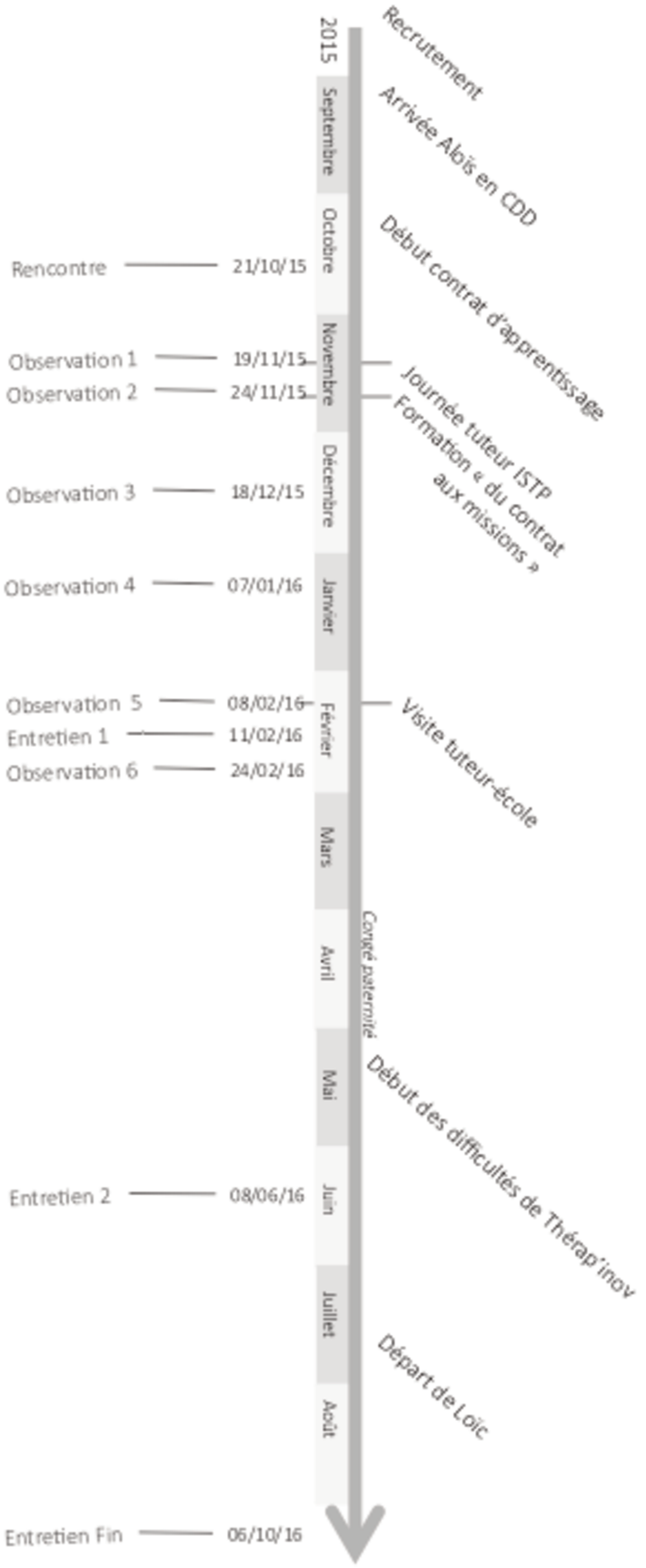



**Figure 55 - Déroulé de l'année, moments clés et dispositif d'enquête (Loïc – cas3)**

### 7.1.2 Autres acteurs

Nos observations nous ont permis de constater que d'autres acteurs entrent en jeu dans la mise en place de la configuration tutorale, qu'ils soient en interactions fréquentes, ponctuelles ou plus rares avec Loïc. Ces acteurs appartiennent à des cercles différents dans lesquels il évolue dans l'exercice de sa mission de tuteur : l'entreprise, l'école (ISTP + CFA), le cercle « personnel » de Loïc autour du tutorat. Ces acteurs sont présentés dans le tableau suivant.

**Tableau 22 - Acteurs côtoyés par Loïc dans sa mission de MAP**

| Cercle | Nom/fonction | Profil / caractéristiques |
|---|---|---|
| | Aloïs | Elève-ingénieur à l'ISTP, titulaire d'un DUT en génie chimique. |
| **Thérap'inov** | Éric | Éric est le responsable de Loïc et du projet de création d'usine. Il a mené le recrutement d'Aloïs, il reprend le rôle de MAP après le départ de Loïc (et pendant son congé paternité). |
| | Collègues | Une dizaine de collègues, côtoyés tous les jours, lors de pauses déjeuner, par exemple, Loïc et Aloïs sont ponctuellement amenés à travailler avec eux. Ce collectif de travail n'est pas impliqué auprès de Loïc à propos de sa fonction de MAP.<br>Equipe jeune (la trentaine) |
| | PDG et DG | Le président directeur et la DG de l'entreprise laisse Loïc libre dans son rôle de MAP et s'il soutient la démarche de prendre un apprenti, il n'intervient pas dans le déroulement de l'apprentissage.<br>Il propose à Loïc de suivre un « coaching » (cf. plus bas). |
| | Carine | Compagne de Loïc qui accueille également un alternant |
| **Ecole (ISTP / CFA)** | Tuteur-école | Ancien industriel, spécialisé en plasturgie, reconverti depuis 5 ans et demi, comme tuteur ISTP. Il encadre une cohorte d'une vingtaine d'étudiants chaque année. |
| | Formatrices (T/C) | Deux formatrices de Trouver/créer qui ont animée la formation « du contrat aux missions » à laquelle Loïc a assisté en novembre 2015. |
| | Pairs | Autres tuteurs rencontrés lors de formation ou réunion d'information auxquelles Loïc a participé |
| **Autres** | Joël | Connaissance du président de Thérap'inov, qui suit une formation pour devenir coach et qui a proposé à Loïc de l'accompagner dans sa mission de MAP en tant que cobaye |
| | La chercheuse | Doctorante en sciences de l'éducation menant la présente recherche et ayant sollicité Loïc pour réaliser l'un de ses terrains d'enquête. |

Dans ce premier tableau on note que Loïc est en interaction avec des acteurs tant au sein de Thérap'inov, qu'à l'extérieur. Ces acteurs ont des profils et des caractéristiques variées. Dans la partie suivante nous présentons l'implication de ces acteurs dans le tutorat.

### 7.1.3 Le jeu : les relations avec les acteurs

Le tableau suivant rend compte des échanges et interactions entre Loïc et les acteurs relevés dans la partie précédente. Il se base sur les échanges observés et ceux rapportés par le MAP lors des entretiens menés avec lui.

**Tableau 23 - Caractéristiques des relations autour du tutorat mises en place dans le cas d'Anthony (cas 3)[82]**

| | Nom/fonction | Caractéristiques de échanges et interactions autour du tutorat |
|---|---|---|
| | Aloïs | Fréquence : quotidiens en entreprise / répétés pendant les périodes à l'école (ou pendant le congé paternité de Loïc).<br>Contenu : tâches à effectuer, avancement du projet de l'entreprise, points sur le parcours de l'apprenti<br>Initiative : Loïc / Aloïs |
| **Thérap'inov** | Éric | Fréquence : répétés<br>Contenu : accompagnement d'Aloïs et tuilage à la fin<br>Initiative : Loïc |
| | Collègues | Fréquence : rares (2 échanges rapportés ou observés)<br>Contenu : missions confiées à Aloïs / expliquer qu'Aloïs est en processus de formation<br>Initiative : Loïc / non précisé |
| | Direction | Fréquence : rares<br>Contenu : l'accueil d'Aloïs, la mise en place du contrat<br>Initiative : non précisé |
| | Carine | Fréquence : rares<br>Contenu : Loïc mentionne avoir échangé avec sa compagne et collègue qui accueillait aussi un alternant sur certains points<br>Initiative : LoÏc |
| **Ecole** | Tuteur-école | Fréquence : répétés (2 rencontres + échanges téléphoniques ou par mail)<br>Contenu :<br>Rencontre 1 : attendus de l'école, rencontre du tuteur, à l'école, sans Aloïs<br>Rencontre 2 : présentation de Thérap'inov, définition du projet, à l'entreprise, avec Aloïs<br>Echanges téléphoniques / mail : régulation, le travail académique fourni par Aloïs<br>Initiative : rencontres organisées par l'école / échanges téléphoniques et mail par le MAP |
| | Formatrices (T/C) | Fréquence : ponctuels<br>Contenu : formation « du contrat aux missions », temps de partage entre pairs, démarche expérientielle, etc.<br>Initiative : CFA (invitation par mail) + Loïc (inscription) |
| | Pairs (autres tuteurs) | Fréquence : ponctuels<br>Contenu : échanges sur leurs vécus de l'apprentissage, difficultés, etc.<br>Initiative : Tuteur-école lors de la journée tuteurs/ formatrices (T/C) lors de la formation |
| **Autres** | Joël (le coach) | Fréquence : répétés<br>Contenu : pas explicité par Loïc<br>Initiative : Joël ou Loïc |
| | La chercheuse | Fréquence : répétés (Rencontre, 6 observations 3 entretiens en 1 an + échanges téléphoniques ou par mail)<br>Contenu :<br>Observations de l'activité tutorale de Loïc, échanges sur la journée, le tutorat, etc.<br>Entretiens : questions sur le vécu de Loïc, retour sur des événements observés<br>Initiative : La chercheuse le plus souvent / Loïc (quelques fois, par mail ou téléphone) |

[82] Contrairement aux deux cas précédents, nous ne présentons pas ici pas les relations de l'apprenti avec ces différents acteurs, car nos données ne nous permettent pas de les documenter avec précision.

Plusieurs éléments sont à noter dans ce tableau. Premièrement, Loïc a peu de relations à propos du tutorat au sein de son entreprise. En effet, à part avec Éric, les échanges à propos du tutorat sont rares avec les autres acteurs. En revanche, il développe plusieurs relations à l'extérieur que ce soit à l'école (tuteur-école) ou bien dans d'autres réseaux (coach, chercheuse). Deuxièmement, il est particulièrement impliqué dans ces relations, sollicitant les échanges (par exemple avec le tuteur-école, Éric, ou le coach) et acceptant ceux qu'il aurait pu refuser (les formations, la recherche).

Nous avons représenté ces relations graphiquement. On identifie bien les différents acteurs issus d'horizons variées. On y note notamment une forte réciprocité des échanges entre les participants. Les échanges sont plus développés à l'extérieur de l'entreprise qu'en interne. La relation entre Loïc et Aloïs, centrale est particulièrement forte (légende en 3.4.4.2).

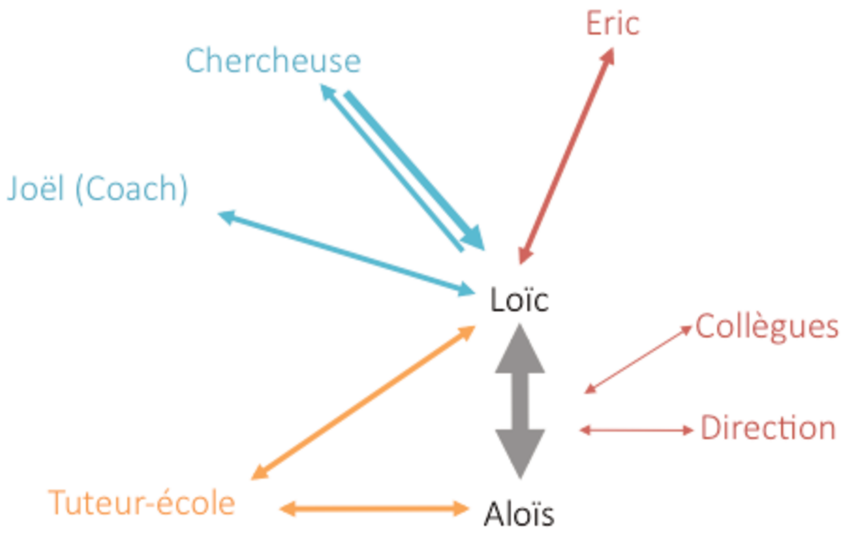



**Figure 56 - Configuration tutorale Loïc**

Dans les parties suivantes nous proposons d'analyser plus en détail ces relations, leur évolution sur l'année et la façon dont elles ont constitué des ressources pour Loïc.

## 7.2 Aloïs : un apprenti adjuvant

L'acteur qui est le plus en relation avec Loïc est Aloïs. Ils sont en contacts quotidiens lorsqu'il est à l'entreprise, et en contacts fréquents quand l'apprenti est à l'ISTP. En effet, même pendant ces périodes où l'apprenti suit des cours à l'école, ils ont des échanges téléphoniques sur l'avancée du projet mené ensemble.

### 7.2.1 L'engagement de l'apprenti : une ressource pour Loïc

Loïc souligne régulièrement que la personnalité d'Aloïs a été un élément facilitateur dans son rôle de MAP. Dans nos entretiens, il décrit son apprenti comme quelqu'un de demandeur, de débrouillard, qui réfléchit bien, et avec qui la relation de confiance est primordiale.

*« Je suis assez content de la manière dont ça se passe, je pense que c'est aussi en lien avec la personne d'Aloïs parce que c'est ça, ça matche bien. »*

*Loïc, entretien n°1*

*« Après Aloïs en plus c'est quelqu'un qui est vraiment qui a la tête pleine donc assez facile de travailler avec lui très à l'écoute »*

*Loïc, entretien n°2*

*« Moi je pense oui c'est vraiment quelqu'un d'hyper volontaire il connaissait pas forcément le sujet mais c'est pas grave il a fait comme tout le monde il a appris et il est pas plus bête que la moyenne ça s'est vraiment bien passé par rapport à ça »*

*Loïc, entretien fin*

*« Marine : Est-ce que, au niveau de la relation avec Aloïs, il y a des choses qui t'ont paru être facilitantes ou des choses au contraire qui t'ont paru être plus des blocages ?*

*Loïc : Non je n'ai pas eu des moments où je me suis dit houlà ça part en cacahuète, ça va pas le faire. Non parce qu'il est hyper à l'écoute, il est un peu brut de décoffrage mais quand … mais il est très à l'écoute donc dans la mesure où la relation est en confiance il va écouter … Si par contre la confiance est rompue ça je pense ça peut être difficile à mon avis s'il a décidé que ça le ferait pas je pense que ça va compliquer mais la relation de confiance était là donc ça j'ai vraiment pas eu de problème avec lui. »*

*Loïc, entretien fin*

Nos notes de terrain permettent également de noter cet engagement, notamment en relevant le fait qu'il pose beaucoup de questions à Loïc. Ce dernier accole aux caractéristiques qu'il attribue à son apprenti, des propos sur la façon dont celles-ci ont nourri leur relation de travail : « assez facile de travailler avec lui », « ça s'est vraiment bien passé », « j'ai pas vraiment eu de problème », etc. Il souligne ainsi, qu'Aloïs lui-même, par son engagement dans la situation a été une ressource pour que l'alternance se déroule bien. A contrario, il relève que certains éléments de la personnalité ou du comportement de son apprenti ont rendu parfois sa tâche plus ardue.

*« Au début je sentais qu'il était en mode étudiant : on y va on est cool et si ce n'est pas fait maintenant ce sera fait tout à l'heure. Donc là je l'avais un petit peu, pas secoué, mais je lui avais fait remarquer qu'on était pas à l'école et que quand on disait qu'il fallait faire des choses c'est qu'il y avait des raisons et que derrière il y avait des impacts. Donc s'il faisait pas… ça impactait potentiellement tout le monde. Donc ça c'est le petit truc un*

*peu marquant qui finalement, avec le recul me fait un peu sourire parce qu'il l'a très bien compris ça s'est très bien passé derrière. »*

*Loïc, entretien final*

Ce trait de caractère « à la cool », l'a questionné au début de l'année, il en a parlé lors de la formation qu'il avait suivi au CFA.

Finalement, ces caractéristiques relationnelles, si elles ont été des ressources ou des contraintes pour Loïc dans l'exercice de sa pratique, sont aussi des éléments qui lui permettent a posteriori d'évaluer celle-ci. Quand nous lui demandons s'il pense avoir rempli sa mission il répond :

*« J'espère oui. Je pense quand je vois comment ça se passe avec Aloïs même si je ne suis plus dans la société, on est toujours en contact. Il m'appelle, il me dit : tiens je vais passer des entretiens chez untel ou untel, qu'est-ce que tu en penses ? Donc il y a quand même ce lien de confiance et qui est là et ça c'est vraiment quelque chose qui me fait plaisir, et qui me fait dire que ça s'est bien passé. Sinon on aurait coupé les ponts et puis basta quoi. Donc oui ça c'est une petite fierté personnelle par rapport à ça »*

*Loïc, entretien final*

Dans ce passage, il souligne que la relation construite avec Aloïs est un indicateur lui permettant d'évaluer que sa mission a été remplie. Cette relation n'est pas anodine, puisqu'elle consiste souvent en une demande d'aide de la part de l'apprenti. On peut ici faire l'hypothèse que ce qui est une ressource pour Loïc, c'est d'être lui-même une ressource pour Aloïs. Dit autrement, on constate un fort engagement (au sens de Billett) de l'apprenti dans la situation de travail (même si Loïc souligne par moment des flottements). Par cet engagement, il actualise pour lui-même les offres d'aide ou de ressources faîtes par son MAP. Ce faisant, il renvoie à ce dernier l'image qu'il lui est utile et remplit son rôle. Voir l'évolution d'Aloïs, ses changements de comportement et ses apprentissages, permet à Loïc de s'auto-évaluer dans son rôle de MAP. Finalement, le duo s'enrichit, car plus l'apprenti sollicite son tuteur pour apprendre, plus il lui renvoie l'image qu'il l'aide, plus ce dernier prend confiance en lui et se positionne en tant que MAP.

### 7.2.2 « tu vas voir ça va bien se passer »

Cet extrait se déroule un mois avant la visite du tuteur-école en entreprise. C'est un moment particulièrement symbolique, puisque l'école, représentée par le tuteur académique, se déplace au sein de l'entreprise. Auparavant Loïc et le tuteur-école se sont déjà rencontrés une fois (pendant la journée tuteurs à l'ISTP) mais sans la présence d'Aloïs. Au cours d'un échange avec son MAP, l'apprenti lui pose une question sur la venue du tuteur-école. Loïc lui répond qu'il attend un ordre du jour de sa part, afin de pouvoir préparer cette venue. S'ensuit l'échange ci-dessous.

*« Aloïs : visite des RH…*

*Loïc : Ah bah ça va être vite vu chez nous.*

*Aloïs : faut que je parle avec mes collègues qui l'ont déjà vu.*

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

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

*Loïc : oui il a l'air très ouvert.*

*(…)*

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

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

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

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

*Loïc : C'est tout bon ?*

*Aloïs : Ouais.*

*Loïc : Allez je te laisse avancer tu hésites pas si tu as besoin. »*

*Observation 4, notes de carnet de terrain*

Cet extrait, correspondant à une prise de note, n'est pas exhaustif de la conversation qui a eu lieu. Il permet cependant de pointer plusieurs étapes dans l'échange :

1) Aloïs initie l'échange en posant une question à Loïc à laquelle ce dernier répond en lui demandant un ordre du jour

2) Aloïs détaille ce qu'il mettrait dans l'ordre du jour. On voit la trace de cela dans l'échange sur la visite des RH. Aloïs énumère les éléments prescrits par l'école sur cette visite et notamment la visite des services ressources humaines. Loïc souligne que cette visite n'est pas possible à Thérap'inov, puisqu'ils n'ont pas de structure RH.

3) Aloïs explicite le but de la visite : « toi tu auras tes questions, lui aussi, donc c'est le moment où vous êtes bugnes à bugnes » et donne quelques informations sur le tuteur « c'est un gars un peu spécial », « il était un peu inquiet », tout en rassurant Loïc « tu vas voir ça va bien se passer », « moi ça me fait pas peur ».

4) Conclusion menée par Loïc « c'est tout bon ? », « allez je te laisse avancer… ».

On note que si le départ et la fin de l'échange sont menés par Loïc (demande d'un ordre du jour / « c'est tout bon ? »), le cœur de l'échange semble plutôt mené par Aloïs. Ce dernier prend un rôle de leader au cours de l'échange, expliquant l'organisation et le contenu de la visite, car venant de l'école, il a reçu des explications sur le dispositif de suivi en entreprise mis en place par l'école durant ses cours de suivi de projet animés par le tuteur-école. De plus, il a la possibilité de contacter ses collègues étudiants qui sont aussi suivi par ce tuteur-école et qui ont déjà réalisé leur première visite en entreprise (« faut que je parle avec mes collègues »). Cette posture est renforcée par la façon dont il prend en charge de rassurer Loïc : « tu vas voir, ça va bien se passer », « moi ça me fait pas peur ». Celui-ci, bien qu'il essaie de garder une main sur l'échange (« déjà à toi de voir ce que [ton tuteur] attend et puis si après… »), accepte d'être aidé par son apprenti : « ça me permettra de préparer un peu ».

Cet exemple met en avant que l'apprenti, notamment, parce qu'il est à la fois lié à l'entreprise et à l'école, peut être une ressource importante pour le MAP. Ici, Aloïs, fournit des

informations sur les exigences de l'école que le Loïc connaît mal. Au cours de l'échange, on observe un changement de posture des acteurs, une brève reconfiguration de la relation MAP expert – apprenti novice, vers une relation dans laquelle l'apprenti peut apporter des ressources au tuteur, concernant non pas le métier, mais l'exercice du tutorat. Les rôles bougent et se modifient ponctuellement avec une focalisation, non plus sur l'activité de l'apprenti, mais sur celle du tuteur.

### 7.2.3 La fiche projet : étayage mutuel

La fiche projet est un document papier, fourni par l'école à l'apprenti qui reprend différentes rubriques définissant le projet (cf. Figure 57 - La fiche projet vierge). Elle a pour fonction de permettre d'amorcer la réflexion sur le projet qui sera confié à l'apprenti en vue de l'obtention de son diplôme d'ingénieur. Elle est plutôt présentée comme un outil de travail et de réflexion. Loïc et Aloïs travaillent sur cette fiche lors d'un temps de briefing, le matin avant la venue du tuteur.

**Fiche projet**

| NOM : | ENTREPRISE : | Date : |
|---|---|---|

| |
|---|
| Intitulé et description du projet : |
| Justification du projet : |
| Objectifs du projet : |
| Ressources nécessaires : |
| Planning : |
| Acteurs concernés : |
| Rôle de l'élève ingénieur : |

**Figure 57 - La fiche projet vierge**

Après avoir discuté avec Aloïs de l'avancée des projets de l'entreprise pendant sa période de cours, Loïc évoque qu'ils doivent pré-remplir la fiche projet avant la visite du tuteur. L'apprenti lit les rubriques, invitant son MAP à y répondre, tout en remplissant la fiche au fur et à mesure.

*« Aloïs : Du coup ça on a rempli. Justification du projet ben c'est juste que vous avez besoin de moi parce que on enfin…*

*Loïc : Ben on va mettre l'intitulé du… la description du projet alors je sais pas comment, il faudra voir avec ton tuteur comment le tourner, mais en tout cas la justification c'est qu'on a besoin de… support pour le démarrage d'une unité industrielle complète quoi. Je pense que ça fait sens avec ta formation.*

*Aloïs : Ouais alors ((écrit)) support pour le démarrage d'un outil industriel performant XX... ok l'intitulé du projet XXXX l'intitulé exact tu en discuteras avec lui.*

*Loïc : On en discutera avec lui*

*Aloïs : ((lit)) Ressources nécessaires…*

*Loïc : A priori là, qu'est-ce qu'il entend par là ? c'est à quel niveau ? Toi tu auras besoin de ressources ou c'est pour mener à bien le projet, finalement quelles sont les ressources globales allouées ?*

*Aloïs : Ressources nécessaires je pense que c'est ce dont je vais avoir besoin pour mettre… mener à bien le projet.*

*Loïc : ok ça voilà, ça il faudra le réfléchir un peu plus parce qu'on a vu c'est encore un peu flou. Voilà il faut je pense vraiment définir ces axes là et en fonction après on regardera un peu plus en détail comment on ça peut se goupiller et si y'a besoin de ressources extérieures.*

*Aloïs : En fait je… ouais, je vois pas.. enfin, au niveau des ressources, enfin… tu fais tout avec ta tête et un ordi mais…*

*Loïc ((petit rire))*

*Aloïs : Non je sais pas ce que…*

*Loïc : Ouais et puis on sera, ben l'équipe actuelle. Y'aura les techniciens aussi qui vont être recrutés… qui devront arriver assez vite je pense sur la première année.. donc les ressources ce sera l'équipe déjà.*

*Aloïs : Ouais ça fonctionne. »*

*Observation 5, captation audio prépa visite tuteur*

Dans la première partie de cet échange, Aloïs remplit la fiche projet en opérant un travail de reformulation de ce qui est dit par Loïc. Puis, concernant les « ressources nécessaires », le MAP demande d'abord un éclairage à son apprenti sur ce que l'école entend par ces termes, hésitant entre les ressources nécessaires au projet ou bien celles qu'il faut fournir à l'apprenti pour le mener. Aloïs lui répond ce qu'il pense être juste par rapport à ce qui est attendu par l'école. Cependant, il a lui-même des doutes sur le contenu précis à stipuler (« je vois pas.. enfin, au niveau des ressources, enfin… tu fais tout avec ta tête »). Loïc lui apporte son aide pour identifier les ressources dont il va disposer : l'équipe, les techniciens, identifiant des acteurs-ressources et non des ressources matérielles auxquelles il semblait penser principalement (« ordi »). Dans cette interaction s'opère ainsi un double mouvement d'aide entre les deux acteurs. En effet, Loïc a besoin de l'assistance d'Aloïs pour comprendre l'attendu de l'école sur le type de ressources envisagé, mais ce dernier a également besoin de celle de son MAP pour comprendre quelles peuvent être ces ressources.

Dans cette situation un double apprentissage est en jeu. En premier lieu, Aloïs, en tant qu'élève-ingénieur, découvre le fonctionnement de l'alternance, mais également celui du monde professionnel qu'il connaissait peu auparavant. Il est guidé pour ce faire par Loïc. En second lieu, ce dernier qui débute dans la fonction de MAP, considère Aloïs comme une ressource lui permettant d'accéder aux attendus de l'école. On peut considérer que la fiche-projet est ici un outil à l'intersection entre le monde de l'école et celui de l'entreprise, dont la compréhension et l'utilisation nécessite la connaissance conjointe des attendus de l'école et du contexte professionnel. Aloïs et Loïc s'entraident mutuellement dans cette tâche, chacun apportant les connaissances et représentations qu'il pense utiles pour remplir la fiche.

### 7.2.4 Un dispositif gagnant-gagnant

Au-delà de la relation spécifique avec Aloïs, Loïc considère que le fait d'accueillir et d'encadrer un apprenti en formation par apprentissage est quelque chose qui peut apporter à l'entreprise, mais aussi à lui-même. Plusieurs extraits d'entretien mettent en avant cet intérêt de l'alternance pour l'entreprise et pour le maitre d'apprentissage.

> *« Ce que je trouve intéressant, c'est qu'il a une formation qui est un peu déconnectée de ce qu'on fait nous. Et ça, c'est forcément enrichissant et ça va être des méthodes qu'il va acquérir à l'école, ça va être une manière de penser un peu différente et ça c'est toujours du sang neuf, c'est toujours bien à prendre. Et du coup je pense qu'il apportera une autre vision sur le travail qu'on peut faire et nous apporter je pense des solutions auxquelles on n'aurait pas pensé, et ça je trouve ça vraiment intéressant pour le coup. »*
>
> *Loïc, entretien 1*

> *« Moi ça m'a déjà rassuré sur ma capacité à encadrer quelqu'un, à voir qu'on pouvait vraiment travailler en confiance même s'il était en formation. Il apprenait et j'apprenais aussi à ses côtés. J'ai trouvé ça vraiment bien, c'était un bon échange dans les deux sens. »*
>
> *Loïc, entretien final*

> *« Heu très intéressant. Ben on est responsable aussi de quelqu'un, d'essayer de le tirer vers le haut. Ça ça me tenait à cœur. Donc ouais c'est assez motivant par rapport à ça, de pouvoir, de pouvoir se dire que ben à deux on va faire quelque chose d'encore mieux que tout seul. »*
>
> *Loïc, entretien final*

Ces extraits mettent en évidence que la vision de l'apprentissage de Loïc n'est pas seulement descendante (au sens où il serait là uniquement pour transmettre des connaissances), mais comme il le dit lui-même « gagnant-gagnant ». Sa vision de la fonction tutorale n'est donc pas fondée sur une asymétrie nécessaire de l'élève et du maître, attribuant des rôles figés aux deux acteurs, mais comme une relation incluant une forme d'enrichissement mutuel.

S'il ne l'exprime pas en ces termes, on peut voir dans cette façon de penser la relation tutorale, une caractéristique de l'engagement de Loïc dans le dispositif de suivi qui le conduit à transformer ponctuellement son apprenti en ressource pour assurer sa fonction de tuteur. On a vu précédemment, que la relation de confiance établie avec l'apprenti avait été très importante pour permettre cela. On a vu également que des évènements (visite du tuteur-école) ou bien des artefacts (dans l'extrait analysé, la fiche projet, mais il existe d'autres écrits prescrits par l'école) peuvent constituer des déclencheurs ou catalyseurs d'une évolution de la configuration entre les deux acteurs : d'expert du métier, Loïc passe à un rôle de novice quand il doit assurer certaines tâches de tuteur et sollicite alors les conseils d'Aloïs, qu'il juge plus expert que lui en ce qui concerne l'organisation du dispositif d'alternance mis en place par l'école. Ainsi, les rôles se redéfinissent ponctuellement dans l'action ou dans l'interaction, conférant, parfois le statut d'expert à Aloïs, ou tout du moins de ressource. L'enjeu est également redéfini mettant Loïc au centre, et non plus l'apprentissage d'Aloïs. Le jeu évolue au cours du temps, s'éloignant parfois d'une configuration *Maitre d'apprentissage-Apprenti* où le premier serait celui qui sait et transmet au second qui ne sait pas. Les extraits analysés dans cette partie montrent que la configuration est plus dialectique que cela, dans la mesure où elle permet aussi à Loïc de saisir des ressources qui lui sont offertes par son apprenti.

## 7.3 L'entreprise : entre confiance et contraintes

L'entreprise est a priori l'espace social dans lequel se déploie principalement l'activité tutorale du maître d'apprentissage. Pourtant, nous avons vu précédemment qu'il ne s'agit pas du cercle dans lequel Loïc développe le plus de relations à propos cette activité. A part Éric, peu d'autres acteurs sont en interactions régulières avec lui à propos de sa fonction de MAP. Nos observations montrent une relation entre Aloïs et Loïc relativement forte, qui semble mettre à distance les autres acteurs de l'entreprise. Cependant, les entretiens font plusieurs fois référence à l'entreprise de façon plus globale en tant qu'organisme, plutôt qu'en termes d'acteurs. Certains acteurs sont aussi mentionnés. Dans cette partie, nous allons montrer comment les relations, mêmes peu développées avec eux, influencent la configuration et créent des affordances pour Loïc.

### 7.3.1 La direction

Tout au long de l'année, Loïc souligne que son entreprise et notamment sa direction lui a fait confiance et l'a laissé libre de faire ce qu'il voulait.

> *« J'avais beaucoup de latitude aussi je gérais Aloïs comme je l'entendais. J'avais pas de, là pour le coup, j'avais pas de poids de la hiérarchie pour me dire : il faut faire ci, il faut faire ça. C'était comme souvent parce que on était assez autonomes (…) Je vais pas rester dans le pessimisme à chaque fois là c'était quelque chose d'assez positif »*
>
> *Loïc, entretien final*

Loïc a vécu cette liberté comme une ressource, soulignant qu'il était ainsi libre d'expérimenter sa pratique tutorale. De plus, il y a une prise en compte par l'entreprise, de la dimension formative de cette expérience d'encadrement. Cette organisation semble dans un processus de développement, qui s'étend au-delà de ses activités, incluant celui de ses salariés.

> *« Marine : Comment est-ce que Thérap'inov voit le fait que tu sois maître d'apprentissage ? J'imagine pas d'un trop mauvais oeil, mais…*
>
> *Loïc : Non, au contraire, mais comme je te le disais au départ, c'est vraiment… une étape pour la suite. C'était, m'aider à prendre mes marques c'était vraiment dans ce but là aussi m'aider à prendre mes marques par rapport à ce travail d'encadrant pour pouvoir après aller sur des choses encore plus complexes gestion d'équipe, 3, 4, 5, 10 personnes. Déjà comprendre un peu ce qui se passe en termes de communication de transmission de savoir sur une personne, même si chacun a des caractéristiques propres, finalement, ça permet de se faire un peu la main, c'est pas péjoratif en le disant mais voilà pouvoir travailler un peu le sujet avant et pas se planter le moment venu où vraiment après s'il y a une équipe qui se met en place là aussi (…). Donc c'est un bon exercice amont. (…)*
>
> *On échange très régulièrement déjà entre nous au sein du pôle, Éric mon responsable mais aussi plus largement au niveau de la société, on est petit, donc on peut échanger, on discute beaucoup avec le directeur, là encore, il y a, il y a aucun problème, au contraire, il est moteur et il trouvait que c'était une belle occasion justement et c'est comme ça aussi qui me qu'il m'en a parlé, c'est qu'il trouvait ça intéressant justement dans cette idée de… d'évoluer derrière. (…)*
>
> *Oui et puis je sais que si j'ai un problème, j'aurais du soutien pour arriver à le régler d'une manière ou d'une autre donc, c'est plutôt appréciable. Disons confortable en tout cas. »* *Loïc , entretien 1*

Dans ces extraits du premier entretien réalisé avec Loïc, on note qu'il présente les acteurs de l'entreprise (Éric, le directeur, etc.) comme totalement acquis à la cause du tutorat : valorisant cette position, projetant Loïc dans une évolution sur le long terme et potentiellement pourvoyeurs de ressources. Il souligne d'ailleurs plus loin dans l'entretien que le PDG lui a proposé d'être « cobaye » pour un futur coach en formation de coaching[83].

Pour compléter cela, nous nous appuyons sur un extrait de la (brève) rencontre du PDG avec le tuteur-école, lors de la visite de l'entreprise.

*« PDG : C'est bien de pouvoir avoir cette ouverture sur le monde de la formation. J'ai cru comprendre que vous même êtes un ancien industriel.*

*(…)*

*PDG : On en a beaucoup parlé on était pas forcément préparés à avoir de l'alternance. Au final c'est un bon fonctionnement et ça s'adapte bien au rythme de notre entreprise*

*(…)*

*Tuteur-école : Je vois Aloïs comme quelqu'un qui a de l'énergie qu'il faudra canaliser.*

*PDG : C'est avec Loïc qu'il faut voir ça.*

*(…)*

*PDG : c'est Loïc qui fait et qui a fait.*

*(…)*

*PDG : Que vous sentiez que ça fait partie du projet de l'entreprise que c'est pas du confort. »*

*Observation 5, notes de carnet de terrain*

On note une prise de position très ambiguë dans ce passage. En effet, le PDG semble être au courant (« j'ai cru comprendre ») et partie-prenante (« on en a beaucoup parlé »). Il met également en avant que Loïc est responsable de l'apprenti en répétant à deux reprises qu'il faut voir avec ce dernier ou bien que c'est lui qui « fait ». Ces propos semblent coller avec une volonté de valorisation de ce dernier et de renforcement de son rôle de MAP. Cependant, on note aussi que le PDG en évoquant que le fonctionnement de l'alternance s'adapte bien au rythme de l'entreprise est en totale contradiction avec Loïc qui n'a de cesse de répéter que les retours à l'école sont un frein pour le déroulement de l'activité, mais également pour l'apprentissage d'Aloïs qui manque un certain nombre d'étapes importantes. Finalement, la dernière phrase qu'il prononce semble assez révélatrice de ce qu'il est en train de faire (et de la position générale de l'entreprise) : le PDG est dans un rôle de représentation et porte un discours politique, ayant pour but de montrer, de donner à voir le soutien de l'entreprise dans la démarche de prendre un apprenti et la confiance accordée à Loïc. Son rôle semble ainsi stratégique (appui et décision) tandis que la gestion opérationnelle de l'apprenti est entièrement déléguée au MAP.

La direction de l'entreprise n'est que faiblement investie dans la configuration, au sens où il n'y a pas d'interactions ou d'échanges réguliers avec Loïc ou Aloïs. Cependant, elle offre à l'ingénieur en charge d'un apprenti, un cadre bienveillant et propice au développement de son activité, lui assurant confiance et soutien.

[83] Nous y reviendrons en partie 7.5.

### 7.3.2 Les collègues

Les collègues et le collectif de travail ne sont pas présentés par Loïc comme des ressources. Ils sont assez peu évoqués dans les entretiens et très peu présents dans nos observations. Aloïs est parfois en interaction dans le cadre de ses missions avec eux, mais c'est surtout lors des pauses-déjeuner qu'il les côtoie. Nous présentons ici, trois éléments qui viennent documenter la présence du collectif de travail dans la configuration.

*Intégration*

Loïc mentionne le collectif de travail quand il évoque avec nous la période d'intégration d'Aloïs. Il souligne une implication de ses collègues et notamment de ceux de la communication.

> *« Marine : Quelle intégration, vous avez faite à Aloïs globalement ? parce que du coup il est arrivé en CDD au départ…*
>
> *Loïc : Oui, exactement, il est arrivé un mois avant le démarrage de l'école finalement, donc en fait ce qu'on a fait à son arrivée, on a expérimenté sur lui. Parce que c'était, à la fois on avait, enfin mes collègues de communication avaient créé une sorte de livret d'accueil pour présenter un peu la société, expliquer en quelques mots ce qu'on faisait, comment on était organisé, ce qu'on cherchait à vendre etc. Pour que déjà il puisse se familiariser avec ça, qu'il ait aussi un support parce que les premières semaines évidemment c'est un peu du bourrage de crâne. Chacun y va de son histoire et tout ça. Donc pour aussi lui permettre de revenir dessus sur du papier, pouvoir reprendre des points qu'il n'aurait pas compris, donc ça c'est la première chose. Ensuite évidemment, il y a, il y avait, de par la fonction pharmaceutique qu'on a, c'est de prendre connaissance d'un certain nombre de documents qualité – je devrais pas dire ça, mais c'est assez imbuvable à lire – qui permettent aussi de comprendre un certain nombre de règles et de normes qu'on doit respecter. Et dès le départ, on fait ça en général. Et puis ensuite sur la première semaine en tout cas, j'avais choisi moi de passer beaucoup de temps aussi avec Aloïs, pour lui vraiment… Déjà répondre à ses questions et puis expliquer vraiment plus en détail l'environnement général, c'est-à-dire vraiment la société sans trop rentrer encore sur ce que nous, dans notre travail au quotidien, on allait faire mais qu'il puisse vraiment bien connaître l'environnement pour qu'après il puisse se sentir plus à l'aise par rapport à tout ça et pour qu'on puisse voilà, échanger vraiment sur nos activités à nous. »*
>
> *Entretien 1*

Cet extrait dans lequel Loïc explique l'intégration d'Aloïs décrit de façon intéressante la configuration qui se met en place. Il parle de la collaboration avec des collègues de la communication sur le livret d'accueil. Il mentionne également que « chacun y va de son histoire », montrant ainsi que l'accueil de l'apprenti se fait de façon collective et qu'il est accompagné dans les tous premiers temps. L'intervention des collègues porte selon Loïc sur les aspects réglementaires et qualité exigés par leur secteur d'activité. S'il présente le livret d'accueil comme une expérimentation, il souligne néanmoins une habitude de l'entreprise d'intégrer les nouveaux (« et dès le départ, on fait ça en général »). Ainsi, les collègues sont supports pour l'intégration, par leur implication formelle (livret d'accueil), informelle (« chacun y va de son histoire »), l'histoire de l'entreprise entre également en jeu, véhiculant des façons de faire opérationnelles (« en général »). Loïc parle aussi de son propre rôle dans l'intégration de l'apprenti, un accompagnement fin au moins sur toute la première semaine.

Ainsi, cet extrait semble représenter une configuration dans laquelle Aloïs et Loïc sont très proches, entourés des collègues qui accompagnent également de façon plus lointaine, cette intégration.

### *Carine*

Carine est la collègue et compagne de Loïc. Il évoque lors d'un entretien qu'elle a aussi accueilli un alternant et avoir échangé avec elle parfois sur la façon d'encadrer Aloïs, ou bien avoir pris exemple sur des choses qu'elle avait pu faire. Ces discussions ont donc pu être saisies comme des ressources par Loïc. Il est néanmoins difficile de savoir si ces discussions ont eu lieu avec elle parce qu'elle était sa collègue ou bien sa compagne.

### *« Là vous abusez quand même»*

Lorsque nous le questionnons sur la façon dont il a vécu sa mission tutorale vis-à-vis de ses collègues, Loïc évoque la façon dont il a dû les recadrer à propos de leur relation à Aloïs.

> *« Marine : Comment tu as vécu d'être MAP vis-à-vis de tes collègues ? Est ce que enfin est-ce que ça a fait quelque chose ? est ce que ça a …*
>
> *Loïc : Non non non heu à des moments il fallait que… Voilà comme il était aussi jeune, il y avait peut-être des remarques ou des comportements qui étaient un peu perçus… pas correctement de la part de mes collègues. Donc à des moments il a fallu que je leur dise : non mais là rendez-vous compte aussi qu'il n'a que 21 ans et qu'il a plein de choses à apprendre. Oui, on discutait à des moments s'il vous dit des choses comme ça ne le prenez pas pour vous, enfin c'est pas un collègue comme les autres quoi. Il a pas encore travaillé dans le monde professionnel allez y mollo quoi.*
>
> *Marine : Du coup vis-à-vis de tes collègues c'est eux qui venaient vers toi pour te dire y a un truc qui se passe avec Aloïs et toi qui avait un rôle un peu pédagogique vis-à-vis…*
>
> *Loïc : Auprès d'eux oui finalement j'ai l'impression même plus auprès d'eux qu'auprès d'Aloïs. C'est un petit peu un comble mais à des moments j'entendais des trucs je disais : là vous abusez quand même.*
>
> *Marine : Par exemple ?*
>
> *Loïc : Par exemple ben voilà : il aurait raconté ça à midi, quand même ça se fait pas. Oui mais rendez-vous compte aussi, de ce que vous dites parfois le midi. Donc c'est pas parce que c'est Aloïs et qu'il est un peu brut de décoffrage qu'il faut s'amuser à le tailler après du coup. »*
>
> *Entretien final*

Cet extrait montre que les collègues semblent assez éloignés du centre de la configuration tutorale, puisqu'ils n'en percevaient pas l'enjeu (l'apprentissage, la formation d'un jeune) et ont pu constituer des freins à son bon déroulement, Loïc devant prendre face à eux une posture pédagogique en leur rappelant le statut d'Aloïs et les enjeux de l'apprentissage.

Le collectif de travail n'est présent dans la configuration tutorale que de façon ponctuelle. Loïc évoque y avoir trouvé de ressources, mais également des contraintes pour son activité. Cela renforce la configuration relativement nucléaire que nous dessinons, avec des mouvements ponctuels impliquant certains collègues.

### 7.3.3 Éric : du conseil au remplacement

Éric est un acteur qui revient souvent dans le discours de Loïc, alors qu'il était pourtant relativement absent dans nos observations. Le seul moment où nous avons observé une incursion d'Éric dans la configuration, c'est lors du déjeuner de la réunion avec le tuteur-école. A travers les propos de Loïc, on note une place de son supérieur direct toute particulière. Il est présent sur toute la durée de façon plus ou moins active.

Si nous ne l'avons pas réellement observé comme participant de la configuration tutorale, les entretiens menés avec Loïc nous permettent de reconstituer la façon dont il a été présent tout au long de l'année, de façon centrale ou plus en retrait. Il a été tout particulièrement présent à trois moments précis : au moment du recrutement d'Aloïs (c'est notamment lui qui a fait toutes les démarches auprès de l'ISTP) ; pendant le congé paternité de Loïc ; après le départ de ce dernier. Pendant ces deux périodes, il a suppléé à son absence. Le MAP évoque par exemple en entretien, que c'est Éric qui a contacté le tuteur-école pour l'informer des difficultés rencontrées par l'entreprise.

> *« Alors non pas la première fois puisque moi j'étais en congé paternité. Donc j'avais vu avec Éric. Il s'en était occupé avec Aloïs, il l'avait prévenu [le tuteur-école] pour lui dire un petit peu où on en était à ce moment là. Et ensuite moi je l'ai rappelé quand Aloïs est rentré donc ça doit faire 15 jours, 3 semaines là »*
>
> *Loïc, entretien 2*

Il ne semble pas pour autant juste de dire qu'Éric a complétement remplacé Loïc pendant le congé paternité et après son départ. En effet, pendant ces deux périodes, le MAP et l'apprenti sont restés en contact de façon relativement soutenue. Pendant le congé paternité, c'est Loïc qui a continué d'exercer la responsabilité du tutorat d'Aloïs à distance, son supérieur prenant lui le relais du tutorat opérationnel. L'extrait d'entretien ci-dessus illustre bien cela. Loïc dit qu'il « avait vu avec Éric », laissant penser que ce dernier a agi en accord avec lui et ajoute avoir rappelé ensuite le tuteur-école. Malgré sa prise de distance temporaire, il reste présent et garde la main sur le parcours de l'apprenti. On pourrait représenter ainsi la configuration qui se met alors en place (légende en 3.4.4.2) :

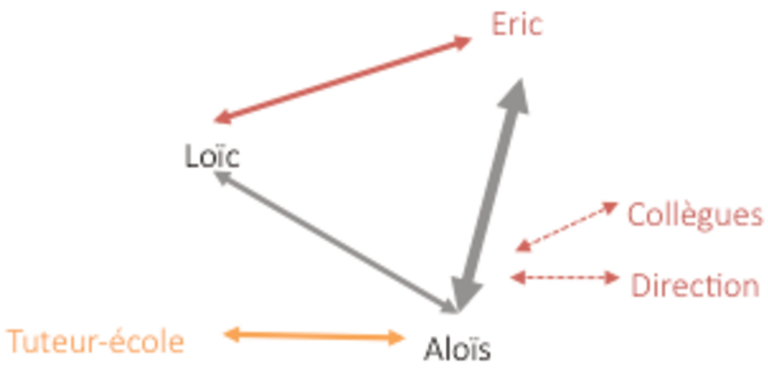



**Figure 58 - Mouvement de la configuration tutorale pendant le congé paternité de Loïc**

Après son départ, Éric reprend la fonction de MAP, mais Loïc reste également présent auprès d'Aloïs et continue de l'accompagner, notamment dans sa recherche d'emploi.

Cependant, durant les autres périodes, même si cela n'était pas visible lors de nos observations, Éric n'a pas été absent et semble avoir fait pleinement partie de la configuration. Il a un rôle de ressource mis en avant durant nos entretiens :

*« Disons que voilà on avait créé avec Éric, donc mon responsable, notre feuille de route finalement. Où on voulait aller. Et ensuite moi après j'étais libre de gérer comme je l'entendais pour atteindre l'objectif. Après on en discutait, avec Aloïs, je voyais avec lui comment il voyait les choses lui aussi (…) donc ça cette autonomie-là, elle m'a aussi servie. Je n'étais pas freiné par quelqu'un qui me dit : non il faut pas faire ci mais il faut plutôt faire comme ça »*

*Loïc, entretien 2*

*« Mais c'est sûr que quand, du coup je suis obligé d'être au labo, le reste du travail je peux pas le faire c'est aussi parfois un peu frustrant pour moi parce que on est sur d'autres projets où il faudrait que je sois là et j'ai un peu forcément plus de mal à être dispo. C'est un compromis après c'est entendu forcément avec Éric mon responsable, il voit très bien comment ça se passe, donc on adapte ensemble l'activité quoi. »*

*Loïc, entretien 1*

*« Marine : Quelles ont été toi pendant cette année les ressources et les aides que tu as pu avoir qui t'on permises d'améliorer ta pratique d'apprendre ?*

*Loïc : Déjà il y a eu le coaching et ça c'est vraiment quelque chose que… que j'ai vraiment apprécié et puis le fait aussi de pouvoir en parler avec Éric parfois, lui dire : voilà, là je sais pas trop comment gérer le truc, est-ce que toi avec le regard depuis l'extérieur tu verrais une solution ou une approche qui serait plus adaptée ? »*

*Loïc, entretien final*

Loïc présente ainsi plusieurs façons dont Éric a été ressource :

- En ayant structuré le projet initialement, mais en laissant ensuite la liberté de faire comme il l'entendait à Loïc ;
- En adaptant la charge de travail ou l'activité de Loïc (ou tout du moins en étant compréhensif de la nécessité de ces adaptations) ;
- En étant pourvoyeur de conseils en cas de sollicitation de Loïc.

Cette relation avec Éric s'est également renforcée sur la fin de l'année, en lien avec les deux événements majeurs que sont le congé paternité et les difficultés de l'entreprise. Loïc évoque qu'avec Éric, ils accompagnent ensemble Aloïs dans sa recherche d'une nouvelle alternance.

*« Éric est aussi en phase avec ma démarche en plus on peut pas lui faire prendre de risques par rapport à ça nous aussi si on perd notre boulot on en retrouvera mais lui au milieu de sa formation c'est pas quelque chose qui est acceptable donc on a préféré gérer comme ça voilà. […] on fait tout du coup pour essayer de l'aider à trouver autre chose quoi donc là on s'est mis en relation avec des sociétés il a envoyé des cv via le contact RH classique et nous en interne on essaie de voir de creuser pour voir s'il y a des contacts éventuels que nous on pourrait appeler pour expliquer un peu la situation quoi*

*Marine : Et quand tu dis nous tu parles de Éric et toi ?*

*Loïc : Oui voilà essentiellement c'est nous deux on essaie de d'activer notre réseau pour aider ouais un petit peu »*

*Loïc, entretien 2*

*« On avait fait toute la passation avec Éric on avait de toute façon à travailler ensemble parce que c'était un peu touchy on se mettait d'accord et voilà donc la suite il a pris le relais assez naturellement par rapport à tout ça »* *Loïc, Entretien final*

Ainsi, Éric fait partie de la configuration tutorale tout au long du processus mais n'y occupe pas la même place. Cette place évolue au cours de l'année, comme le montre la Figure 59.

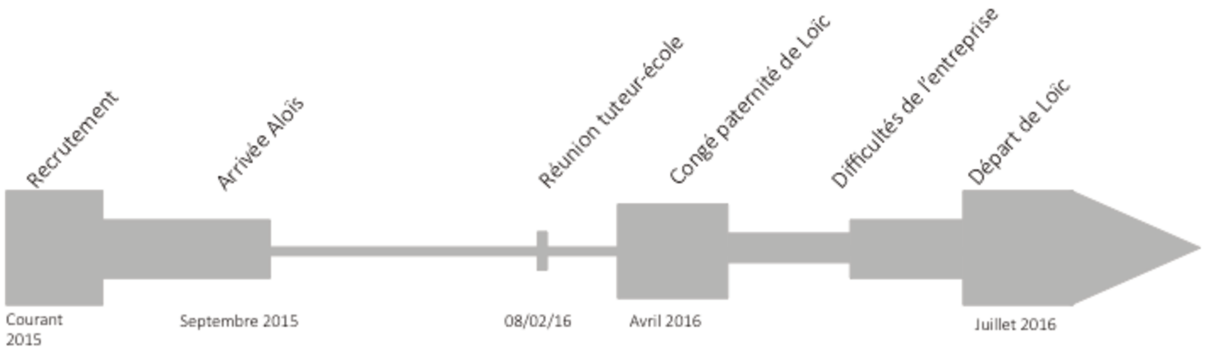



**Figure 59 - Évolution de l'implication d'Éric dans la configuration tutorale au cours de l'année**

Très présent au départ, il laisse peu à peu la main à Loïc qui gère l'alternance de façon autonome. Il reste néanmoins présent en arrière-plan. On peut illustrer cela notamment avec sa présence lors de la visite du tuteur-école. En effet, il est présent au déjeuner avec ce dernier, mais se retire ensuite, laissant Loïc seul maître à bord lors de la visite de l'entreprise et de la réunion tripartite qui suit. Cet événement met ainsi en évidence à la fois la présence d'Éric dans la configuration, mais également, la confiance et la liberté qu'il accorde à Loïc. Enfin, il redevient un acteur plus présent à la fin de l'année, épaulant le MAP dans la gestion des difficultés liées au contexte de l'entreprise, allant jusqu'à la reprise officielle de la fonction de MAP.

### 7.3.4 Contexte de l'entreprise : des contraintes qui deviennent des opportunités

#### 7.3.4.1 Technicien plein temps / apprenti ?

A plusieurs reprises dans nos entretiens, Loïc évoque le fait que l'alternance n'était pas le choix idéal pour leur situation. Embaucher un alternant semble avoir été un choix par défaut, qu'il n'a pas fait lui-même et qui a été justifié par sa hiérarchie par un manque de temps pour recruter un technicien :

> *« La question s'était posée mais en fait ça a traîné. J'avais demandé que ce soit un technicien qui puisse vraiment nous épauler parce qu'il y avait vraiment, à des moments, un travail vraiment de pur technicien… je pense qu'il aurait été intéressant pour un technicien et qui m'aurait aussi beaucoup déchargé pour faire autre chose. Bon malheureusement et heureusement, c'est ni un bien ni un mal, mais voilà les gens s'en sont pas occupé de ce recrutement. On s'est retrouvés à un moment dans la panade, à se dire : il nous faut vraiment il nous faut quelqu'un. Et des techniciens ça ne court pas non plus les rues, il faut les trouver donc c'était trop tard à ce moment-là quand vraiment les entretiens … enfin quand le choix de prendre quelqu'un a vraiment été acté c'était trop tard pour prendre quelqu'un, on était déjà dans la panade »*
>
> *Loïc, entretien 1*

Il évoque plusieurs arguments en faveur de l'embauche d'un technicien plutôt que d'un apprenti.

- Le temps de travail. Un technicien aurait été présent en permanence à Thérap'inov. Ceci aurait été plus confortable pour Loïc qui n'aurait pas eu à pallier l'absence de son apprenti : « quand, du coup je suis obligé d'être au labo, le reste du travail je peux pas le faire ». De plus, il évoque régulièrement que le rythme d'alternance ne permet pas à Aloïs d'être présent lors des événements intéressants pour lui (ce qui est une lacune dans son parcours) et qu'il doit jongler avec les agendas pour planifier cela.
- Les tâches réalisées. Aloïs, malgré son DUT en génie chimique, n'est pas expert sur tous les procédés nécessaires aux manipulations qu'il doit réaliser. Ainsi, dans certains cas, il n'était pas à même de prendre en charge certaines tâches que Loïc devait réaliser lui-même ou bien lui expliquer longuement afin qu'il puisse les réaliser. De plus, Aloïs étant en formation d'ingénieur, il ne pouvait pas réaliser uniquement des manipulations en laboratoire, mais devait aussi avoir des tâches lui permettant de développer des compétences d'ingénieur. Paradoxalement, si Loïc souligne ces éléments comme des contraintes, il présente aussi le fait d'embaucher un apprenti comme une chance d'ouverture à d'autres méthodes et pratiques, industrielles notamment.
- Le contexte de l'entreprise. Plus tardivement Loïc présente le contexte de l'entreprise comme un élément qui aurait dû militer en faveur de l'embauche d'un technicien. En effet, il considère qu'embaucher un alternant dans le contexte incertain de l'avenir de Thérap'inov n'était pas responsable. « La personne qui gérait un peu les RH visiblement d'après ce que j'ai compris n'avait pas été forcément mise au courant de ce recrutement-là. Donc connaissant la situation de la société, j'en ai rediscuté après avec cette personne, voilà elle disait : vous vous rendez compte une alternance sur trois ans alors qu'on ne sait même pas ce que l'on va faire dans trois mois ça normalement on fait pas ça, mais bon. » (Loïc, entretien final).

Mais malgré le fait qu'il aurait trouvé plus pertinent d'embaucher un technicien, Loïc a à cœur de remplir le rôle qui lui a été confié. Il joue le jeu de l'apprentissage, considérant Aloïs comme un élève-ingénieur et non pas un technicien à mi-temps. De plus, il évoque régulièrement la richesse d'accueillir un apprenti, qui apporte une expérience et des connaissances différentes et nouvelles à l'entreprise.

#### 7.3.4.2 Contraintes financières

L'entreprise rencontre des difficultés financières à partir des mois d'avril[84]. Certains projets qui doivent débloquer des financements ne se concrétisent pas et ont un impact important sur celui géré par Loïc et Aloïs. Le MAP souligne que ces désillusions sont difficiles à gérer dans le cadre de l'alternance et ont plusieurs impacts sur son déroulement. Tout d'abord ils ébranlent la configuration dans l'un de ses enjeux : l'alternance. En effet, la place de l'apprenti au sein de Thérap'inov a été remise en question par Loïc[85], qui considère dès le mois d'avril que l'entreprise n'est plus à même d'offrir à Aloïs de bonnes conditions pour son

[84] Loïc nous en a informé à son retour de congé paternité début mai.
[85] Une entreprise, passé la période d'essai de 45 jours, ne peut licencier un apprenti en cours de formation que dans le cadre d'une résiliation judiciaire pour faute grave, manquement aux obligations ou inaptitude.

alternance. Il conseille à celui-ci donc de chercher une autre entreprise pour poursuivre son apprentissage.

Cette déstabilisation de la configuration va finalement renforcer la relation entre le MAP et son apprenti. En effet, Loïc déclare mettre un point d'honneur à parler avec transparence des problématiques de la société à Aloïs :

*« Moi j'avais pris le parti de rien lui cacher, de lui dire : voilà il y a des difficultés je t'explique pourquoi telle personne à dit ça par exemple, sache que derrière il y a ce contexte-là, donc voilà ce que ça veut dire clairement. Qu'il n'ait pas de doute et ça, je pense que ça a vraiment beaucoup beaucoup aidé sur la confiance parce qu'il a vu que voilà, je le mettais pas sous moi (…) que quand il avait des questions en tout transparence, je lui répondais en transparence »*

*Loïc, Entretien final*

Parallèlement, il souligne que ces difficultés et surtout le traitement et la communication qui en ont été faits dans la société a été un frein pour sa pratique :

*« Marine : Est-ce qu'il y a des choses dont tu as l'impression qu'elles n'ont pas aidé, ça a été plutôt des freins ou … et pourquoi toi tu considères que ça a été un frein… des choses qui t'auraient empêché de remplir ton rôle ou … ?*

*Loïc : Oui la communication au sein de la société. C'est un gros problème et du coup qui a fait aussi perdre un peu confiance à Aloïs sur justement la confiance qu'il pouvait avoir dans la société. Parce qu'il a beau être jeune, il percute très vite et il a très très vite compris où il était… Et en côtoyant les gens il savait très vite quand il voyait qu'il y avait des choses un peu bizarres, un discours qui ne tenait pas la route, il était vraiment pas dupe donc… Ça, ça m'a vraiment étonné de sa part parce qu'aussi jeune décrypter aussi bien ce qui se passait c'était … chapeau !*

*Marine : Et pourquoi toi tu considères que ça a été un frein … ?*

*Loïc : Un frein parce que voilà il y a des moments, il comprenait pas les décisions quoi. Pas à mon niveau à moi mais au-dessus, il comprenait pas où on allait quoi. Et à juste titre je pense, mais du coup assez difficile finalement aussi de jouer son rôle de MAP et de faire un peu le tampon entre tout ça pour lui dire : écoute voilà effectivement, une difficulté etc. par contre il va quand même falloir qu'on fasse ça. Je suis assez d'accord avec toi, c'est peut-être le but ou les infos qu'on va tirer sont peut-être pas les meilleures, c'était pas la meilleure manière de faire par contre ben voilà ça a été décidé comme ça donc il faut… il faut qu'on s'y tienne. Donc ça, oui à arriver à ce rôle de tampon c'était parfois pas très aidant finalement.*

*Marine : Du coup ça parasitait un peu ?*

*Loïc : Oui oui ça parasitait le pourquoi du travail finalement donc quand on travaille et que l'on ne comprend pas pourquoi on travaille ça peut devenir problématique. »*

*Loïc, Entretien final*

Loïc évoque plusieurs points bloquants ici : la perte de confiance d'Aloïs dans la société, la non compréhension des décisions et la posture du MAP qui doit à la fois répondre aux questions de son apprenti et satisfaire les demandes de sa direction. Il est à noter que ces points ne sont pas tous sur le même plan. Le premier concerne la configuration et est d'ordre relationnel, le deuxième concerne l'activité de travail, et le troisième l'activité et le rôle du MAP.

De plus, la configuration est transformée par le départ du MAP qui démissionne et quitte l'entreprise mi-juillet. Aloïs cherche une nouvelle alternance, mais sans succès. Il continue

donc son apprentissage à Thérap'inov sous la responsabilité d'Éric. Après son départ, Loïc reste en contact avec son ancien apprenti de façon fréquente. Le contexte de l'entreprise amène une transformation de la configuration, puisque les rôles des acteurs y sont redéfinis. Loïc reste dans cette configuration, avec un rôle d'accompagnement informel et garde une relation avec Aloïs en marge de Thérap'inov.

#### 7.3.4.3 Du positif dans les contraintes

Loïc a un caractère optimiste, qui lui fait pointer que les contraintes, quelles qu'elles soient apportent leur lot de positif. Il semble que celles que nous venons d'évoquer, l'ont été pour son activité quotidienne. Mais il semble aussi qu'elles ont également été ressources pour la construction de sa pratique.

> *« Marine : Il y a eu des choses qui étaient plus des freins, des obstacles ?*
>
> *Loïc : Ouais ça [le contexte de l'entreprise] c'était un frein et c'est tout ce comportement-là qui m'a aidé je pense à pouvoir lui dire : ben écoute, mais oui je suis bien d'accord avec toi ça n'apporte pas grand intérêt par contre il faut le faire. Donc comme on a été tous les deux à mettre les mains dans le cambouis, il le faisait, il y allait quoi. Ça je pense que ça a aidé et là j'ai la sensation avec le retour que j'ai, que c'est un peu moins le cas. Là il freine un petit peu plus des quatre fers parce que il y a des trucs dont il comprend pas l'intérêt quoi.*
>
> *Marine : et du coup-là le fait que ce soit plus toi qui…*
>
> *Loïc : Oui je pense il a un petit peu perdu toute confiance ou le lien qu'il pouvait avoir et du coup ça je pense… un peu plus difficile pour arriver à avancer*
>
> *Marine : D'accord ? Je trouve ça drôle parce que je t'avais posé une question sur le frein et la dernière phrase que tu as prononcée « du coup je pense que ça a aidé »*
>
> *Loïc : Oui toujours. On arrive toujours à tirer quelque chose. C'est ce quelque chose que j'ai beaucoup appris chez Thérap'inov : arriver à tirer du bien de situations qui le sont peut-être moins »*
>
> *Entretien final*

Dans cet extrait, notre question portait sur des éléments qui avaient pu constituer des freins, mais Loïc préfère mettre en avant ce qui a pu constituer une aide ou une ressource pour avancer. S'il part bien d'une situation au sein de l'entreprise qu'il considère avoir été un frein à sa pratique, c'est pour revenir chaque fois sur la façon, dont finalement « ça a aidé ». Ce qui a aidé c'est la posture qu'il a choisi de tenir face à la situation, c'est-à-dire : être transparent avec Aloïs. Finalement, cet obstacle lié au contexte de l'entreprise, l'a amené à renforcer sa pratique tutorale et a également renforcé sa relation avec l'apprenti. Si ce n'est pas le contexte de l'entreprise qui a fait ressource, c'est en tout cas ce contexte qui en le mettant en difficulté, lui a offert l'opportunité de trouver une posture tutorale qui s'est avérée être une ressource pour l'encadrement d'un apprenti. Cela souligne un fort *engagement* (Billett, 2009) de Loïc dans les situations, et cette capacité qu'il a de voir et saisir des opportunités dans le contexte est déterminant dans son apprentissage du rôle de MAP.

Loïc souligne aussi, dans la dernière phrase ce que l'on pourrait résumé par le proverbe « à quelque chose malheur est bon ». Il renforce ce point de vue dans un autre extrait de l'entretien :

*« J'ai vu beaucoup de choses qu'il fallait pas faire donc c'est toujours bon à prendre. (…) Moi je dis parfois aussi c'est dans la douleur qu'on apprend. »*

*Loïc, entretien final*

Ainsi, malgré les obstacles engendrés par le contexte de l'entreprise, Loïc identifie que ce contexte, a priori défavorable, peut quand même faire ressource ou tout du moins peut aider à trouver des ressources.

#### 7.3.4.4 L'entreprise comme contexte et acteurs peu investis

Nous venons de voir comment l'entreprise, en tant qu'organisation composée de différents acteurs, a influé tout au long de l'année sur la configuration tutorale. En effet, elle a offert un cadre social dans lequel s'est déployée et modifiée cette configuration. Ce cadre a tantôt créé des affordances pour Loïc, comme la liberté et la confiance qui lui ont été accordées par sa direction et qui lui ont permis d'expérimenter sa pratique tutorale, tantôt a généré des contraintes, celles-ci rendant son activité de tuteur plus difficile. Mais ces contraintes, ont également été saisies par le MAP débutant comme des affordances. En effet, elles lui ont permis, dans l'adversité, de construire sa pratique tutorale, notamment en renforçant sa relation avec l'apprenti. Cela renforce l'importance de la dualité engagement-affordance. Ici, Loïc, par un engagement fort, saisit un maximum d'offres de son environnement, y compris celles qui paraissent de prime abord être des contraintes. Tout au long de l'année, pour diverses raisons (liberté accordée ou difficultés financières et communicationnelles traversées), il y a une faible participation des acteurs de l'entreprise (direction, collègues) à la configuration tutorale. La direction offre un cadre à l'apprentissage, mais n'y participe pas. Les collègues sont présents de façon ponctuelle, mais leur place au sein de la configuration tutorale ne se pérennise pas à l'exception d'Éric. En effet, ce dernier est intégré de façon continue et répétée dans la configuration tutorale. Son rôle change et se modifie durant l'année, notamment en fonction des contraintes créées par le contexte de l'entreprise. Éric a tantôt un rôle de conseil auprès de Loïc, tantôt un rôle d'assistance, rôle qui se renforce sur la fin, pour devenir un rôle de remplaçant.

La configuration tutorale qui se met en place évolue au cours de l'année et la place des acteurs de l'entreprise semble être l'un des marqueurs de cette évolution. En effet, Loïc évoque les acteurs de l'entreprise comme des ressources en début d'année puis de moins en moins, jusqu'à ce que les acteurs et le contexte deviennent des contraintes pour sa mission. Il se met à distance de sa direction en expliquant à Aloïs les problèmes financiers que rencontre l'entreprise et en exprimant son désaccord avec certaines décisions. Il franchit un pas de plus en démissionnant. Il conseille également à l'apprenti de trouver une alternance dans une autre entreprise. Ainsi, peu à peu le jeu change et la configuration évolue jusqu'à une forme finale dans laquelle Loïc ne fait plus partie de l'entreprise, même s'il garde une relation avec l'apprenti et dans laquelle Éric le remplace dans sa fonction de MAP.

## 7.4 Le tutorat académique : suivi de l'apprenti ? Suivi de l'apprentissage ?

Le tutorat académique est exercé par le tuteur-école. Cet acteur, nous l'avons vu plus haut a été régulièrement en interaction avec Loïc durant l'année, soit lors des rencontres prescrites par l'école, soit sur sollicitations de celui-ci. Dans cette partie nous analysons plusieurs éléments liés au dispositif de tutorat proposée par l'ISTP et dont le tuteur-école est l'animateur : le profil et la posture du tuteur-école, le processus de construction du projet et les différents événements qui ont eu lieu dans l'année. Nous montrons comment ces éléments ont contribué à la mise en place et au maintien d'une configuration tutorale qui positionne régulièrement Loïc au centre et crée des affordances.

### 7.4.1 Le tuteur-école : profil et posture

Si sa mission est avant tout tournée vers l'apprenti, le tuteur-école souligne lui-même pouvoir être une aide pour l'entreprise. Lors de la visite en entreprise, alors qu'Aloïs lui fait visiter les locaux et rencontrer ses collègues, ils passent quelques minutes avec le PDG qui souligne la richesse de l'apprentissage pour l'entreprise et évoque le passé industriel du tuteur académique. Ce dernier présente son parcours et ajoute : « dans le tutorat y'a du conseil, on voit des individus, mais on conseille forcément aussi les entreprises. J'espère qu'au-delà du contrat premier de faire un bon ingénieur, je vous apporterai à vous aussi. Mon client c'est vous. ». Cette phrase illustre la posture du tuteur-école telle que l'envisage l'ISTP et la donne à voir au PDG, à Loïc et à Aloïs. Il indique ne pas être une ressource uniquement pour l'élève-ingénieur, mais pouvoir également en être une pour l'entreprise. La dernière phrase « mon client c'est vous », évoque l'idée que l'entreprise est à la fois commanditaire et financeur du contrat d'apprentissage (et de la taxe d'apprentissage qui est source de revenus pour l'école). Si la mission première confiée à l'école est la formation de l'apprenti, le tuteur-école souligne qu'il peut (et le souhaite : « j'espère ») aussi accompagner l'entreprise. Cette posture est induite par une volonté politique de l'école d'être proche des milieux professionnels et justifie le recrutement de tuteur-école ayant un passé industriel.

Loïc souligne que le passé industriel du tuteur académique a été un facilitateur dans leurs discussions, notamment sur la fin de l'alternance quand Thérap'inov a été en difficulté.

> *« Marine : Et le fait que le tuteur ce soit un ancien de l'industrie est-ce que tu trouves que…*
>
> *Loïc : Ça je trouve ça bien. Par contre quelqu'un… s'il était éloigné de notre domaine, je sais pas si c'est un bien ou un mal. D'un côté il connaissait les contraintes de l'industrie, il connaissait les contraintes des petites sociétés aussi, donc il avait quand une oreille attentive par rapport à ça. Après dans la relation, on parlait effectivement un peu plus facilement quoi. Il était peut-être plus à l'écoute des problématiques qu'on pouvait avoir par rapport à un pur académique. Donc ça je trouve ça intéressant pour le coup »*
>
> *Entretien final*

Le tuteur-école est un interlocuteur privilégié du MAP qui, outre les rencontres prescrites par l'école, l'a sollicité à plusieurs reprises. Nous reprenons dans le tableau ci-dessous (Tableau 24) un récapitulatif des différentes interactions entre lui et le tuteur-école.

**Tableau 24 - Interactions entre Loïc et le tuteur-école**

| Date | Prise de contact | Objet | Initiative / participants |
|---|---|---|---|
| **19 novembre 2015** | Rencontre lors de la journée tuteur | Se rencontrer, échanger sur les grandes lignes du projet, donner les attendus de l'école. | Invitation : école<br>Tuteur-école<br>Loïc + 8 autres MAP |
| **5 février 2016** | Appel de Loïc | Réguler le travail rendu par l'apprenti (et s'en désolidariser) | Initiative : Loïc<br>Loïc + tuteur-école |
| **8 février 2016** | Visite tuteur | Visiter l'entreprise, faire le point sur les missions de l'apprenti et la construction de son projet. | Initiative : Ecole / tuteur-école (rencontre prescrite)<br>Loïc, Aloïs, tuteur-école + Éric, la direction et les collègues |
| **Entre mai et juillet** | 2-3 appels | Gérer les difficultés ayant émergé à l'entreprise et envisager l'avenir d'Aloïs à Thérap'inov ou ailleurs. | Initiative : Loïc<br>Loïc, Éric, Aloïs + tuteur-école |

Au cours de ces différents échanges entre Loïc, le tuteur-école (et éventuellement d'autres acteurs), la configuration s'est régulièrement infléchie pour mettre au centre des préoccupations un autre acteur ou groupe d'acteur qu'Aloïs, comme le laisse à penser l'extrait présenté plus haut.

### 7.4.2 Dispositif-ressource

Le tuteur-école a un rôle majeur dans le dispositif de suivi de l'apprenti en entreprise, puisqu'il en est le représentant et l'animateur. En effet, il contribue fortement, avec les MAP et l'apprenti, à la mise en place en situation du dispositif proposé par l'école, mais également, celui qui est mandaté par l'école pour s'assurer du respect de ce dispositif.

#### 7.4.2.1 La journée tuteur

Une journée est organisée en début d'année pour les MAP à l'ISTP. Elle est découpée en deux temps. La matinée est consacrée à une présentation par l'ISTP du cursus et des attendus (nous en avons déjà présenté certains détails dans le chapitre 4), tandis que l'après-midi est consacré à la rencontre des tuteurs-école. Tous les MAP dont les apprentis sont encadrés par le même tuteur-école se retrouvent avec ce dernier pour un temps d'échanges. Neuf MAP sont présents, ainsi que le tuteur-école. Le but annoncé par le tuteur-école est : « que vous repartiez avec une vision harmonisée avec la nôtre car nous vous apportons aussi des contraintes liées à la formation, des projets, des trucs qui peuvent vous faire peur. » (notes de carnets de terrain). C'est essentiellement un temps d'échange. Le tuteur-école demande aux MAP d'inscrire sur des post-it les questions et/ou expériences qu'ils ont sur l'apprentissage. Loïc évoque trois difficultés : la gestion des périodes en entreprise qui sont courtes en première année, la mise en place d'un projet qui corresponde aux attentes de l'école et la gestion des rebondissements inhérents à la stratégie de l'entreprise. Le tuteur après avoir récupéré les post-it et regroupé ceux sur les mêmes thèmes, reprend chaque post-it un par un pour le commenter et répondre aux questions qui se posent.

Durant la réunion Loïc pose la question suivante : « j'ai bien compris que les apprentis vont être bien coachés, mais comment nous on va savoir qu'on est sur le bon chemin ? » (note de carnet de terrain). Cette remarque de Loïc soulève une problématique importante : ce qui est central dans le dispositif d'apprentissage c'est l'apprenti. Le MAP, qui est pourtant un acteur majeur dans le parcours de l'apprenti, n'a que peu de lieux de formation, d'échanges, etc. Le tuteur répond à cette interrogation à plusieurs reprises durant la réunion, montrant que son rôle n'est pas seulement tourné vers l'apprenti, mais également vers le MAP : « je vais venir entre décembre et février », « moi je peux vous aider », « c'est pour vous rassurer que je dis ça ».

Lors des retours sur cette rencontre dans nos entretiens, Loïc souligne l'importance de cette journée, parce c'est à ce moment-là qu'il a commencé à comprendre les attendus de l'école, mais aussi parce que la rencontre du tuteur-école était une étape importante. De plus, il souligne qu'avant cette journée, il n'avait eu aucun lien avec l'école.

> *« Ouais la journée là-bas [on comprend] qu'est ce qui est attendu finalement de manière macro mais voilà l'état d'esprit dans lequel on va évoluer. Et là déjà aussi on a un contact avec le tuteur, on a une personne identifiée qu'on a rencontrée et avec qui on a parlé et avant on n'avait rien, ça faisait une zone complètement floue qui était pas forcément rassurante. Et ça, voilà ça a permis de déclencher déjà une première connaissance de l'école. »*
>
> *Loïc, entretien 1*

Enfin, dernier élément intéressant à noter dans cette journée : l'absence de l'apprenti, qui était pourtant en période école. Loïc soulève qu'il s'attendait à voir Aloïs et qu'il a été étonné de ne pas rencontrer les apprentis de toute la journée. Cette remarque nous paraît tout à fait intéressante. En effet, les situations dans lesquelles les MAP endossent ce rôle mais ne sont pas en présence de l'apprenti sont rares. Cette remarque illustre bien le fait que le MAP est habitué à vivre son rôle à travers sa relation à son apprenti.

#### 7.4.2.2 Le processus de construction du projet

Au cours des entretiens, Loïc parle à plusieurs reprises du processus de construction du projet de l'apprenti pour apprécier le fait que ce dispositif ne soit pas trop cadré, mais suffisamment souple pour s'adapter à leur situation qu'il tient pour atypique.

> *« Maintenant, c'est mieux parce que j'ai aussi compris qu'au niveau de l'école, il me laissent aussi du champ libre par rapport à notre activité dans la mesure où ont participé activement à la formation professionnelle dans un contexte pro, ça leur convient, je m'attendais à beaucoup plus de formalisme de besoin de reporting au niveau de l'école aujourd'hui pour être sûr qu'on colle avec ce que eux transmettent et de ce fait, en fait, en ayant discuté avec le tuteur, notre activité s'inscrit bien aussi dans la formation, donc bon, j'ai moins de moins de craintes par rapport à ça. »*
>
> *Loïc, entretien 1*

Il souligne également la richesse du parcours proposé à l'apprenti :

> *« Et c'est ce qui m'intéresse aussi parce que il travaille… ça, ça m'a assez surpris justement la manière dont l'ISTP encadre ou amène l'apprenti à devenir ingénieur parce que pour avoir fait l'[école d'ingénieur] c'est complètement différent : là vraiment c'est de la méthodo hyper carrée, on est sur l'industriel donc y'a du processus, de la modélisation de processus, qu'est ce qui rentre qu'est-ce qui sort, quels sont les clients et les*

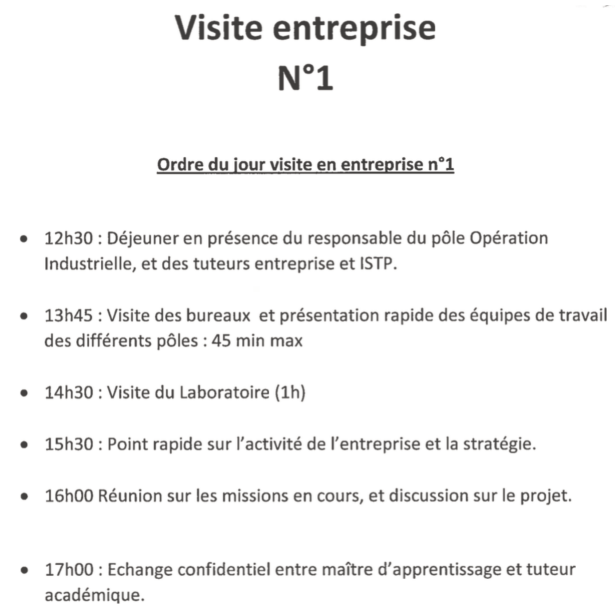
*fournisseurs ? C'est une approche un peu différente, et j'ai trouvé là, l'approche qu'il y a eu pour amener l'apprenti à comprendre l'environnement dans lequel évolue, était assez intéressante. Généralement dans les écoles on fait un stage, on arrive dans l'entreprise, on fait le boulot et on repart. Là c'est un peu différent, c'est, avant d'apporter quelque chose, de créer son propre projet et ça aussi j'ai trouvé ça intéressant, c'est qu'on crée ensemble le projet sur un an, grâce à une alternance de trois [ans] évidemment, puisque sur une alternance plus courte, c'est un peu compliqué. Mais ça je trouve ça aussi intéressant, idée intéressante, amener l'ingénieur, enfin le futur ingénieur à se poser les bonnes questions et à se dire : finalement, je suis où, à quoi je peux servir et du coup qu'est-ce que je peux faire pour la société. Ça amène déjà la personne à devenir un peu plus autonome, dans sa manière de penser. »*

*Loïc, entretien 1*

Loïc souligne dans ce passage que les caractéristiques du dispositif mis en place par l'école (alternance de trois ans, questionnement, travaux à rendre, etc.) facilitent la mise en place du projet. Il pointe que ces travaux, s'ils sont des ressources pour son apprenti, notamment pour se positionner dans l'entreprise, constituent aussi des ressources pour l'entreprise dans la construction du projet : « on crée ensemble le projet sur un an ». Loïc ayant souligné régulièrement une difficulté à définir un projet précis et figé dès le début de la première année, il semble que le dispositif mis en place soit à la fois rassurant pour lui et se marie bien avec le rythme de l'entreprise.

### 7.4.3 La visite du tuteur-école : intercompréhension, négociation, co-construction

La visite dans l'entreprise du tuteur-école a constitué un événement important dans l'année. Elle a lieu le 8 février 2016. A la demande de ses tuteurs, Aloïs a préparé un ordre du jour.



**Visite entreprise**
**N°1**

**Ordre du jour visite en entreprise n°1**

- 12h30 : Déjeuner en présence du responsable du pôle Opération Industrielle, et des tuteurs entreprise et ISTP.
- 13h45 : Visite des bureaux et présentation rapide des équipes de travail des différents pôles : 45 min max
- 14h30 : Visite du Laboratoire (1h)
- 15h30 : Point rapide sur l'activité de l'entreprise et la stratégie.
- 16h00 Réunion sur les missions en cours, et discussion sur le projet.
- 17h00 : Echange confidentiel entre maître d'apprentissage et tuteur académique.

**Figure 60 - Ordre du jour de la visite en entreprise n°1**

La visite s'est globalement déroulée selon l'organisation proposée dans cet ordre du jour mais les horaires n'ont pas été respectés et la rencontre s'est découpée ainsi :

- 12h30 : arrivée du tuteur et déjeuner au restaurant ;
- 14h30 : visite des locaux et présentation des équipes, puis visite du laboratoire ;
- 16h00 : réunion (point sur l'activité de l'entreprise suivie d'une discussion sur les missions et le projet d'Aloïs) ;
- 19h00 : départ du tuteur-école.

La visite a duré ainsi beaucoup plus longtemps que prévu. Le temps final d'échange confidentiel entre le MAP et le tuteur-école prévu par Aloïs n'a pas eu lieu, d'un commun accord entre les deux tuteurs.

#### 7.4.3.1 Une visite en deux parties

*Partie 1 : se rencontrer, se découvrir*

La rencontre a donc débuté, par un déjeuner au restaurant. Etaient présents : Aloïs, Loïc, le tuteur-école mais également Éric et nous-même. Ce temps de déjeuner fut l'occasion d'échanges moins formels, permettant aux acteurs qui allaient devoir travailler ensemble pendant trois années de faire connaissance. L'objet de ce repas n'était pas le tutorat, ni le parcours d'Aloïs, mais bel et bien une interconnaissance. La conversation s'est rapidement installée autour du sport, thème initié par Aloïs. Trois sports sont évoqués : le football (sport qu'Aloïs pratique et supporte), l'ultra-trail (sport pratiqué par le tuteur-école) et le cyclisme (sport pratiqué par Loïc). Chacun des trois acteurs est ainsi présenté à travers un élément non professionnel. Le football et l'ultra-trail sont repris par le tuteur-école dans la suite de la visite pour illustrer ses propos (« toi qu'es un footeux »). La conversation s'oriente également vers le passé industriel du tuteur pédagogique qui, comme on l'a vu plus haut est une caractéristique forte des tuteurs-ISTP, appréciée par Loïc.

Ce temps est suivi par une visite des locaux dirigée par Aloïs, notamment ponctuée par une dizaine de minutes de discussion avec le président. La visite se poursuit par le laboratoire, dont la présentation est réalisée à deux voix par Loïc et Aloïs.

Cette première étape de la visite semble tourner autour du thème de la découverte et de la rencontre. Il s'agit de la découverte interpersonnelle (pendant le repas) mais aussi de la découverte par le tuteur-école des spécificités de l'entreprise, du secteur pharmaceutique (visite des locaux et du laboratoire).

*Partie 2 : discussion et négociation*

Après la visite des locaux et du laboratoire, Loïc, Aloïs et le tuteur-école, s'installent en salle de réunion. Lors de cette réunion[86], Aloïs est censé présenter l'organisation de l'entreprise, son activité et son projet (produit, processus, etc.) à l'aide d'un diaporama. La première chose que l'on remarque au visionnage du film de cette réunion est la disproportion des prises de

[86] Les deux premières heures de cette réunion ont été filmées, la suite a été prise en note dans notre carnet de terrain.

parole de chacun de ces acteurs. La répartition de la parole n'est pas égale entre tous les acteurs. Et si le tuteur-école et Loïc interagissent beaucoup entre eux, Aloïs est beaucoup plus effacé. Le visionnage et la transcription synoptique de cette réunion nous permettent également de la découper en trois grandes phases.

**Tableau 25 - Phases de la réunion tripartite lors de la visite du tuteur-école**

| | **Etape 1** | **Etape 2** | |
|---|---|---|---|
| **Durée** | 1 heure | 2 heures | |
| **Focalisation** | Entreprise : son produit, son projet | Mouvements itératifs entre les deux focalisations suivantes : Ecole : les attendus | Le projet d'Aloïs |
| **Termes** | Techniques | Pédagogiques | Techniques et pédagogiques |
| **Expertise** | Loïc expert en biochimie et production pharmaceutique | Tuteur expert pédagogique et ISTP | Loïc : expert du versant entreprise du projet<br>TE : expert du versant école du projet |
| **Typologie des échanges** | Aloïs prend la main mais est sans cesse coupé par :<br>- les interventions de Loïc qui réexplique ou complète à destination du tuteur<br>- Le tuteur qui pose des questions à Loïc | Le tuteur explique les attendus de l'école. Loïc et dans une moindre mesure, Aloïs, posent des questions auxquelles le tuteur répond. | Loïc et le tuteur prennent la parole en alternance à destination d'Aloïs. |
| **Enjeu pour Loïc** | Faire comprendre au tuteur ce que fait l'entreprise (métier, fonctionnement, projet) | Comprendre les attendus de l'école et valider que ce qu'il propose y correspond | Transmettre à Aloïs en termes opérationnels le fruit de leurs discussions précédentes |
| **Enjeu pour le tuteur-école** | Identifier les enjeux et le fonctionnement de l'entreprise de son apprenti | Traduire le projet en attendus académiques | |
| **Enjeu pour Aloïs** | Présenter l'entreprise | Comprendre les attendus de l'école | Entendre et noter ce qu'on attend de lui |

Plusieurs phrases, prononcées par le tuteur-école et situées dans la première heure de la réunion, illustrent l'enjeu de la première étape : « Je comprends maintenant » (à plusieurs reprises), « pour moi c'est un peu de la science-fiction quand même », « oui oui oui tu [Aloïs] l'as expliqué dans ta présentation et j'ai bien compris », « mais vous avez pas de neuneus [lui+nous] d'habitude ». (Extraits de la captation vidéo de la visite du tuteur-école). On voit que le tuteur-école manifeste sa compréhension, et que Loïc est vigilant à ce que cela soit bien compris. Au cours de cette phase, la reformulation sert de validation de cette compréhension.

La deuxième phase de la réunion est caractérisée, pour une part, par l'enjeu de compréhension par Loïc des attendus de l'école. De la même façons, plusieurs propos du tuteur pédagogique illustrent cet enjeu : « Ça va monsieur Gaillard mes élucubrations ? », « Alors après dans les grandes lignes, j'espère que j'ai répondu à votre question ». Dans ce deuxième temps, le tuteur est attentif à ce que Loïc comprenne bien les attendus et ait les réponses à ses questions. Ce temps est également l'occasion pour Loïc de faire valider par le tuteur le projet mais également que les contraintes de l'entreprise ne seront pas un frein pour la mise en place du projet : « Tuteur : d'accord, donc pour moi le sujet il est superbe », « Loïc : Parce que ça à

coup sûr, je ne serais pas capable de dire ce sera ça [l'activité de l'entreprise] l'an prochain exactement / Tuteur : et c'est pas gênant »

Il est frappant de voir qu'Aloïs n'occupe qu'une place secondaire dans la réunion. Il est censé animer la présentation de l'entreprise mais est sans arrêt coupé par Loïc et le tuteur-école. On remarque également qu'Aloïs est placé en retrait par rapport à ses deux encadrants qui se font face (cf. **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**, ci-dessous).

Nous analysons deux extraits de cette visite ainsi que des extraits d'entretiens menés avec Loïc pour illustrer cette dynamique complexe et montrer comment cette visite est ressource pour Loïc.

#### 7.4.3.2 Aloïs se lève

Ce premier extrait se situe à 58 minutes du début de l'enregistrement vidéo. La présentation de l'entreprise a été faite pendant 1h par Aloïs, entrecoupée de questions du tuteur-école avec de nombreux compléments de la part de Loïc. Cet extrait marque la fin de la première phase de la réunion (cf. p305). Un silence s'installe pendant qu'Aloïs prend des notes. C'est Loïc qui le rompt en demandant au tuteur-école s'il a compris ce qui vient de lui être présenté.

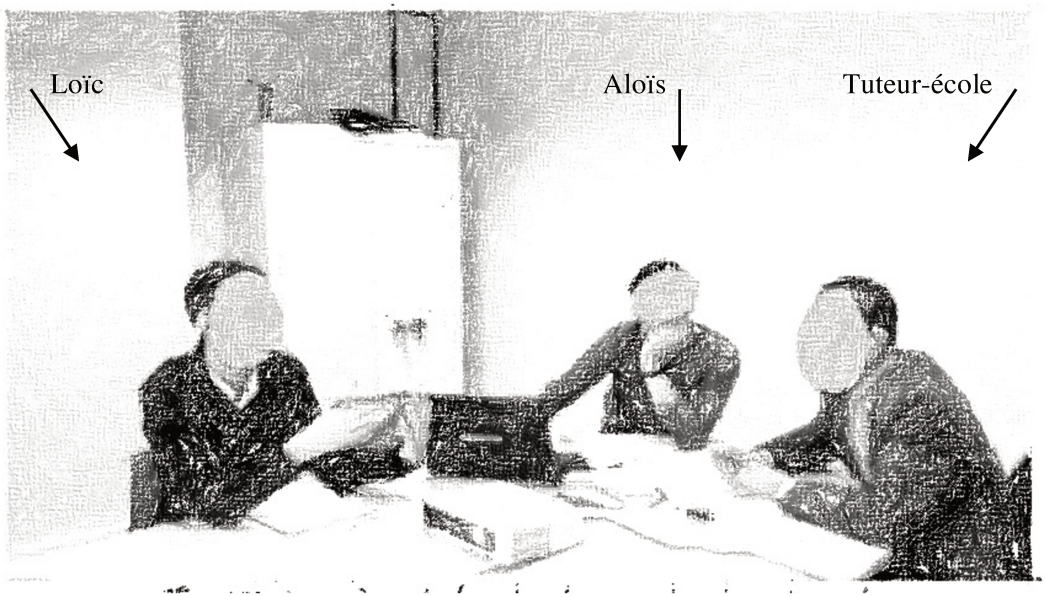



**Figure 61 - Image de la réunion tripartite lors de la visite du tuteur-école**

*Loïc :* *Donc est-ce que vous avez des questions par rapport à tout ça… sur la compréhension xxxxxx*

*TE:* *Je comprends à quoi on veut arriver hein… on veut arriver, le cap de l'entreprise c'est d'avoir vraiment le système enfin disons le système business et industriel… intégré.*

*Loïc :* *Qui sont…*

*TE:* *C'est à dire, Thérap'inov il a son marché ses produits, et son… son dispositif de production intégrée.*

*Loïc :* *Tout à fait.*

*TE:* *Voilà ((se tourne vers Aloïs)) donc ça c'est vraiment le cap hein Aloïs, c'est où est-ce qu'on va et toi tu vas y contribuer à ton niveau sur la partie… disons ((regarde le diapo)) des procédés industriels et des procédés et peut-être des équipements industriels 'fin organisation création ou conception du…*

*Loïc :* *((passe le diaporama sur l'ordinateur positionné devant Aloïs puis regarde le tuteur)) Donc dans le cadre… dans notre processus en tout cas dans le pôle industriel aujourd'hui le but ultime comme on l'a vu c'est de disposer d'un outil industriel en propre. Donc déjà on travaille énormément sur ce sujet-là, ((Aloïs se lève)) [#1] pour arriver à faire ça on a besoin du laboratoire ((Tuteur prend des notes / Aloïs ouvre la porte et sort)) pour arriver à optimiser un certain nombre de choses sur ce processus-là, pour comprendre vraiment ce qui se passe sur ce processus ((TE hoche la tête et pointe vers la porte)) [#2] et de euh… ((se tourne vers Aloïs qui rentre)) [#3] ah le petit classeur ! ((rires))*

*TE:* *Ouais j'ai failli te le demander et je me suis dit je vais voir ce qu'il ramène. ((Aloïs s'assoit))*

*Loïc :* *Et du coup d'arriver à figer vraiment tous les paramètres tels qu'on les pilotera à échelle industrielle.*

*TE:* *mm*

*Loïc :* *Donc c'est pour ça que le travail au laboratoire est vraiment important pour nous dans cette première phase pour arriver à piloter tout ça à le mettre en place dès lors qu'on aura ces informations-là, on pourra les transposer finalement à échelle industrielle ((Aloïs baille)) pour partir sur un procédé figé qu'on va intégrer dans une boite pharmaceutique. Et ça ça sera la deuxième phase du projet où vraiment on va industrialiser notre fabrication.*

*Transcription captation vidéo de la visite du tuteur-école [00:58:35 - 01:00:35]*

L'extrait commence par la question de Loïc qui s'assure que le tuteur-école a bien compris tous les éléments techniques présentés. Cela correspond à l'enjeu pointé précédemment qui est de lui expliquer la démarche et le projet de l'entreprise. Le tuteur montre sa compréhension en reformulant dans un premier temps à l'égard de Loïc qui valide (« tout à

fait ») puis d'Aloïs, en replaçant ce dernier dans le processus (« toi tu vas y contribuer à ton niveau »). La suite de l'échange illustre la façon dont Loïc prend la main sur la réunion au détriment d'Aloïs. Il le fait de deux façons : d'une part, en utilisant l'ordinateur utilisé par son apprenti pour présenter son diaporama ; d'autre part, en prenant la parole et en explicitant le « but ultime » du pôle industriel. La sortie d'Aloïs de la salle au milieu d'un échange est un événement intéressant de notre point de vue, car il semble passer relativement inaperçu dans le déroulé de la discussion qui a lieu entre les deux autres acteurs. Il n'y a pas de mention de ce départ et l'analyse des regards montre qu'aucun des deux tuteurs ne détourne le regard quand l'apprenti se lève. Au retour de ce dernier, sur un geste du tuteur-école qui le pointe, Loïc se tourne et dit « ah le petit classeur ». Après une brève interruption et prise de parole du tuteur-école, le MAP revient rapidement à la suite de son explication. Pendant qu'il finit son explication, l'apprenti ne réprime pas un grand bâillement. Ces évènements montrent qu'il n'est pas un acteur central de la discussion dans cette première phase, quand bien même, initialement, il était censé la mener. Loïc semble prendre l'ascendant sur l'apprenti, non seulement en présentant des éléments de ce que ce dernier avait préparé, mais en prenant également physiquement la main, en passant lui-même le diaporama. Cet extrait illustre également un des enjeux de cette réunion : la stabilisation d'une compréhension de ce que fait l'entreprise par le tuteur pédagogique.

#### 7.4.3.3 « Est ce que vous voyez que ça colle ? »

Ce deuxième extrait suit d'assez près le précédent (1 min). Aloïs sort la fiche projet (cf. 7.2.3) et la montre au tuteur-école. Il la présente comme une « ébauche », un « brouillon ». Loïc interrompt cette présentation et demande à savoir, où ils en sont par rapport à l'ordre du jour. Le tuteur-école lui répond qu'ils en sont à l'échange autour du projet et il propose un titre pour celui-ci.

*TE:* *Je pense que là on parle du projet c'est le projet le thème c'est le projet. Donc ça recentre je lis le euh… ce que ça m'inspire comme intitulé en fait c'est industrialisation d'un procédé de (…) un truc comme ça.*

*Loïc :* *((hoche la tête)) mmh*

*Aloïs :* *Ouais.*

*((les trois prennent des notes))*

*Loïc :* *Donc déjà sur tout ce qu'on a pu, vous décrire aujourd'hui, est-ce que vous voyez que ça colle bien avec le projet pédagogique de l'ISTP ?*

*TE:* *Ah oui on est en plein dans du génie industriel là. On veut on veut créer une usine… donc euh…*

*Loïc :* *Exact.*

*Aloïs :* *Ben oui c'est, c'est… on est dans le thème.*

*Loïc :* *Non pour être sûr que vous voyiez pas des points un petit peu… gênants bloquants ou…*

*TE:* *Nan.*

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

*TE:* *Oui ((continue à prendre des notes))*

*Aloïs :* *Notamment en terme d'indicateurs à mettre en place, tout ça.*

*TE:* *Ouais.*

*Transcription captation vidéo de la visite du tuteur-école [01:01:35 - 01:02:48]*

Après un temps de silence pendant lequel les trois prennent en note ce que vient de dire le tuteur, Loïc demande : « est-ce que vous voyez que ça colle ? ». A travers cette question, il cherche à s'assurer que le projet et les missions proposées à l'apprenti en entreprise vont correspondre aux attendus et exigences de l'école, à savoir : un projet industriel complet, censé permettre le développement de toutes les compétences d'un ingénieur gestionnaire de projet industriel. Il sollicite ici de façon directe le tuteur-école, en tant qu'expert pédagogique et référent de l'école, en ce qui concerne les critères de définition du projet. Il lui demande une validation concernant celui qu'il propose à Aloïs. On voit apparaître ici, un deuxième enjeu de la réunion : la négociation du projet de l'apprenti qui doit répondre à la fois à des enjeux productifs pour l'entreprise et formatifs pour l'école.

Lors de l'entretien 2, nous avons proposé à Loïc de visionner un extrait de cette visite du tuteur (cf. annexe 45). Il choisit lui-même de revenir sur cette partie de l'extrait et commence par la raconter :

*« Marine : Ouais je sais pas si ça t'inspire si tu as une idée de pourquoi j'ai choisi cet extrait ce que toi tu en penses s'il te parle, s'il te parle pas ?*

*Loïc : Ouais ouais, ça me parle assez bien dans la définition du projet ce qu'on a pu imaginer de notre côté donc. On demandait un peu l'assentiment côté pédagogique, pour savoir si ça collait. Donc là, voilà ce qu'il dit : ben oui on est en plein dans le génie industriel, donc y'a pas de souci… heu voilà… On lui avait présenté ce qu'avait fait Aloïs le matin, essayé de formaliser un premier draft de définition de projet finalement, avec un intitulé, des ressources, un objectif et heu voilà. C'est essentiellement ce que j'ai retenu. »*

*Entretien 2*

En mettant l'accent sur le « côté pédagogique », et en l'opposant à « notre côté », il distingue deux mondes sociaux différents : l'école et l'entreprise qui ont chacun leurs enjeux propres. Nous relançons, en indiquant que ce passage nous intéresse également et en le poussant à aller plus loin dans sa réflexion.

*« Marine : Et du coup enfin je me demande pourquoi est-ce que tu fais ça ? et dans quel état d'esprit tu es au moment où tu fais ça ?*

*Loïc : D'accord. Ben en fait, je pars du principe qu'Aloïs est en formation donc, s'il doit être formé c'est qu'il doit valider un certain nombre d'acquis et il acquiert un certain nombre de compétences au niveau pédagogique, académique, mais je supposais qu'il fallait un certain nombre de compétences aussi au niveau industriel forcément. Donc, du coup, je voulais savoir si côté école, ce qu'on pouvait lui proposer allait bien dans le sens du programme pédagogique de l'ISTP et de ce qu'ils souhaitent transmettre à leurs élèves à la sortie quoi donc c'était surtout pour ça que je posais la question.*

*Marine : D'accord*

*Loïc : J'avais pas trop de doute vu l'ampleur du projet, le périmètre qu'on avait défini, mais je voulais vraiment m'assurer qu'il y ait pas de souci et qu'avant de lancer vraiment le projet de manière concrète, qu'on soit bien d'accord avec l'école que ça colle quoi et qu'on ait pas de surprise au bout d'un an à se dire : ben non là on n'y est pas du tout, on a dérivé ou je ne sais quoi voilà. Parce que c'est quand même important et si Aloïs devait partir sur cette voie-là ben il fallait qu'il soit serein aussi par rapport à tout ça quoi, qu'on ne change pas au milieu de voie de manière de faire ou je ne sais quoi. »*

*Entretien 2*

Cette réponse indique un besoin de validation de la part de l'école. Même s'il dit qu'il n'avait pas « trop de doutes » on note dans la réponse de Loïc certaines expressions qui relèvent

justement du doute : « je supposais », « m'assurer qu'il y ait pas de souci », « qu'on ait pas de surprise ». En posant cette question, il cherche à la fois à être rassuré et à valider le projet. Il demande validation qu'il répond bien à la consigne et à l'exercice qui lui a été confié par l'école. Ainsi, le MAP se positionne en non-expert, et demande une évaluation de son rôle. Le tuteur-école, à qui il attribue le statut d'expert pédagogique et non pas seulement de contrôleur, peut lui fournir cette évaluation. Loïc pointe à la toute fin que c'est in fine pour Aloïs, qu'il posait cette question. Il semble ici que l'on voit émerger l'idée que le rôle du MAP est toujours finalement lié à l'apprenti renforçant cette idée précédemment trouvée dans les textes institutionnels que le MAP serait un acteur média, qui est utilisé ou agit au service d'un but qui le dépasse.

#### 7.4.3.4 Mouvement de la configuration

Ainsi, la visite du tuteur-école à l'entreprise a été un moment fort de l'année. Elle se découpe en deux parties, notamment caractérisées par la place d'Aloïs. En effet, dans la première partie celui-ci est acteur principal, il guide la discussion, fait le lien entre le tuteur-école et Loïc (+ Éric pendant le repas), il présente son environnement de travail, etc. Dans la seconde partie, Aloïs devient plutôt objet de la rencontre, ou tout du moins acteur secondaire, laissant les rôles principaux aux deux tuteurs. Il y a un mouvement de la configuration. En effet, l'apprentissage de l'apprenti passe au second plan en faveur de l'intercompréhension école-entreprise, qui est l'enjeu majeur de cette rencontre. Cette intercompréhension passe par des enjeux de connaissance : connaissances métier / connaissances des attendus de l'école, mais ce sont bel et bien le tuteur-école et Loïc qui doivent acquérir ou du moins comprendre ces connaissances et non Aloïs.

Loïc, lorsque nous lui montrons en entretien l'extrait de la visite-tuteur et en discutons, valide et explique ce déplacement de l'enjeu et ce mouvement de la configuration :

> *« Loïc : Sur cet extrait là, même plus généralement, on a beaucoup parlé entre enfin société et école. C'est ça effectivement et c'est vrai que je m'aperçois qu'il y a moins d'interventions d'Aloïs. Ouais parce qu'on validait finalement le projet et le sujet qui serait confié à Aloïs donc c'était un peu moins axé sur lui ouais tu as raison…*
>
> *Marine : Tu t'en es aperçu sur le moment ou pas ? Enfin quel est…*
>
> *Loïc : Pas forcément non parce qu'en fait en plus on avait présenté… enfin la manière dont ça c'était fait donc, Aloïs avait organisé la journée de manière à ce que justement l'école et la société se rencontrent. C'était un peu déjà, enfin selon moi en tout cas, enfin c'est mon interprétation, mais c'était un peu dans cette optique là que la journée avait été organisée et donc on avait travaillé en amont avec Aloïs pour préparer un peu le terrain. Et du coup là, on était vraiment dans cette phase là. Le tuteur ne connaissait rien à la société et donc comme l'organisation était déjà pas forcément simple on avait tenu à faire une présentation pour expliquer ben voilà le sujet, enfin la société, (…) et au sein de tout ça, qu'est-ce qu'on allait faire. Donc là c'est vrai que c'était plus de la discussion… est-ce que vous comprenez bien ce qu'on fait ? Est-ce que ça vous validez l'approche ? Et est-ce que du coup le projet tel qu'il a été imaginé par la société, est-ce qu'il convient à l'école ? Donc c'est vrai qu'on a moins intégré Aloïs dans ce truc-là alors même que c'était organisé par Aloïs et pour lui. »*
>
> *Entretien 2*

Loïc justifie ce déplacement par le besoin de valider le projet. Il pointe également le paradoxe du peu de place occupée par Aloïs, alors que la journée était organisée par lui et pour lui.

L'apprenti pourrait apparaître comme un entremetteur, ayant planifié une rencontre entre deux personnes qui ne se connaissent pas, mais s'effaçant ensuite pour les laisser négocier les termes de leur collaboration. Une proposition de représentation de ce mouvement de la configuration durant cette rencontre pourrait être représentée comme ci-dessous (légende en 3.4.4.2).

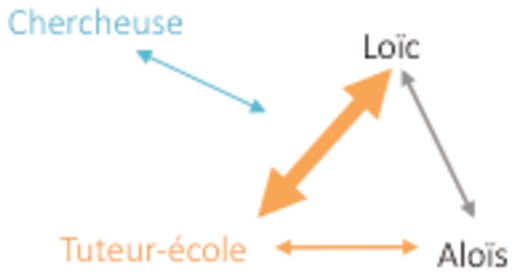



**Figure 62 - Mouvement de la configuration tutorale lors de la visite du tuteur-école**

Dans cette réunion, Loïc et le tuteur-école occupent tour à tour le rôle d'expert et le rôle de novice. Dans un premier temps, le MAP, expert métier présente le projet et l'entreprise au tuteur-école, novice en industrie pharmaceutique. Dans un deuxième temps, celui-ci, expert pédagogique explique au MAP débutant les attendus de l'école. De nombreux extraits (présentés plus hauts) illustrent cette recherche d'intercompréhension et de construction d'un socle de connaissances communes et partagées entre les deux acteurs. Les connaissances qui nous intéressent le plus sont celles qui vont aider Loïc à comprendre le dispositif et les attendus de l'école. Celui-ci sollicite l'expertise du tuteur-école ou bien ce dernier peut amener lui-même une expertise sur la question du projet sans sollicitation. Le statut d'expert pédagogique du tuteur-école avait déjà été évoqué dans les extraits d'interactions présentés plus haut entre Aloïs et Loïc.

> *« Et forcément, ben du coup, l'étape d'après c'était la visite du tuteur. Donc là, déjà, c'est intéressant de faire passer les messages pour que le tuteur voit ce qu'on fait réellement, qu'il comprenne notre activité et du coup, comprennent un peu mieux, là où on veut aller. Parce que c'est vrai que sur une feuille de papier… décrire le projet, c'est un peu compliqué et le tuteur j'avais senti aussi qu'il était pas forcément rassuré parce qu'il savait qu'on est une petite société et qu'il disait : mais vous avez pas vendu, vous avez de chiffre d'affaire, comment vous vivez ? Comment c'est pérenne ? Donc pouvoir aussi lui expliquer ça, c'était quand même intéressant pour que voilà… Poser les bases, connaître dans un camp et dans l'autre, qui fait quoi et comment on se coordonne pour aller sur le but final donc le projet. »*
>
> *Loïc, entretien 1*

Au-delà de l'intercompréhension, Loïc pointe que le but final est la co-construction du projet et la coopération des deux mondes (école / entreprise) dans le dispositif d'apprentissage et que c'est en vue de l'atteinte de ces buts que l'intercompréhension est nécessaire. Cette réunion permet à chacun de partager ses enjeux, ses contraintes et de définir sa posture afin de pouvoir travailler ensemble à l'apprentissage d'Aloïs.

### 7.4.4 Coups de fil

Le dernier point important de la relation entre Loïc et le tuteur-école est le fait qu'ils ont été régulièrement en contact téléphonique pendant l'année à l'initiative de Loïc.

*« Marine : et qu'est-ce que tu dirais que ça t'a apporté de concret peut-être rien, la journée à l'ISTP ou la visite du tuteur ?*

*Loïc : Un apport concret… Déjà quelque chose de très concret, c'est connaître le tuteur, physiquement. C'est bien d'avoir des coups de téléphone mais au moins, pouvoir discuter avec lui, j'ai trouvé ça intéressant, parce qu'en discutant avec lui on sait un peu plus dans quel état esprit il est aussi, et du coup, le jour où on a besoin on est aussi plus à même de le contacter ou de savoir, de demander des explications, si on sent qu'il y a quelque chose qui cloche ou qu'on comprend pas trop quoi. Ca permet d'avoir aussi les deux visions donc, entreprises, école et pouvoir aussi se coordonner si on sent que ça dérive d'un côté ou de l'autre. »*

*Entretien 1*

Loïc évoque ici que d'avoir rencontré le tuteur-école à plusieurs reprises parce que cela justement initie une relation qui a vocation à s'inscrire dans le long-terme. Les rencontres, selon lui permettent au MAP de pouvoir ensuite recontacter le tuteur pédagogique en cas de besoin. Loïc l'a lui-même contacté à plusieurs reprises, notamment sur la fin de l'année avant son départ. Nous présentons ci-dessous, un coup de téléphone rapporté par le MAP lors d'un entretien.

*« Loïc : J'en ai parlé un peu avec le tuteur justement c'était…*

*Marine : Par téléphone ?*

*Loïc : Vendredi dernier, j'avais prévenu Aloïs avant, je lui ai dit écoute de mon point de vue, il y a quand même des choses qui vont pas donc je voulais surtout pas le prendre en traître, donc je vais contacter ton tuteur sur le sujet et premières sensations, je lui dis d'ailleurs, j'ai l'impression que tu m'as envoyé un rapport que tu n'as même pas relu. Il y avait des paragraphes copier/coller de je ne sais où, donc avec les mots collés entre eux. (…)*

*Marine : Du coup pourquoi tu avais appelé le tuteur vendredi dernier ?*

*Loïc : J'avais reçu le rapport, alors pourquoi je l'ai appelé le premier truc, en soit la qualité du rapport c'est une chose mais c'est surtout que le rapport avait été envoyé au tuteur sans que finalement je le valide. Donc je… j'ai dit au tuteur : ça me gêne que vous puissiez voir ça, parce que sachez moi je ne l'ai pas validé, donc n'ayez pas une fausse image de ce qui est dedans quoi. Ca reste une interprétation uniquement d'Aloïs. C'est surtout pour ça que je l'ai fait. Je voulais pas, c'est pas que je voulais pas être associé à ça mais je voulais vous dire : voilà, ça n'a pas été relu donc ça n'a pas été corrigé, donc il y a un certain nombre de choses qui sont fausses et qui sont pas adaptées quoi c'est surtout pour ça. Forcément, parce que ça c'est tout bête de dire ça, mais effectivement si moi j'avais validé ce document, que je l'avais fait partir… Si c'est critiquable, effectivement c'est critiquable pour l'élève mais aussi pour moi, et de ce fait, ben voilà. C'est pas comme ça que je fonctionne.*

*Marine : oui y'a un peu un parallélisme de tout ce que l'étudiant fait qui…*

*Loïc : Exactement qui est associé d'une manière ou d'une autre à la société et, plus particulièrement, au maître d'apprentissage. »*

*Entretien 1*

Dans cet extrait Loïc mentionne avoir contacté le tuteur pour lui dire qu'il n'avait pas validé le dossier envoyé par Aloïs. Celui-ci avait un rapport à faire sur l'entreprise à rendre au tuteur-école. Le MAP avait demandé à valider ce rapport mais finalement, l'apprenti l'a

envoyé ce rapport sans le lui faire relire. Quand Loïc en a pris connaissance, il n'était pas satisfait du travail. Il est en réalité face à deux problématiques : gérer la difficulté d'écriture de l'apprenti et ne pas être associé par le tuteur-école à ce travail qu'il ne considère pas satisfaisant. L'appel au tuteur-école lui permet de poser ces deux problématiques et de régler la seconde. Cet entretien téléphonique contribue à renforcer la relation qu'il a avec le tuteur-école et à placer ce dernier comme une ressource en cas de situation problématique. En l'appelant, Loïc cherche également à légitimer sa position, tant face à l'apprenti que face au tuteur pédagogique. Face à Aloïs, il se montre capable d'évaluer son travail et indique son niveau d'exigence. Face au tuteur-école, il indique être capable d'évaluer le travail de son apprenti et montre également qu'il est capable d'encadrer ce dernier et que la mauvaise qualité du dossier n'est pas due à un manque d'encadrement, mais à un refus de l'apprenti de solliciter son MAP.

### 7.4.5 Le tutorat académique, vers un accompagnement de l'apprentissage

Le tuteur académique est un acteur majeur de la configuration tutorale qui se met en place sur ce terrain. C'est à la fois par le dispositif proposé par l'école et par l'initiative de Loïc qu'il occupe une place importante et devient ressource pour le MAP. En effet, le dispositif proposé par l'école et piloté par le tuteur pédagogique pose les bases de la relation avec la journée tuteurs à l'ISTP ou la visite en entreprise. Cependant, la relation pourrait se borner à ces deux rencontres (voire même à la visite en entreprise puisque la journée tuteurs n'était pas obligatoire). Or, Loïc contribue au renforcement de la relation en sollicitant le tuteur-école dans des situations non prescrites par le dispositif (comme les appels téléphoniques). De plus, lors des rencontres prescrites, il attend beaucoup du tuteur-école et le sollicite fréquemment, notamment pour avoir lui-même des éléments nécessaires à la construction de sa pratique (« j'ai bien compris que les apprentis vont être bien coachés, mais comment nous on va savoir qu'on est sur le bon chemin ? »). Le tuteur-école aussi renforce cette possibilité en exprimant sa disponibilité (« je peux vous aider ») et en identifiant l'entreprise comme son client. Finalement, Loïc saisit fortement le tuteur pédagogique comme ressource pour sa propre pratique et pour évaluer son propre travail auprès d'Aloïs.

Il semble dès lors que l'on puisse dire que le tuteur-école, a ici plutôt pour activité l'accompagnement de l'apprentissage dans sa globalité, incluant notamment le MAP qu'un seul accompagnement de l'apprenti. Cela se traduit par une relation entre tuteurs qui peut se faire sans la médiation de l'élève-ingénieur, même si celui-ci reste toujours le centre de préoccupation commun qui rassemble les deux autres acteurs.

## 7.5 La formation, la chercheuse et le coach : faire feu de tout bois

Loïc a également, dans son réseau, des acteurs qui n'appartiennent ni vraiment au monde de l'école, ni vraiment non plus à celui de l'entreprise. Ces acteurs sont ceux qu'il rencontre au cours de son encadrement mais qui restent en marge de celui-ci. Il s'agit à la fois des formatrices ayant animé la formation du 24 novembre 2016, des pairs rencontrés lors de la

journée tuteurs de l'ISTP et de la formation, du coach Joël et de nous-même. Ces acteurs, dont les profils et rôles diffèrent, ont cependant tous le point commun d'être extérieurs à la situation de tutorat et n'ont pas d'enjeu vis-à-vis d'Aloïs (la plupart ne connaissent d'ailleurs pas Aloïs). Si les fréquences de rencontres et les relations construites sont très différentes selon les acteurs, ces derniers proposent au MAP des temps de discussion, de partage et d'échanges qui le « sortent » du quotidien et le placent comme nous le montrerons plus bas dans une posture réflexive.

### 7.5.1 La formation : rencontrer les pairs

Loïc a décidé de se rendre à la formation proposée par le CFA le 24 novembre 2015. Cette formation est animée par l'association Trouver-Créer. Il est à noter dans un premier temps que cette formation est proposée par le CFA à destination des MAP mais ne revêt aucun caractère obligatoire. C'est bel et bien Loïc qui a fait le choix de la suivre. Elle est intitulée « du contrat aux missions » et se déroule comme présenté dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 26 - Déroulé de la formation à partir de nos notes de terrain**

| | **Déroulement de la formation** | **Activité de Loïc** |
|---|---|---|
| 9h | Accueil | Nous met un texto pour prévenir de son retard |
| 9h10 | Présentation de Formasup par Formasup | / |
| 9h15 | Présentation de T/C et de la journée de formation | Arrivée de Loïc |
| 9h40 | Tour de table<br>• 2 formatrices + 1 observateur T/C<br>• 11 MAP<br>• 1 tuteur<br>• Marine | Loïc : « c'est ma 1° expérience, j'ai été assez intégré dans la démarche [de recrutement] pour un apprenti ingénieur (…) Petite entreprise, besoin de quelqu'un car charge de travail. J'ai pris part à la discussion de façon très macro et aujourd'hui je suis en train de cadrer tout ça » |
| 10h15 | *En petits groupes*<br>Passer en revue ce qu'il faut mettre en œuvre en étant MAP ou tuteur.<br>Post-it vert > ce qui est facile et naturel<br>Post-it rose > ce qui est difficile ou préoccupant<br>Après que chacun a présenté ses post-it la formatrice aide a les classer en plusieurs « blocs » | Vert : accueil d'un nouvel arrivant / explication générale de la mission / intégration dans l'équipe / organisation<br>Rose : définition précise de la mission et visibilité à X mois / recadrage en cas de problème (être pédagogue sans être autoritaire) / définir des valeurs communes et mettre en place un contrat moral / arriver à faire prendre conscience des enjeux de la société et sortir l'apprenti de sa démarche scolaire / se dégager du temps pour les points hebdo |
| 11h30 | Pause | |
| 11h48 | Mise en commun et choix de deux problématiques à traiter l'après-midi :<br>• Accompagnement du développement des savoir-faire et compétences, lien avec l'école<br>• Accompagnement méthodologique et savoir-être, culture de l'entreprise | Loïc est rapporteur pour son groupe |
| 13h | Déjeuner | Loïc discute avec deux autres MAP (+nous) |
| 14h10 | Reprise – groupe « savoirs-être » | Loïc choisit le groupe « savoirs-être » |
| 14h15 | « Arrêt sur image » chacun, en fermant les yeux se remémore ce qui a été fait le matin et fait émerger un point qu'il garde plus spécialement | Loïc : « 1 difficulté / intérêt commun » |
| 14h20 | Faire émerger une problématique concrète, rencontrée en situation sur le thème du groupe<br>Choix de 2 thématiques traitées dans le groupe = respect de la règle / sortir du scolaire, prendre du recul | Loïc fait remonter une crainte par rapport à tout ce qui est associé à la rigueur pointant des soucis de ponctualité (notamment un jour où ils devaient lancer des essais au laboratoire), de non prise de note en réunion, et un doute sur la qualité des livrables |
| 15h05 | Travail en sous-groupes sur chacune des deux thématiques | Loïc prend part à la discussion du 1° groupe sur le respect de la règle et expose ses propres difficultés : « si ça se passe mal, c'est aussi un échec pour nous » |
| 15h45 | Partage en plénière des réflexions des groupes | / |
| 16h20 | Point théorique sur l'ADVP (activation du développement vocationnel et personnel) et ses 4 étapes : exploration, spécification, cristallisation, action | / |
| 16h55 | Fin – évaluation de la formation | / |

Cette formation privilégie les temps d'échanges et de travail à partir des problématiques concrètes rencontrées sur le terrain aux apports théoriques (légèrement présents en début et fin de journée).

Quand nous posons des questions à Loïc sur cette formation qu'il a vécu, ce qu'il retient en premier lieu c'est d'avoir rencontré des pairs et d'avoir pu confronter ses problématiques avec les leurs :

*« C'était intéressant, moi ce qui m'a marqué, c'était de voir finalement à quel point qu'on soit maître d'apprentissage débutant ou un peu plus confirmé de voir que les questions étaient toujours les mêmes ou les craintes plutôt étaient toujours les mêmes. »*

*Loïc, entretien 1*

*« Oui intéressant, parce qu'il y avait un peu tous les secteurs d'activité confondus, un peu tous les types de postes, enfin de MAP dans des postes assez variés : dans la logistique, dans la production, il y avait un peu de tout. Et là aussi ça m'a permis de voir qu'il y avait un consensus avec des questions communes et ça participait à rassurer un petit peu. »*

*Loïc, entretien final*

Finalement, Loïc souligne avoir rencontré des pairs, avoir échangé avec eux et avoir été rassuré. Il semble que pour lui, ces éléments constituent le cœur de la formation et à cet égard, il la rapproche de la journée tuteurs de l'ISTP, à l'occasion de laquelle, il avait également rencontré des MAP. La formation a également été l'occasion de revenir concrètement sur des problématiques qui se posaient à lui au cours de son accompagnement d'Aloïs. Il a notamment pu évoquer les difficultés qu'il avait à lui faire prendre conscience de l'importance de la rigueur et de la ponctualité en contexte professionnel.

*« Marine : Est-ce que ça t'a apporté quelque chose d'en [la non ponctualité d'Aloïs] avoir parlé [à la formation du CFA] ?*

*Loïc : Oui aussi parce que je me suis rendu compte, alors à la formation aussi à la journée avec les tuteurs, que c'était souvent la remarque qui sortait avec les étudiants qui sortaient des cours, qui sont pas encore professionnels, au sens intégrés au monde professionnel. Donc je me suis rendu compte que c'était quelque chose d'un peu global, je ne sais pas si c'est générationnel, j'irai pas jusque-là, je ne pense pas, mais c'était une manière de travailler qui est différente, voilà, qu'il fallait s'y adapter, avec le temps d'adaptation, avec un petit laps de temps d'adaptation. »*

*Loïc, Entretien final*

Loïc souligne dans cet extrait que le fait d'avoir formulé sa problématique, de l'avoir mise en discussion, lui a permis de comprendre que le problème était plus général et que la solution résidait dans l'adaptation : adaptation du MAP à la façon de fonctionner d'un (jeune) apprenti et adaptation progressive de l'apprenti au monde du travail. Et que cela demandait du temps.

Il semble important de souligner que pour Loïc, l'enjeu de la formation ne paraît pas être celui d'apprendre quelque chose, de repartir avec de la matière, mais plutôt, comme il le dit lui-même d'être « rassuré ». D'ailleurs, ce qu'il retient des apports théoriques qui ont été faits par les formatrices est que les gens ont décroché.

Enfin, pour conclure sur la formation, on mentionnera une petite phrase prononcée par Loïc lors du premier entretien (soit 2 mois et demi après la formation) :

*« J'ai pas été formé pour être maître d'apprentissage, je pense que personne ne l'est donc »*

*Loïc, entretien 1*

Cette affirmation peut paraître paradoxale, puisqu'il a suivi une formation à la fonction tutorale. En réalité, elle nous paraît renforcer cette idée que la formation n'est pas pour Loïc

un lieu d'apprentissage, mais plutôt un temps d'échanges et de rencontre. En tout cas, elle souligne que la seule journée de formation à laquelle Loïc a pu assister n'est pas suffisante pour qu'il puisse considérer avoir été formé au tutorat.

### 7.5.2 Joël, le coach

Le coaching et la relation avec Joël sont impulsées par l'entreprise qui en fait la proposition à Loïc[87]. Une fois cette proposition acceptée, il s'engage dans la relation avec Joël et le sollicite selon ses besoins. Leurs rencontres ont lieu dans un cadre qui est extérieur à l'entreprise. Le MAP explique que c'est un professionnel qui ajoute le coaching à ses compétences et qu'ainsi ils se « construi[sent] tous les deux ». Quand lors du dernier entretien, nous le questionnons sur les ressources qui lui ont permis d'améliorer sa pratique, Loïc souligne en tout premier lieu, le coaching :

*« Marine : quelles ont été, toi, pendant cette année les ressources et les aides que tu as pu avoir qui t'on permises d'améliorer ta pratique d'apprendre ?*

*Loïc : Déjà il y a eu le coaching et ça c'est vraiment quelque chose que … que j'ai vraiment apprécié et puis le fait de pouvoir en parler avec Éric. »*

*Entretien final*

Jusqu'au mois d'avril Loïc a été en contacts fréquents avec Joël pour faire le point sur sa pratique, lors de rendez-vous programmés ou bien sur des sollicitations plus ponctuelles de Loïc (comme le présentera l'exemple *SOS rapport,* ci-après).

*« C'est plutôt dans l'esprit finalement : Tu as un souci, mais finalement c'est toi qui a les clés de ta propre difficulté donc je vais juste… tu veux du poisson, je vais juste t'aider à trouver la canne à pêche, c'est tout. C'est vraiment dans cet esprit là et donc finalement, il fait se poser les bonnes questions, pour arriver à trouver… à me dire finalement, il y a pas de solution miracle, c'est comment toi tu arriverais à trouver la solution quoi. Avec, de temps en temps, effectivement, des focus un peu plus théoriques pour comprendre finalement ce qui y'a derrière et ouais c'est super intéressant.*

*Marine : Et ça t'aide ?*

*Loïc : Ouais, surtout ben, comme on le disait tout à l'heure, transformer ce qui pourrait être une charge en opportunité, ça c'est en discutant avec cette personne, en se disant finalement comment je peux retourner le truc pour que ça me serve aussi et que je me sente pas le devoir et que ce soit une charge d'encadrer quelqu'un. (…) Voilà la manière aussi de l'approche avec Aloïs, on en a pas mal discuté, avec, en théorie, le fond c'était la communication non violente. Pas mal de trucs qui pourront se réappliquer dans la vie de tous les jours, donc voilà, vraiment très intéressant. J'arrive à absorber pas mal d'infos méthodo qui du coup me font me sentir aussi plus à l'aise parce que, comme on le disait, voilà je me sens accompagné vraiment à travers tout ça à travers l'exercice. Je pense que c'est pas tout le monde qui a cette chance là. »*

*Entretien 1*

*« Marine : Est-ce que tu t'es posé des questions plus sur l'encadrement, comment t'allais encadrer ?*

*Loïc : Oui, quel type de management finalement appliquer. Donc là les séances avec le coach ça avait été assez intéressant aussi. On prenait des cas vraiment très concrets très particuliers : cette semaine il s'est passé telle ou telle chose, je me suis posé la question de comment réagir par exemple, et là on en discutait et on analysait un petit peu tout ça pour au final se dire quelle était peut-être la meilleure… la meilleure solution*

[87] Joël se forme à être coach, Loïc est ainsi son « cobaye ». Il ne semble pas qu'il ait été payé, ni par l'entreprise, ni par Loïc.

*qui aurait été l'approche peut-être à avoir. Donc c'est vrai que pour le coup d'après ça aidait peut-être à analyser un petit peu en amont ce qui s'est passé là sur le moment présent et du coup et pouvoir aussi adapter son comportement et réagir un peu un peu plus en conséquence. »*

*Entretien final*

Dans ces deux extraits Loïc souligne deux types d'apports du coach. Le premier est théorique, avec par exemple les théories du management, ou de la communication non violente. Le deuxième est lié à la relecture que permet le coach, l'espace de discussion ouvert qui l'amène à trouver lui-même des solutions pour sa pratique et à réappliquer les solutions qui ont fonctionné. Il souligne que le coaching lui permet aussi de se sentir accompagné dans sa pratique et ainsi plus serein dans cette fonction.

### *SOS rapport*

Loïc revient avec nous en entretien sur un événement que nous avons déjà mentionné plus haut : le rapport rendu par Aloïs au tuteur-école sans qu'il le lui ait fait valider préalablement et qui l'avait poussé à téléphoner au tuteur pédagogique. Il le présente ici sous un autre angle, celui du coaching et de la façon dont le coach a pu l'aider à sortir d'une situation difficile pour lui.

*« Marine : Est-ce qu'il y a des moments particuliers dont tu te souviens où tu as demandé de l'aide ou des moments où t'as pas demandé de l'aide parce que tu ne savais pas vers qui te tourner ?*

*Loïc : J'ai le souvenir quand je sentais qu'Aloïs, il faisait un peu au début n'importe quoi, je me suis dit : les rapports c'est juste pas possible quoi. Donc là c'est c'était la question : mais comment aborder ça pour pas le vexer et être aussi encourageant quoi, moteur pour essayer de le faire progresser. C'est toujours un peu délicat parce qu'on sait jamais comment les gens vont réagir. Là après avoir discuté avec Joël, le coach, ça m'a beaucoup aidé parce qu'on a fait une simulation. En fait il m'a dit : ben écoute je suis Aloïs, vas-y explique moi ce qui se passe et là finalement on trouve les mots assez naturellement. Il m'a dit : ben tu vois le discours il est pas compliqué, il suffit de lui dire les choses. Après j'ai mis en pratique et ça s'est super bien passé. Lui-même a dit même avec le recul, il m'a dit : ouais je me suis rendu compte que j'avais fait n'importe quoi. Ça arrive, après il a progressé quoi. Dès lors que on ne met pas les gens en situation d'échec ou leur dire : t'as vu t'as fait mal, t'as fait n'importe quoi. Ça je trouve, au-delà de l'apprentissage ou même dans la vie quotidienne et même professionnelle, si on fait ça c'est jamais très bon donc ces aides-là, ça m'a aidé un petit peu à mieux réagir, je pense à ces moments-là »*

*Entretien final*

*« Je vais te donner un autre exemple, effectivement, comme je lui avais dit voilà le rapport c'était pas ça, comment faire passer message aussi correctement sans moquer la personne. Donc là on a travaillé un peu sur ça, c'était vraiment bien, justement, ça m'a permis, c'est là qu'il m'a fait prendre conscience, il m'a dit effectivement ne pas avoir valider le rapport c'est quelque chose qui te gêne toi, donc il faut que tu le dises, si c'est vraiment problématique auprès du tuteur il faut lui dire. »*

*Loïc, entretien 1*

Ces deux extraits présentent un cas très concret qui a mis Loïc en difficulté dans son rôle de MAP (détaillé en 7.4.4). Cela l'a conduit à se poser deux questions. La première concerne l'encadrement d'Aloïs : comment dire à ce dernier que son rapport n'était pas au niveau attendu ? La deuxième portait sur la relation avec l'école, car Loïc ne voulait pas que le tuteur-école pense qu'il avait pu cautionner ce dossier. Il évoque dans ces deux extraits avoir fait appel au coach pour résoudre ces questions. L'accompagnement de Joël lui a permis d'y

répondre en lui faisant prendre conscience à travers l'échange et le jeu de rôle de certains éléments importants de la pratique tutorale et notamment la communication avec les autres acteurs. En effet, on remarque que dans les deux cas pointés par le MAP, le coach lui fait prendre conscience de la nécessité d'ouvrir le dialogue avec Aloïs et le tuteur-école.

### 7.5.3 Présence de la chercheuse sur le terrain

Dans notre partie méthodologique, nous avons développé une réflexion sur les impacts de la présence répétée d'un chercheur sur l'activité des observés. Nous envisageons notre présence sur ce terrain précis du point de vue du rôle que nous avons pu avoir dans la configuration tutorale, donc en tant que ressource ou contrainte pour le MAP. Dans les entretiens que nous avons menés avec lui, Loïc fait mention des impacts de notre présence.

*« Marine : J'avais une autre question, là pour le coup je pense que c'est la dernière, c'était est-ce que vous faites des points régulièrement ? Parce que j'en ai vu, du coup je sais pas si c'est un impact de ma présence ou…*

*Loïc : oui, disons que tu crées une opportunité aussi forcément… mais on essaye quand même régulièrement (…) après j'instaure pas des points vraiment toujours précis, ce sera lundi matin de telle heure à telle heure, ça j'ai laissé aussi Aloïs assez libre de ce côté-là, c'est au besoin. Je pense qu'il est assez grand pour pas venir toutes les 5 minutes me dire : j'ai pas compris, là faut faire ça, là faut faire ça. Il est assez autonome, donc voilà, c'est au besoin je lui confie un truc, quand il a fini, on fait le point : voilà ce que tu as fait, voilà ce qu'il faudra continuer à faire. Si le besoin s'en fait sentir, parfois si y'a plusieurs sujets on fait un point on prend une heure et on discute de tous les sujets, c'est assez variable. »*

*Loïc, entretien 1*

Dans cet extrait, c'est nous qui initions l'échange sur l'impact de notre présence. En effet, nous avions observé beaucoup de moments de briefings et nous souhaitions savoir si ces temps avaient été organisés à cause de notre venue, ou s'ils avaient lieu à une fréquence aussi importante hors de notre présence. La réponse de Loïc semble indiquer que notre présence a induit davantage de réunions. Celles que nous avons observées ont toutes duré plus d'une heure. Cela montre, au-delà du fait que nous ayons une influence sur leur fréquence, que les acteurs avaient de nombreux éléments sur lesquels échanger. Ce qui est intéressant est le terme « opportunité » utilisé. En effet, en utilisant ce terme il souligne une affordance créée par notre présence mais dont il s'est saisi pour sa propre pratique. Notre venue a été utilisée par Loïc afin de formaliser un aspect de sa pratique tutorale qui existe aussi en dehors de notre présence.

Les entretiens ont également été saisis par Loïc comme des ressources pour sa pratique.

*« Marine : L'idée générale c'est d'avoir un retour sur l'année, de savoir comment tu as vécu toi l'année avec Aloïs, alors une année un peu particulière…*

*Loïc : Une année un peu particulière, mais une bonne année quand même avec Aloïs. L'expérience je trouve était vraiment enrichissante et pour moi et je pense pour lui d'après ce que j'ai pu voir, donc… Mais de mon côté c'était quelque chose de vraiment intéressant, combiné en plus avec l'approche qu'on a eu ensemble qui permettait de faire des points un petit peu sur ma manière de faire ou d'agir, t'as apporté des éléments assez intéressants en étant extérieure et sans prendre part finalement. J'ai trouvé ça vraiment bien et c'était quelque chose d'assez formateur donc moi ça m'a déjà rassuré sur ma capacité à encadrer quelqu'un à voir qu'on*

*pouvait vraiment travailler en confiance même s'il était en formation il apprenait et j'apprenais aussi à ses côtés j'ai trouvé ça vraiment bien c'était un bon échange dans les 2 sens. »*

*Entretien final*

Loïc souligne ici que notre « approche » a été intéressante pour lui. Par les éléments que nous avons apportés, il semble qu'il fasse référence aux éléments discutés lors du deuxième entretien à propos de la visite du tuteur-école, et notamment l'extrait vidéo que nous lui avions montré. Il revient plus tard sur cet élément :

*« Loïc : J'avais beaucoup aimé ce que tu m'avais fait remonter le fait que finalement, Aloïs était là mais il était plus spectateur, plus qu'acteur et du coup c'est vraiment… Si c'était à refaire c'est vraiment quelque chose que je changerais quoi. Mais dans le dispositif j'ai trouvé ça bien que ce soit lui qui prenne en charge l'ordre du jour, c'est lui qui l'a décidé à quel horaire on faisait quoi, est-ce qu'il fallait faire une visite du laboratoire, donc c'est lui qui a décidé de prendre un moment pour faire le bilan, c'est lui aussi qui en a parlé. Je pense aussi qu'il avait un cahier des charges par rapport à ça mais en tout cas il l'a bien organisé. Après effectivement dans les faits le jour même il a été plus spectateur qu'autre chose c'est dommage, oui, en fait avec le recul.*

*Marine : Tu changerais comment du coup ?*

*Loïc : Je lui laisserais la main pour aussi l'aider à s'exercer sur le … voilà j'ai un meeting j'ai un truc à organiser c'est moi qui prend la parole je me retrousse les manches et puis heu et puis j'y vais quoi. Et c'est vrai que la séquence de la vidéo elle était assez éloquente on voyait l'autre qui baillait tout ce qu'il pouvait à côté à deux doigts de s'endormir et c'est nous qui discutions face à face avec le tuteur quoi. »*

*Entretien final*

Loïc ici, identifie la ressource qui lui a été fournie, malgré le fait qu'elle n'était pas pensée comme telle initialement : la situation de visionnage et la discussion que nous en avions eu. Il identifie aussi comment utiliser cette ressource pour sa propre pratique et indique que si la situation se présentait à nouveau, il changerait sa façon de faire.

### 7.5.4 Réflexivité et auto-évaluation

Finalement, il semble que la formation, le coaching et la recherche amènent des ressources similaires à Loïc, à savoir des possibilités de réflexivité sur sa pratique. En effet, les trois approches ont pour point commun de ne pas proposer des ressources toutes faites, voire en ce qui nous concerne, pas vocation à donner de ressources du tout. Le coaching qui a un but d'accompagnement et la formation, de par son ancrage expérientiel, s'appuient sur l'activité, le vécu de la personne, dans le but de l'accompagner vers les ressources qu'il peut lui-même trouver et mettre en place. La recherche n'avait pas de but formatif, mais les entretiens et interactions ont permis de revenir sur la pratique du MAP ce qui lui a fourni des ressources. Ainsi, il semble que ce soit la mise en réflexivité proposée par ces approches que Loïc a appréciées et qui ont fait ressource pour lui. C'est aussi ce qu'il souligne quand il exprime que pouvoir parler de l'apprentissage avec Carine ou Éric l'a aidé dans sa pratique.

*« C'était vraiment intéressant de se détacher complètement de l'environnement du travail, voilà on sortait de ce cadre-là et le fait de pouvoir discuter de poser mes questions ou du moins d'aborder un peu mes craintes ou mes difficultés. J'avais quelqu'un en face qui était détaché de tout ça donc qui me faisait finalement me poser les bonnes questions, à me dire ben pourquoi t'as l'impression que ça va pas fonctionner ? mais pourquoi quelqu'un te l'a dit ? non ben alors voilà… Et petit à petit simplement en me faisant parler on arrivait à trouver les solutions toutes simples »* *Loïc, entretien 2*

Ce qui a été important dans le coaching, la formation ou bien notre présence, c'était avant tout, cette possibilité de prendre du recul et d'analyser sa propre activité. Loïc ne cherchait pas tant une expertise sur la façon dont devait se dérouler le tutorat et des méthodes précises à appliquer mais plutôt des personnes avec qui échanger sur sa pratique, il a trouvé ses pairs, Joël et nous-même.

Loïc ressentant ce besoin de réflexivité à rechercher des relations qui lui permettaient de prendre du recul, sont ainsi entrés dans la configuration tutorale des acteurs extérieurs à l'école ou à l'entreprise. Ces acteurs, sollicités par Loïc, ou non lui ont fourni des ressources en proposant ou en s'engageant avec lui dans des espaces de réflexivité.

## 7.6 Loïc, un parcours scolaire

Pour conclure ce chapitre, après avoir exploré la façon dont la configuration se crée, se met en place et se modifie au cours de l'année et les affordances qu'elle crée pour Loïc, nous proposons de nous recentrer sur cet acteur central, afin de comprendre la cohérence de son parcours pour devenir MAP, qui viendra renforcer notre compréhension de la configuration.

### 7.6.1 Être, devenir et rester MAP selon Loïc

Nous avons donc observé Loïc durant sa première année en tant que MAP. Auparavant, il n'a jamais encadré personne et n'a jamais été tuteur de stage ou d'alternance. Il est complètement novice dans sa fonction. A travers cet exercice, il souhaite développer des compétences d'encadrement, qui lui serviront également à encadrer des équipes de techniciens et à évoluer dans son métier sur un poste incluant du management.

#### 7.6.1.1 Être MAP : une définition qui évolue

Lors de notre premier et de notre dernier entretien avec Loïc, nous lui avons posé une question similaire sur la définition qu'il donnerait au rôle de MAP. Il identifie dès le premier entretien que nous lui reposerons surement cette question plusieurs fois au cours de l'année. Les deux réponses fournies par Loïc figurent ci-dessous.

> *Marine : Qu'est-ce que c'est pour toi être un maître d'apprentissage ? si tu devais donner TA définition, et je te reposerais la question plusieurs fois dans l'année pour voir*
>
> *Loïc : Qu'est-ce que c'est pour moi être maître d'apprentissage ? C'est justement arriver à compléter une formation technique ou plutôt scolaire ce serait plutôt le bon terme, une formation plutôt théorique et d'arriver à amener la personne à être à l'aise finalement déjà dans le monde du travail avant même qu'elle ait fini sa formation théorique, et c'est en ça que je trouve l'alternance intéressante, c'est que quand on sort d'une école classique on a en tête beaucoup, on a en fait beaucoup de concepts, mais en fait, on y connait vraiment rien du tout, et c'est vraiment par le travail en entreprise qu'on connaît, qu'on sait, qu'on se forme finalement à son métier. Et arriver à coupler ça je trouve dès la formation initiale, je trouve ça assez judicieux. J'essaie de retenir ce que je te dis là… si je tombe à côté, la prochaine fois.*
>
> *Entretien 1*

*« Marine : Comment est-ce que tu définirais le rôle et les missions du maître d'apprentissage du coup maintenant à la fin de l'année je pense que je t'ai posé la question au début de l'année ?*

*Loïc : Oui c'est fort possible. Et ça porte bien son nom 'maître d'apprentissage' : essayer de transmettre un savoir, un savoir-faire, un savoir-être, sur tous ces aspects-là, c'est pas… c'est pas que transmettre de la technicité je trouve, c'est apprendre le métier et tout ce qui va avec un peu de relationnel, un peu comment se comporter dans une société ou dans une situation donnée. C'est plus du conseil que vraiment : il faut faire comme ci ou comme ça à mon sens. C'est plutôt : voilà la situation, comment toi tu l'a gérée, voilà comment moi je l'aurais gérée. Il peut faire aussi une analyse un bilan peut-être se former sur ce sujet-là, donc moi je vois plutôt ça sur du… pas quelqu'un qui est hiérarchiquement au dessus mais quelqu'un qui est accompagnant quoi. Et c'est ce qui fait aussi je pense que ça s'est bien passé avec Aloïs c'est que, à des moments, voilà c'est moi qui devais décider donc je décidais. Par contre j'étais pas toujours dessus de lui à lui dire : fais comme ci, comme ça. Y'a des moments où je me mets à côté je dis : ben écoute comment toi tu ferais, fais et si ça bloque viens me voir et on en discute. Je le vois plutôt comme ça l'accompagnement. »*

*Entretien final*

On voit une différence importante entre ces deux réponses. La première parle du dispositif d'alternance de façon très générale, tandis que la deuxième réponse est beaucoup plus incarnée. Si on retrouve dans les deux cas l'idée d'accompagner le jeune dans sa découverte de l'entreprise et de l'aider à acquérir une posture professionnelle dans le travail, cette idée est déclinée de façon très différente dans les deux réponses. Dans la première, Loïc place au centre le principe d'alternance et ses apports pour un apprenti. Dans le dernier entretien, il propose une définition beaucoup plus personnelle en se référant à son expérience vécue. Il donne des exemples concrets et cite Aloïs. La réponse à la question, lui donne l'occasion d'évaluer son activité de MAP. Il semble qu'entre le début et la fin de l'année, il ait évolué dans sa façon de définir ce rôle, sortant de l'image qu'il s'en faisait pour intégrer sa propre expérience.

#### 7.6.1.2 Devenir MAP : des co-constructions

Loïc est lui-même dans une dynamique transformative. Il a envie d'évoluer vers le management et l'a fait remonter à ses supérieurs hiérarchiques lors de ses entretiens annuels. Cette volonté est soutenue par la direction et a présidé au fait de le choisir comme MAP. De ce fait, l'accompagnement d'Aloïs est dès le départ envisagé comme ayant un potentiel formatif pour Loïc. Ce dernier a conscience d'être débutant et répète régulièrement que c'est la première fois qu'il est MAP. Il est ouvert à l'aide qui peut lui être apportée, pose des questions, etc.

Loïc est également engagé dans des relations qui sont inscrites dans une dynamique de co-construction, d'échange, de « gagnant-gagnant » comme il dit lui-même à plusieurs reprises. La première et plus flagrante est celle dans laquelle il est engagé avec l'apprenti. Mais c'est également le cas des relations construites avec Joël, le coach et nous-même. En effet, Joël est en formation de coach et nous-même sommes en quelque sorte « apprentie-chercheuse ». L'implication de Loïc dans ces deux dernières relations lui fera nous dire « je suis bien cobaye tu vois » (entretien 1). Il envisage de pouvoir apprendre y compris dans sa relation avec des débutants. Il y a donc des enjeux de co-construction. Tandis qu'il construit sa pratique tutorale, Aloïs, Joël et nous-mêmes développons nos propres pratiques et

compétences selon nos propres enjeux à savoir respectivement : devenir ingénieur, devenir coach et réaliser cette thèse.

Se considérant comme débutant, Loïc pointe aussi régulièrement qu'il a besoin de se rassurer sur sa capacité à encadrer. Comme nous l'avons souligné il cherche des espaces dans lesquels il peut auto-évaluer sa propre pratique, l'améliorer et valider qu'il est capable d'encadrer un apprenti. Il semble que cette volonté l'amène à s'engager dans toutes les relations qui lui sont proposées et à saisir les ressources qui peuvent lui y être fournies, y compris lorsqu'elles peuvent apparaître a priori davantage sous la forme de contraintes. Quand nous lui avons demandé durant le dernier entretien s'il avait appris des choses cette année, il nous a répondu : « oui beaucoup, comme tous les ans ». Cette réponse semble illustrer la façon dont il se positionne face à son propre développement

#### 7.6.1.3 Rester MAP : une première expérience d'encadrement

En plus de celle de devenir MAP, Loïc s'est posé la question de rester MAP. En effet, sa démission met fin contractuellement à sa mission de MAP. Or, il est intéressant de noter, que dans la réalité des faits, Loïc a continué à exercer une partie de ce rôle auprès d'Aloïs, y compris après avoir quitté l'entreprise.

> *« Loïc : Même si je ne suis plus dans la société on est toujours en contact. Il m'appelle il me dit : tiens je vais passer des entretiens chez untel ou untel, qu'est ce que tu en penses ? Donc il y a quand même c'est lien de confiance et qui est là et ça c'est vraiment quelque chose qui me fait plaisir et qui me fait dire que ça s'est bien passé. Sinon on aurait coupé les ponts et puis basta quoi. Donc oui ça c'est une petite fierté personnelle par rapport à ça.*
>
> *Marine : Tu as l'impression de continuer à vivre ton rôle de maître d'apprentissage ?*
>
> *Loïc : Oui, le conseiller ce serait un bien grand mot, en tout cas quand il a des questions je suis là, si je peux l'aiguiller ou lui donner un éclairage, après il fait comme il veut. Oui c'est bien je trouve ça cool. »*
>
> *Entretien final*

Loïc rapporte ici avoir toujours des contacts avec son apprenti, notamment lorsque ce dernier le sollicite. Ils restent donc en relation de façon régulière, ce qui pour lui est un indicateur de réussite de sa mission de MAP. Ainsi, si la configuration tutorale se modifie de façon importante à la suite de son départ, la relation entre l'apprenti et son MAP continue d'exister. Les règles de cette relation sont changées ainsi que son but et son environnement, malgré tout elle persiste.

Les perspectives, suite de son année de tutorat, étaient aussi pour Loïc de faire valoir les compétences développées pour encadrer des équipes. Cette perspective, au début de l'année, envisagée en continuité au sein de Thérap'inov, évolue légèrement avec son départ de la société. Néanmoins, quand nous lui demandons ce qu'il répondrait si dans sa recherche d'emploi, il était confronté à la question « avez-vous déjà encadré des gens ? », il répond « je répondrais oui sans aucun doute ». Loïc estime donc avoir rempli son objectif de se préparer au management d'équipes et finit l'année rassuré sur ses compétences.

### 7.6.2 Réseau en externe

Comme nous l'avons montré dans ce chapitre, c'est un réseau d'interactions plutôt externe à l'entreprise qui se met en place petit à petit. Si Loïc souligne que l'entreprise serait un soutien en cas de difficultés, ce n'est pas vers elle qu'il se tourne lorsque des difficultés surviennent. Nous proposons trois éléments ayant contribué à la mise en place d'un tel réseau.

Le premier élément vient du passé scolaire de Loïc. En effet, ce dernier se réfère à sa propre expérience en école d'ingénieur généraliste, qu'il a réalisée en formation initiale, pour évoquer que la façon dont il a été formé l'a influencé dans sa pratique tutorale :

> *« Je pense que ça [la pédagogie de son école] a été vraiment intéressant pour la suite il y a eu beaucoup de choses qui ont été mises en place, de type pédagogie par projet ou travailler ensemble, se faire finalement soi-même, les cours au travers d'une problématique et ça je pense que ça joue un peu avec le rôle de MAP. Je retrouve un peu ça, à me dire : on va apprendre finalement à travers un projet. C'est quelque chose que j'avais appris à l'[école d'ingénieur] et que j'ai essayé un peu de réappliquer parce que je trouvais ça assez formateur.»*
>
> *Loïc, Entretien final*

Il évoque dans cet extrait que la pédagogie proposée lors de son cursus, beaucoup basée sur une approche par projets ou sur des travaux de groupes, a guidé la façon dont il s'est emparé de son rôle de MAP. Il semble qu'on puisse également voir dans l'évocation de ce type de pédagogie et dans ses propos une méthodologie d'apprentissage qu'il a intégrée pour son propre développement. Il évoque son parcours en école d'ingénieur comme quelque chose de formateur et de constructif. Il est également toujours positif à propos de ce que peut apporter l'école à l'entreprise. Cette valorisation de l'école, que ce soit dans son propre parcours ou dans celui de l'apprenti nous paraît, être une caractéristique individuelle ayant contribué à l'émergence d'une relation soutenue avec le tuteur-école. Le tutorat pédagogique est une ressource proposée par l'école, dont Loïc s'est fortement saisi dans sa pratique. La raison de son engagement dans une relation avec le tuteur-école, est probablement en partie liée à son histoire scolaire personnelle.

La rupture progressive de Loïc avec Thérap'inov est sans doute un autre élément ayant contribué à la mise en place d'une configuration dont plusieurs des acteurs importants sont extérieurs à l'entreprise. En effet, s'il souligne au début être soutenu par sa hiérarchie, il explique aussi que celle-ci lui a laissé une grande liberté. Petit à petit, il se désengage de l'entreprise et l'exclut de la configuration tutorale. Dans un premier temps, il conseille à l'apprenti de trouver une nouvelle alternance, privant ainsi l'entreprise de son statut d'environnement formatif. Dans un deuxième temps, il quitte l'entreprise (bien qu'Aloïs y soit encore). De la liberté de départ au désengagement complet de Loïc, la direction ainsi que les collègues (hormis Éric) ne jouent qu'un faible rôle dans la configuration tutorale, n'étant impliqués que de façon très ponctuelle et essentiellement au début de l'année. L'entreprise et ses acteurs constituent ainsi plutôt un contexte, l'environnement de la configuration apportant ressources et contraintes. Ils participent de ce fait à l'émergence de la configuration, il semble que l'on puisse faire l'hypothèse que le MAP débutant se tourne vers de nombreux acteurs à l'extérieur de l'entreprise pour compenser les faibles ressources que les acteurs de cette

dernière lui offrent. Cette forme de rupture avec l'entreprise atteint son paroxysme avec sa démission et la séparation de la configuration tutorale en deux réseaux distincts, l'un externe, autour de Loïc, toujours en lien avec son ancien apprenti, l'autre se déclinant autour d'Aloïs et dans laquelle Éric a repris le rôle de MAP. Cette nouvelle configuration correspondrait au schéma ci-dessous (légende en 3.4.4.2)[88].

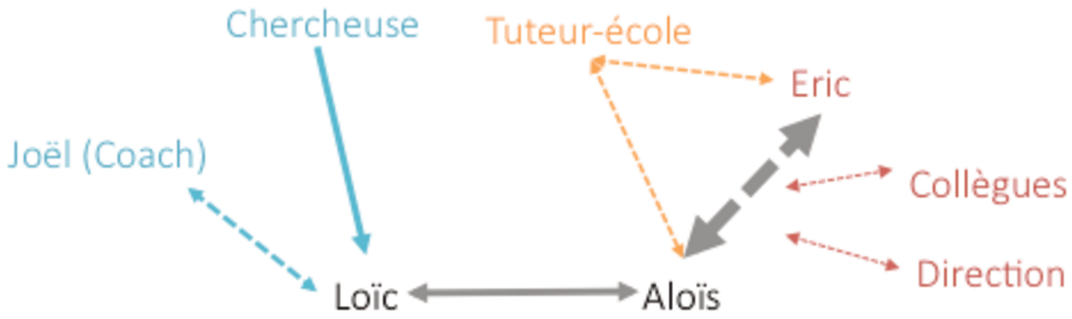



**Figure 63 - Configuration tutorale post-départ Loïc (juillet à octobre 2016)**

Le troisième éléments découle de la recherche de réflexivité de Loïc. Ce dernier pointe à de nombreux endroits dans nos entretiens que la ressource essentielle dont il a besoin et qui est trouvée dans les espaces de réflexivité est d'être rassuré.

> *« Ouais un peu, à travers le coaching à côté tout ça, ça donne, ouais des billes et ça rassure, ça donne envie, ça me montre aussi que je suis capable de faire ça. Je pense qu'il y a des gens, ils peuvent essayer, je pense que ça passera pas quoi parce que soit ils savent pas transmettre parce que c'est tout simplement pas leur truc parce que… voilà. Donc bel exercice. »*
>
> *Loïc, entretien 1*

Ici Loïc soulève un paradoxe. En effet, il semble considérer que le tutorat ne s'apprend pas, et en même temps, tout au long de son parcours, il a saisi toutes les ressources formatives qui lui étaient proposées. Il semble qu'en réalité, plus que de développer sa pratique (qui reste un effet collatéral), il cherche avant tout des lieux dans lesquels il peut auto-évaluer celle-ci. Il veut être sûr qu'il fait bien son travail d'encadrement d'un apprenti. Les occasions qu'il trouve, à la fois dans le cadre de la formation MAP de Formasup, du coaching et de la recherche, lui permettent d'atteindre cet objectif d'auto-évaluation. Pour atteindre cet objectif il a besoin d'espaces qui permettent la réflexivité. Ces espaces sont généralement situés en dehors de la place de travail, soumise à une logique de productivité, ici accrue par la double activité de Loïc (activité de travail + activité tutorale). Ainsi, les temps de formation, de coaching, d'entretiens avec nous ou les relations avec le tuteur-école (qui en plus est considéré comme expert), vont lui permettre de pouvoir auto-évaluer sa pratique. Les relations avec les pairs ou le tuteur-école lui permettent d'évaluer sa pratique en fonction d'une référence, à savoir, d'autres expériences (pairs) ou la norme, la prescription (tuteur-école).

[88] Pour rappel, les flèches en pointillées réfèrent à des éléments non observés mais induits des entretiens.

### 7.6.3 Affordances, engagement et configuration

La configuration tutorale de Loïc évolue dans le temps. Certains mouvements de la configuration sont ponctuels et relatifs à des situations locales tandis que d'autres mouvements se font dans le long terme et la modifient profondément. La figure en page suivante (Figure 64) illustre ces mouvements de la configuration. On notre trois stabilisations de la configuration consécutives :

- L'arrivée d'Aloïs en CDD, notamment caractérisée par une présence importante des acteurs de l'entreprise et une absence d'autres acteurs (non observée, elle est reconstituée à partir des entretiens avec Loïc) ;
- La stabilisation au cours de l'année d'un réseau centré sur la relation entre Loïc et Aloïs, autour de laquelle se mettent en place des relations d'autres acteurs (notamment le tuteur-école, Éric, Joël, nous-même) et dans lesquelles les échanges sont relativement réciproques ;
- Une nouvelle stabilisation suite au départ de Loïc, dans laquelle se redéfinissent les places des acteurs, Loïc gardant une relation avec Aloïs, mais ne faisant plus partie de l'entreprise.

Enfin, on observe plusieurs mouvements de la configuration, plus ou moins ponctuels :

- Le mouvement du congé paternité de Loïc, pendant lequel Éric reprend en partie en charge le rôle de MAP ;
- Les mouvements lors de la visite du tuteur-école avec notamment une mise à l'écart d'Aloïs :
- Le mouvement du « coup de fil » au tuteur-école, qui semble tout particulièrement important, car Loïc sollicite ce dernier en dehors du cadre prescrit par l'école et sur les conseils de son coach.

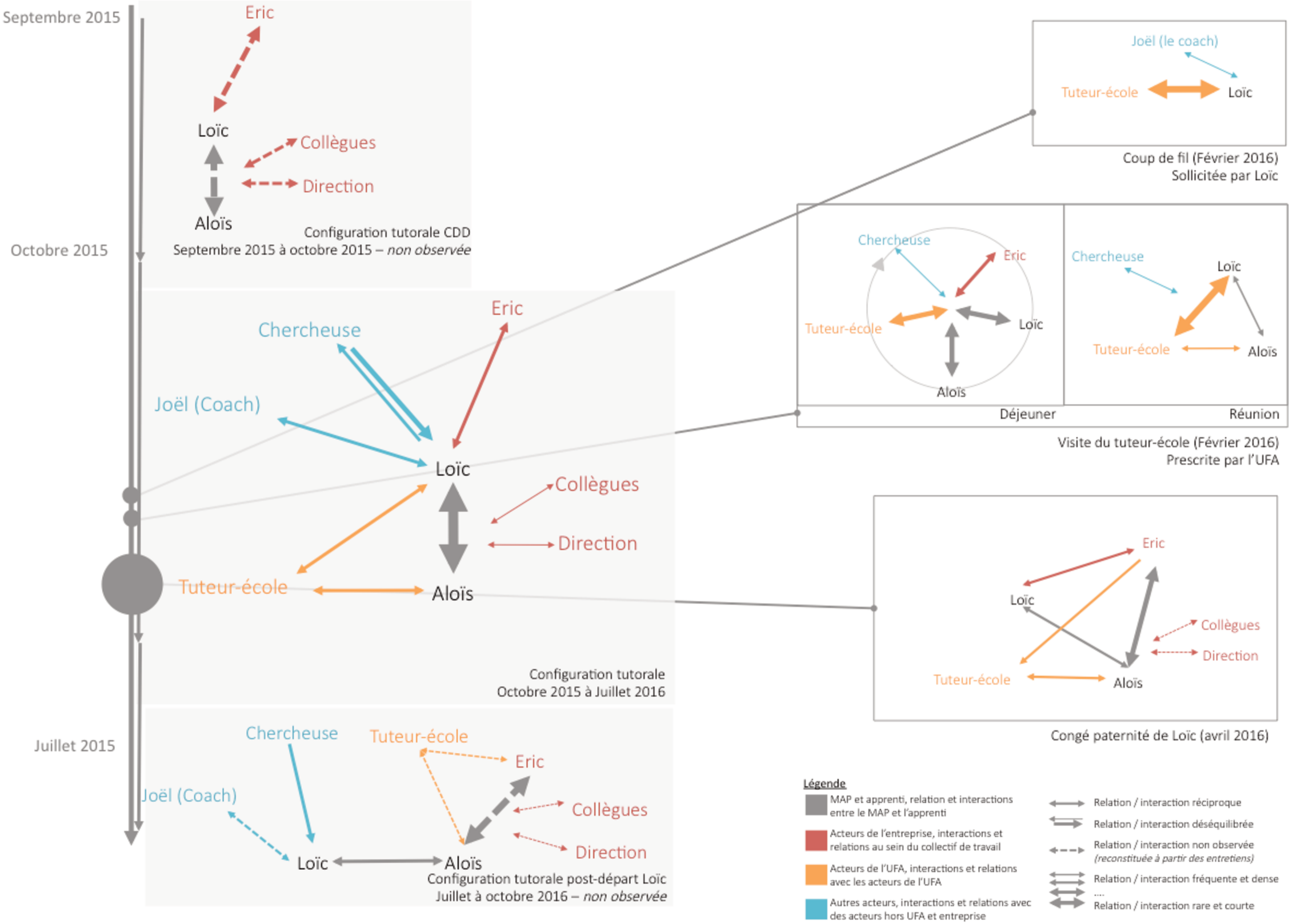



**Figure 64 - Chronologie de la configuration tutorale et de ses mouvements (Loïc - cas 3)**

La configuration et ses mouvements résultent à la fois des affordances créées dans des contexte divers et des engagements de Loïc. Les affordances ne concernent pas uniquement la place de travail, elles sont aussi générées par le dispositif prescrit par l'école, ou bien par d'autres éléments qui ne concernent ni l'école, ni l'entreprise. Cette diversité des offres est liée au fait que l'activité tutorale n'est pas uniquement une activité de travail. Pour Loïc, elle se réalise dans des contextes divers qui ne sont pas tous liés à son activité professionnelle. On pourrait représenter cela comme dans le schéma ci-dessous (à partir de Billett, 2009).

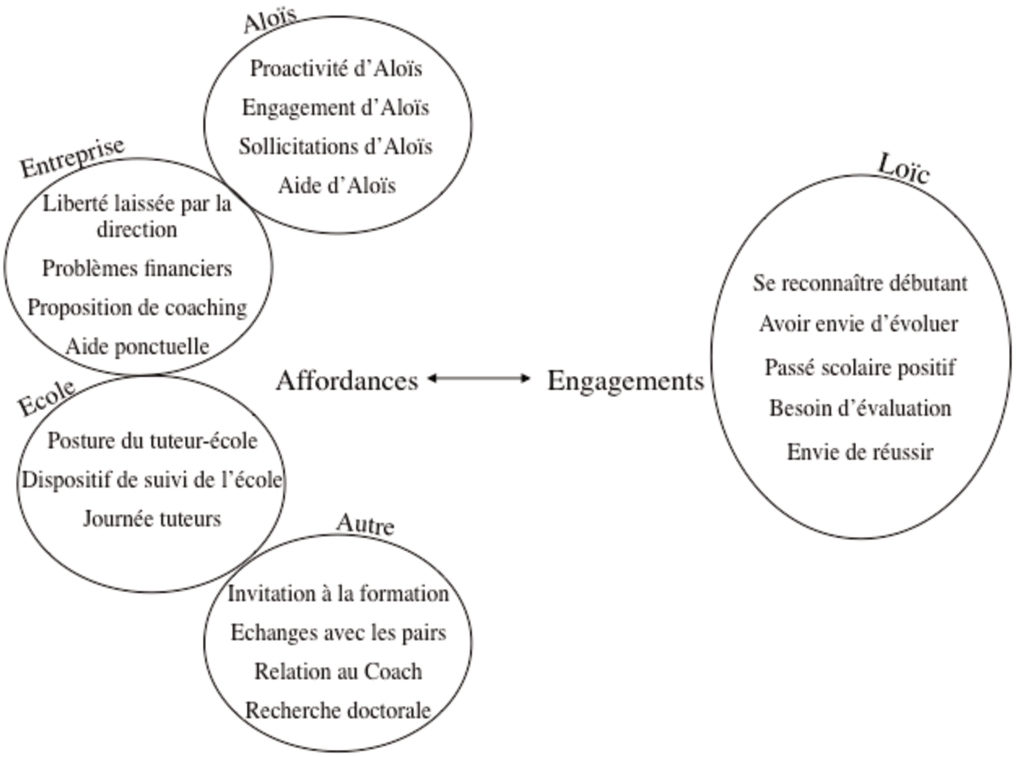



**Figure 65 - Affordances et engagements ayant participé de la mise en place et de la transformation de la configuration tutorale d'après Billett 2009 (Loïc- cas 3)**

La rencontre entre les affordances et les engagements va permettre la mise en place d'une configuration tutorale plutôt externe à l'entreprise. En retour, cette configuration va créer des affordances et susciter des engagements (ou désengagements) de Loïc qui vont venir modifier ponctuellement ou dans la durée la configuration. Une des caractéristiques principales de la configuration tutorale qui se met en place dans ce cas est que de nombreuses relations et interactions vont être orientées par le développement de compétences du MAP et non pas seulement de l'apprenti. Se met en effet en place un réseau d'acteurs plaçant Loïc au cœur de ses préoccupations. Ces acteurs peuvent le placer au cœur de leurs préoccupations générales sur le long terme, comme par exemple le coach, nous-même ou la formation. Ces acteurs peuvent également avoir pour préoccupation principale l'apprentissage d'Aloïs, mais placer son MAP au centre de façon plus ponctuelle, créant un mouvement local de la configuration (Aloïs, le tuteur-école).

# 8 Mises en perspective des cas

*« Un* bon site de terrain est un théâtre de processus *qui, tel une pièce transmet à travers ses particularités quelque chose de plus général. »*
*Glaeser, 2006*

Dans cette dernière partie, nous présentons une synthèse des trois cas développés ci-dessus. Nous montrons que la mobilisation de la notion de configuration nous permet de comprendre les réseaux qui se tissent autour de la fonction tutorale et son impact sur le MAP. Pour décrire cet impact sur le MAP, nous mettons en évidence une dimension productive et une dimension constructive (Rabardel, 1995) de la configuration. La dimension productive renvoie à l'accomplissement des tâches du MAP (accompagnement de l'apprenti, etc.), tandis que la dimension constructive renvoie à ce que cet accomplissement pratique permet de construire ou développer comme compétences tutorales. Dans une deuxième partie, nous précisons les enjeux pour la formation de MAP et plus largement des acteurs de l'apprentissage qui sont à tirer de ce travail.

## 8.1 Dimensions productives et constructives de la configuration tutorale

### 8.1.1 D'un duo à un réseau : des configurations hétérogènes

Nos analyses ont permis de mettre en évidence que le tutorat se réalise dans une 'configuration tutorale'. Ce réseau se met en place à propos du tutorat, entre les acteurs qui y sont engagés. Cette configuration réunit notamment, l'apprenti, son MAP, et les acteurs avec qui ils sont en interaction et en interdépendance. Elle est dynamique dans le temps et évolue plus ou moins selon les cas au fil des interactions locales et des relations qui se mettent en place dans le court, moyen ou long-terme. Ainsi, là où les prescriptions institutionnelles évoquaient un duo ou parfois un trio stable dans le temps, nous trouvons en réalité un réseau constitué de nombreux acteurs au sein de l'entreprise, de l'école ou encore d'autres horizons qui évolue tout au long de l'année. Chaque acteur de cette configuration poursuit des buts qui lui sont propres (mêmes si certains peuvent être partagés) et qui orientent la configuration. Par exemple, le but de Jean[89] (cas n°1) de faire évoluer Anthony en le nommant MAP va contribuer à l'émergence d'une configuration dans laquelle il occupe une place importante, le conduisant à développer des interactions quotidiennes avec Jonas et Anthony.

[89] Chef d'atelier et supérieur hiérarchique d'Anthony

Nos deux niveaux d'analyse : global et local, nous ont permis de voir que ces buts des acteurs peuvent s'installer dans le long terme (aider l'apprenti à obtenir son diplôme, faire évoluer le MAP), ou être des phénomènes plus ponctuels (rassurer le MAP sur la venue du tuteur-école, s'assurer d'une intercompréhension). Ainsi, les éléments (buts, dispositifs, structures, etc.) s'inscrivant dans le long terme vont contribuer à stabiliser la configuration globale tandis que ceux à court terme vont créer du mouvement dans cette configuration, la renforçant ou la bouleversant. Parce que la configuration s'inscrit dans le temps long, les buts, l'environnement, etc. des acteurs sont parfois amenés à changer au fil de l'année, ce qui amène également la configuration à se modifier. De plus, de nouveaux acteurs sont intégrés à la configuration, tandis que d'autres s'en éloignent au cours de l'année, ce qui peut bouleverser la configuration.

Notre travail par études de cas, nous permet d'illustrer empiriquement l'hétérogénéité des situations tutorales. Si cette caractéristique a déjà été pointée dans la littérature (Barbier, 1996; Moreau, 2013; Ulmann, 2018; Veillard, 2009, etc.), nos analyses permettent d'en définir certains déterminants à partir de cas empiriques précis. En effet, nous avons repéré des éléments relationnels qui semblent avoir un impact sur les configurations émergeant et sur son évolution au cours du temps.

#### 8.1.1.1 Les apprentis

L'apprenti est l'élément premier de la configuration tutorale. Il en conditionne l'émergence et sans lui, elle ne peut exister. Les buts principaux de la configuration se cristallisent également autour de lui. Quelle que soit la façon dont ils sont formulés et interprétés par chacun des acteurs, ils concourent tous pour une part à la réussite de l'apprenti.

L'apprenti oriente la configuration par son comportement ou son engagement dans certaines situations, relations et interactions. Il a notamment un impact sur l'implication des différents acteurs. Par exemple, les difficultés de Jonas (problèmes de respect de l'autorité, manque d'autonomie, difficultés rédactionnelles, …), conduisent à l'implication de plusieurs autres acteurs en plus de son tuteur pour : 1) lui faire respecter les consignes de sécurité à l'atelier (Jean, Fari) ; 2) l'aider à réussir son mémoire et sa soutenance (Jean, Isabelle, Eugénie). L'apprenti peut également contribuer à l'émergence de la configuration en sollicitant lui-même des acteurs pour mener à bien les tâches qui lui sont confiées ou ses travaux académiques. C'est par exemple le cas de Matthieu qui sollicite ses collègues régulièrement dans le cadre de ses missions en entreprise.

L'apprenti cristallise les buts de la configuration et ainsi l'évaluation de la mission tutorale. En effet, une réussite de l'apprenti conduit les acteurs de la configuration (en premier lieu le MAP) à penser que le tutorat a bien fonctionné, tandis qu'un échec semble identifier une amélioration possible. Ainsi, les MAP étudiés se fient, en partie, au parcours de leur apprenti pour évaluer leurs propres pratiques. Fred, considère que son rôle de MAP est rempli, car Matthieu ne pose pas de problème, réalise bien les tâches qui lui sont confiées et a de bonnes notes à l'université. D'une certaine façon, Fred trouve de bonnes raisons pour se désengager

de son rôle de tuteur dans le fait que Matthieu est un bon élève et un bon professionnel. Dans ces conditions, il ne voit pas de nécessité à mettre en place des actions de suivi spécifiques.

L'engagement de l'apprenti est aussi un facteur important pour la stabilité d'une configuration. En effet, celui-ci a la liberté de saisir ou non les opportunités d'apprentissage qui lui sont données. On peut faire l'hypothèse que son engagement dans les situations qui lui sont proposées par le MAP va contribuer à stabiliser la configuration. Par exemple, Matthieu se conforme souvent aux tâches et missions qui lui sont proposées et les réalise de façon pertinente. En revanche, dans le cas de Jonas, son désengagement ou non-engagement bouleverse la configuration. Lors de la période qu'il passe à l'atelier, il ne saisit que peu les offres proposées par Anthony. Le tuteur recherche alors au sein de l'entreprise des missions qui pourraient être plus intéressantes pour l'apprenti. Ceci conduit à faire entrer de nouveaux acteurs dans la configuration. Sa difficulté à intéresser l'apprenti à des tâches à l'atelier participe à l'ouverture de la configuration.

#### 8.1.1.2 Les acteurs des collectifs de travail

Dans chacun des cas, nous avons vu, que plusieurs acteurs du collectif de travail s'engagent auprès de l'apprenti et du MAP. Si la dimension collective du tutorat se retrouve chez Anthony, Fred et Loïc, elle prend cependant des formes différentes qui peuvent être exclusives ou combinées selon les configurations :

- l'aide ponctuelle (Fari, Ophélie, Seb) ;
- l'accompagnement du MAP (Éric, Jean) ;
- la division du travail de tutorat (Fred, Ariane, Dom) ;
- la substitution complète ou partielle (Éric à la fin, Isabelle et Eugénie).

Certains acteurs peuvent aider le MAP et l'apprenti de façon ponctuelle, en l'absence du premier ou pour aider sur un souci particulier. C'est par exemple le cas d'Éric (cas n°3), de Fari (cas n°1), des collègues de l'open space de Fred et Matthieu (cas n°2), ou encore des collègues de Loïc qui l'ont aidé à accueillir son apprenti (cas n°3). Ces derniers peuvent apporter une aide spontanée ou bien sollicitée par le MAP et/ou l'apprenti.

Certains membres du collectif de travail peuvent également accompagner le MAP dans sa mission, en ayant une vigilance particulière sur le bon déroulement de l'apprentissage, tant pour l'apprenti que pour le MAP débutant. C'est particulièrement le cas de Jean, mais également celui d'Éric. Ces acteurs accompagnent les MAP dans leur mission, veillant à les aider dans des moments complexes (recrutement, évaluation, etc.). Jean et Éric, partagent tous les deux la caractéristique d'être les supérieurs directs d'Anthony et de Loïc. Leurs interventions peuvent donc avoir un impact important dans la stabilisation ou l'évolution de la configuration.

Il est également possible que le travail de tutorat repose sur plusieurs acteurs engagés dans le long terme auprès de l'apprenti et dont les rôles auprès de celui-ci sont plus ou moins clairement établis. C'est le cas de la division du travail dans le deuxième cas, où Matthieu est

accompagné par trois acteurs : Fred, son MAP qui réalise un suivi général et fait le lien avec l'université ; Ariane sa collègue qui fait un suivi quotidien de son travail ; et Dom, son supérieur hiérarchique qui réalise un suivi ponctuel.

Enfin, l'engagement d'acteurs du collectif dans la configuration tutorale peut également prendre la forme d'un remplacement (officiel ou non) du MAP par un de ses collègues. C'est le cas de Loïc, lors de son absence pour son congé paternité, puis lorsqu'il quitte l'entreprise. Éric reprend alors temporairement, puis officiellement le rôle de MAP. C'est également le cas d'Anthony qui, bien qu'il reste MAP et continue à faire le lien avec l'école, est remplacé par Isabelle au quotidien et plus particulièrement pour le suivi du mémoire. On note que dans ces deux cas, la substitution (officielle ou non) n'est que partielle, Loïc et Anthony restant engagés auprès de leurs apprentis.

Un autre élément qui nous semble conditionner la configuration émergente et aller de pair avec l'engagement du collectif, est la question du partage de l'objet de travail. En effet, dans certaines configurations, l'apprenti et son MAP travaillent sur le même projet ou les mêmes tâches (Loïc ; Anthony – 1° partie). Ils constituent donc, l'un pour l'autre, des interlocuteurs privilégiés et sont de fait fréquemment en interaction et interdépendants dans la réalisation de leur travail. En revanche, quand les tâches de l'apprenti et du tuteur sont différentes (Fred ; Anthony – 2° partie), ceux-ci sont amenés à avoir des interactions fréquentes avec d'autres acteurs (par exemple Ariane ou Isabelle), ce qui induit une configuration et une répartition de la fonction tutorale différente. Cette question renvoie également à celle de l'organisation de l'entreprise. En effet, l'organisation du travail, hiérarchique et spatiale a un impact sur la mise en place de la configuration et notamment sur l'implication des acteurs du collectif de travail. On voit que, chez Sport Event (cas n°2), le découpage en DAS (domaines d'activité stratégiques) et le fait que Fred et Matthieu ne soient pas affectés au développement du même DAS, ne sont pas sans lien avec l'implication d'Ariane auprès de Matthieu. Dans cette entreprise, l'organisation spatiale impacte également fortement la configuration. D'une part, la disposition en open space incite Matthieu à solliciter tous ses collègues. D'autre part, la proximité entre les bureaux du tuteur et de son apprenti, permet au premier de suivre le travail du second.

Selon nos observations, certains acteurs du collectif de travail sont présents dès le début de l'année. C'est par exemple le cas de Jean et Éric, investis dès le recrutement de l'apprenti. Ces acteurs peuvent avoir un engagement dans la configuration relativement stable au cours de l'année. Par exemple Ariane (cas n°2) a une place stable dans la configuration tutorale tout au long de l'année en occupant une fonction de tutrice opérationnelle. L'engagement des acteurs peut aussi évoluer au fur et à mesure de l'année, selon le contexte et les besoins. Éric (cas n°3, cf. 7.3.3) est présent au début, puis de moins en moins jusqu'au congé paternité de Loïc, durant lequel il le remplace temporairement, avant de le remplacer définitivement après son départ. Certains acteurs peuvent entrer dans la configuration dans le but de résoudre un problème particulier. Par exemple Isabelle et Eugénie entrent dans la configuration tutorale de Jonas (cas n°1) pour répondre à la difficulté du tuteur de trouver des tâches adaptées à la formation QLIO. Elles auraient ensuite dû en sortir (initialement, Jonas ne devait passer qu'un

mois au service qualité), mais y restent afin de permettre à l'apprenti de réaliser son mémoire. Enfin, certains acteurs peuvent n'être présents qu'à certains moment clés de l'année, comme les collègues de la communication qui aident Loïc pendant le temps d'intégration d'Aloïs (cf. 7.3.2). Outre ces derniers, nous n'avons que peu observé d'acteurs sortant complètement de la configuration tutorale. Les acteurs engagés auprès de l'apprenti semblent (outre engagements très ponctuels) le rester dans le long terme, même si leurs relations et la fréquence de leurs interactions se modifient. Ainsi, Loïc, malgré son départ de Thérap'inov, continue d'être en contacts réguliers avec son apprenti et à l'accompagner dans sa recherche d'alternance.

#### 8.1.1.3 Le tuteur pédagogique : entre accompagner l'apprenti et accompagner l'apprentissage

Si l'organisation de l'entreprise est une dimension importante dans l'émergence et l'évolution de la configuration tutorale, l'institution de formation (UFA) y joue également un rôle significatif. Le tutorat académique a une place dans chacune des configurations que nous avons caractérisées, même si cette place diffère selon les cas. Plusieurs éléments conditionnent cette place, en premier lieu le dispositif proposé par l'UFA. En effet, le déploiement du tutorat est prescrit dans une certaine mesure par l'UFA, en termes de nombre, fréquence et contenu des visites, mais aussi de profil et posture du tuteur académique. Ces différentes prescriptions vont concourir à la création de la relation entre les tuteurs (entreprise et pédagogique) et ainsi, contribuer à l'émergence de la configuration. Il est donc possible de caractériser les tutorats pédagogiques selon le nombre de rencontres prévues, la fréquence de ces rencontres, leur contenu ainsi que les profil et posture du tuteur académique. A ces éléments s'ajoutent également les représentations du MAP et de l'apprenti sur leur rôle et sur le système scolaire ou universitaire plus largement. Ainsi, pour un nombre de rencontres a priori identique, la relation qui se met en place entre les tuteurs académiques respectifs de Loïc et de Fred et ces derniers, est très différente. Les éléments qui diffèrent entre ces deux cas sont :

- Le contenu des rencontres. Dans le cas de Loïc, il s'agit de définir le projet à long terme d'Aloïs, tandis que dans celui de Fred, il s'agit surtout de valider que tout va bien et qu'il n'y a pas de problèmes spécifiques ;
- Le profil du tuteur pédagogique. Dans un cas il s'agit d'un ingénieur industriel reconverti (Loïc), tandis que dans l'autre d'un maître de conférence en management ;
- Leur posture. Dans le premier cas (Loïc), le TE se positionne comme issu du terrain et pouvant conseiller l'entreprise, non seulement sur l'apprentissage mais également sur le développement d'un outil industriel. Dans le second, le tuteur universitaire renforce sa posture d'académique en présentant des éléments théoriques lors de la rencontre.

Un autre élément qui diffère est l'engagement du MAP. En effet, si Loïc saisit le tuteur-école pour en faire une ressource pour sa pratique, ce n'est pas le cas de Fred. Ce dernier ne va d'ailleurs pas au COPIL de l'UFA où il aurait pu rencontrer le tuteur pédagogique. Cet engagement est à mettre en lien avec leurs représentations respectives du rôle des établissements de formation dans l'apprentissage professionnel, souvent élaborées sur la base

de leur propre vécu scolaire ou universitaire. En effet, Loïc a vécu une expérience positive en école d'ingénieur, tandis que Fred après une série d'expériences négatives, n'a pas été au bout de ses études à l'université. Ainsi, là où Loïc entretient une relation suivie avec le tuteur-école (TE), caractérisée par des interactions prescrites mais également spontanées, Fred vit la visite comme une obligation.

Dans les cas étudiés, le tutorat pédagogique, n'est pas un élément stable de la configuration. Bien qu'il soit prescrit par l'UFA en termes de fréquence, de contenu des visites etc. (ce qui pourrait laisser imaginer une certaine stabilité), il participe de l'évolution du 'jeu' qui se déroule, faisant ainsi bouger la configuration. C'est le cas pour Anthony et Jonas, la tutrice école quittant l'établissement de formation en cours d'année pour être remplacée par un collègue. De façon plus générale, le tuteur pédagogique a un impact sur le déploiement du tutorat en fonction de son profil, de ses attendus et de la façon dont il endosse son rôle à partir du dispositif prescrit. Ainsi, le changement de tuteur IUT, parce qu'il va de pair avec un discours différent sur le mémoire, les évaluations, etc. crée des confusions chez Anthony.

Par ailleurs, nous avons vu que le rôle du tuteur pédagogique varie également. Dans certaines configurations, il est clairement identifié comme participant à l'accompagnement de l'apprenti, réalisé conjointement avec le MAP (Anthony, Fred). Le contenu des visites porte alors essentiellement sur la présentation des attendus de l'école, les missions de l'apprenti et l'évaluation de ce dernier. Dans d'autres configurations, le tutorat pédagogique est également présenté comme un appui pour l'entreprise, le tuteur-école se présentant dans une posture de conseil. Cette posture du tuteur académique, paraît de nature à influencer la relation qui se met en place avec le MAP.

Le tutorat pédagogique prend ainsi des formes diverses, hétérogénéité renforcée par l'engagement des MAP dans les dispositifs de tutorat proposés. Nous formulons l'hypothèse d'un continuum du tutorat pédagogique, qui peut aller d'une focalisation unique sur l'accompagnement de l'apprenti à un accompagnement plus large de l'apprentissage qui inclut parfois tous les acteurs engagés auprès de l'apprenti. La forme que prend le tutorat pédagogique semble relever pour une part du dispositif prescrit par l'institut de formation, du positionnement de ce dernier au sein de celui-ci, mais également dans le champ professionnel. Chaque institut de formation met en avant des éléments différents qui font sa spécificité. L'ISTP souligne par exemple sa forte proximité avec les entreprises et la capacité de ses TE (anciens ingénieurs) d'accompagner le développement industriel des entreprises, notamment des TPE et PME. Au-delà de la prescription, la forme prise par le tutorat académique dépend de la façon dont les acteurs (tuteur académique, MAP, apprenti, etc.) s'en emparent et dont ils l'actualisent dans leurs propres pratiques.

#### 8.1.1.4 Les pairs et autres acteurs périphériques

D'autres acteurs, n'appartenant ni à l'entreprise accueillant l'apprenti, ni à l'école ou l'université dans laquelle celui-ci fait sa formation, entrent en jeu dans certaines configurations. Ceux que nous avons observés sont avant tout en contact avec le MAP. Nous avons trouvé plusieurs types d'acteurs « périphériques ».

Parmi ceux-ci, ceux que rencontrent le plus fréquemment nos trois MAP, sont des tuteurs qui encadrent des apprentis dans d'autres entreprises. Les lieux et moments de ces rencontres varient, mais sont essentiellement en lien avec l'UFA ou le CFA : réunion de début d'année, formation de MAP, jurys de soutenance. Les échanges entre nos trois MAP et leurs pairs se font donc dans des situations formelles, organisées en dehors de leur entreprise. De ces échanges, les trois relèvent qu'ils leur ont permis de comparer leur propre pratique à celles d'autres tuteurs. Cette confrontation à d'autres pratiques tutorales constitue une affordance potentiellement importante pour les MAP, qui peuvent s'en saisir pour questionner et faire évoluer leur propre pratique. Si Loïc et Fred ont été convaincus de l'apport de ces échanges, Anthony est plus mitigé et n'a pas été à l'aise lors de la formation de tuteur, ne se sentant pas à sa place au sein du groupe. La confrontation, l'amène alors à questionner sa légitimité en tant que MAP.

On relève aussi d'autres acteurs plus marginaux et issus à la fois de la sphère familiale et de l'entreprise (Carine, la compagne de Loïc ; Miguel, le papa de Jonas) ou d'autres sphères (Joël, le coach ou nous-même). La présence de ces acteurs est moins systématique que celle des autres acteurs (collègues, tuteurs pédagogiques, pairs) et semble justement donner des indices importants sur le développement de la configuration. En effet, parce qu'ils sont spécifiques pour chacune des configurations, ils mettent en avant ses caractéristiques propres. Ainsi, la présence du père de Jonas (cas n°1) indique à quel point l'apprentissage de ce dernier repose sur des enjeux qui le dépassent et qui s'inscrivent dans un jeu d'acteurs préexistants au sein de Robindustrie. En revanche, les relations fortes développées par Loïc avec Joël, le coach et nous-même, ou dans une moindre mesure avec sa compagne, montrent une configuration qui se déploie fortement en marge de Thérap'inov.

Ces « autres acteurs » paraissent être en périphérie de la configuration tutorale. Ils peuvent néanmoins avoir un impact non négligeable sur celle-ci. L'impact du père de Jonas (Miguel) est intéressant de ce point de vue. Il oriente la configuration tutorale de façon périphérique, en ayant que peu d'interactions à propos du tutorat avec les acteurs qui y sont engagés. Mais ses relations avec certains acteurs dans d'autres réseaux d'interdépendance (par exemple la pratique sportive à l'extérieur) vont contribuer à renforcer la configuration tutorale et à motiver l'engagement des acteurs.

#### 8.1.1.5 Le MAP et son parcours

Enfin, les MAP eux-mêmes ont une incidence sur la configuration. En effet, les relations qu'ils développent ou ne développent pas avec les autres acteurs de la configuration contribuent à son émergence et à sa stabilisation. Il semble que leur dynamique d'engagement dans ces relations puisse être en lien avec de nombreux facteurs parmi lesquels :

- leur propre parcours scolaire et universitaire ;
- leur volonté de développer leur pratique tutorale ;
- leurs connaissances et représentations du travail, de l'apprentissage et du rôle du MAP ;
- leur personnalité et représentation d'eux-mêmes ;

En ce qui concerne leur parcours scolaire, nous avons montré combien il pouvait impacter la relation à l'UFA et au tuteur pédagogique, notamment dans les cas contrastés de Loïc et Fred (cf. 8.1.1.3). De la même façon nous avons montré que la volonté d'évolution de Loïc a participé à l'émergence de la configuration, notamment en incluant au sein de celle-ci le coach (cf. 7.5.2).

Par ailleurs, leurs connaissances et représentations jouent un rôle dans la mise en place de la configuration. Par exemple, le manque de connaissances de Fred sur le tutorat et l'importance qu'il donne au travail (versus sa faible considération du rôle de la formation) contribuent à créer une configuration très interne à l'entreprise, dans laquelle son rôle du MAP ne lui semble guère différent de l'accompagnement d'un nouveau salarié dans l'entreprise.

Enfin, les caractéristiques personnelles des MAP semblent jouer un rôle dans le déploiement de la configuration, ainsi que la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes. Nous citerons par exemple Anthony qui, peu sûr de lui, remet en cause à plusieurs reprises au cours de l'année sa légitimité dans le rôle qui lui a été attribué.

### 8.1.2 Configuration tutorale et affordances pour le MAP

Nos analyses ont montré que la configuration a un effet constructif pour le tuteur. Pour chacun des cas, le réseau de relations et d'interactions qui se met en place autour de l'apprenti crée des affordances pour le MAP, dont ce dernier peut se saisir pour en faire des ressources et développer ses compétences tutorales.

#### 8.1.2.1 But des acteurs, stabilité et mouvements de la configuration

Cette dimension constructive de la configuration peut prendre différentes formes et peut être portée par un ou plusieurs acteurs :

- dont le but au-delà de celui d'accompagner l'apprenti, peut être tourné vers l'évolution du MAP (1) ;
- engagés auprès du MAP, sans avoir de relation avec l'apprenti (2) ;
- engagés auprès de l'apprenti, sans pour autant que ces acteurs n'aient un enjeu de formation tourné vers le MAP (3).

Cette dimension constructive participe de la mise en place de la configuration tutorale, en la stabilisant ou bien en la déstabilisant. En effet, elle peut soit être portée par les acteurs sur le long terme et ainsi participer de la mise en place globale de la configuration et de sa stabilisation au cours de l'année. Elle peut également se manifester de façon plus locale dans des situations ou interactions particulières (comme la visite du tuteur académique). On peut ainsi proposer une grille de lecture suivante qui reprend les points précédents (cf. tableau page suivante).

**Tableau 27 - Dimension constructive de la configuration tutorale selon le type de relation et de temporalité**

| **Niveau :** / **Engagement auprès de :** | **Global – stabilisation** | **Local – mouvement** |
|---|---|---|
| **MAP + apprenti (1)** | Jean | Tuteur-école<br>COPIL / journées d'information en UFA |
| **MAP (- apprenti) (2)** | Coach | Formateurs à la fonction tutorale<br>Pairs en soutenance |
| **Apprenti (- MAP) (3)** | / | Isabelle, Eugénie, Tuteurs IUT |

Nous avons deux exemples importants de la stabilisation de la configuration tutorale autour de l'enjeu de formation du MAP. Dans le premier cas, la volonté de l'entreprise, portée par Jean, est de faire évoluer Anthony. Cette volonté est à l'origine de la configuration tutorale puisqu'elle a présidé au choix de le nommer maître d'apprentissage. Elle a également conditionné la place de Jean dans la configuration aux côtés d'Anthony. Le deuxième cas est celui de Loïc qui souhaite lui-même développer des compétences managériales à travers cette première expérience de tutorat. Grâce à une proposition de ses supérieurs, un acteur dont le but est entièrement tourné vers le développement de Loïc (Joël, le coach) entre ainsi dans la configuration. Ce dernier n'a aucun lien avec l'apprenti. Ces deux configurations s'équilibrent

ainsi pour partie autour de l'enjeu de former le MAP débutant, soit par une volonté institutionnelle, soit en vertu d'un souhait du MAP lui-même. C'est un point intéressant à soulever ici : le tutorat dans ces deux cas est considéré comme une période préparatoire au rôle de manager, ce qui peut interroger. En effet, la fonction de tuteur n'est sans doute pas moins complexe que celle de manager pour un débutant. En effet, elle nécessite de s'occuper d'une personne très novice dans le travail et souvent peu familière du monde de l'entreprise en générale. Il faut faire cela en tenant compte des demandes de l'organisme de formation (objectif du curriculum, cohérence du parcours en entreprise avec les contenus d'enseignement) et en gérant les relations avec l'UFA. Cela nous amène à nous demander, s'il existerait dans les représentations, une forme de hiérarchie entre management et apprentissage, selon laquelle il y aurait moins d'enjeux ou de risques à encadrer un apprenti qu'à manager un ou plusieurs salarié(s).

L'enjeu de formation du MAP se trouve également dans des situations ou interactions locales, créant des mouvements de la configuration tutorale. En effet, dans ces cas, la focale de l'acteur, d'ordinaire portée sur l'apprenti se déplace vers le MAP. Ce dernier devient de façon ponctuelle l'acteur au centre des préoccupations formatives. Nous avons détaillé l'exemple de la visite du tuteur pédagogique dans le cas de Loïc (cf.7.4.3), au cours de laquelle l'apprenti est éclipsé au profit d'une interaction entre le MAP et le tuteur-école. Loïc sollicite notamment le tuteur-école pour évaluer et valider le projet qu'il propose et l'accompagnement qu'il réalise. Nous avons également montré comment Aloïs prend lui-même en charge le fait de rassurer son MAP avant la visite du tuteur-école, et de lui expliciter le fonctionnement de certains outils comme la fiche-projet.

De la même façon, les formations ou temps de rencontres et d'information proposés par le CFA et les UFA, créent des mouvements de la configuration, mettant le MAP au centre de leur préoccupation pour un temps court (une ou deux journées). Durant ces événements, les MAP sont sortis de leur contexte productif et se concentrent sur leur mission tutorale. De plus, dans toutes les formations que nous avons observées, les apprentis ne sont pas présents. Ces éléments nous semblent être de nature à permettre au MAP de changer de posture. En effet, il peut passer d'une posture de manager et de transmetteur à celle d'informé, voire d'apprenant (notamment en formation). Les échanges que nous avons eu avec les MAP montrent que ce changement de posture semble important pour faciliter la réflexivité et l'apprentissage.

Enfin, la dimension constructive de la configuration peut également se retrouver dans des situations ou des interactions dont l'enjeu n'est pas l'évolution du MAP. Nous avons par exemple montré comment les répétitions de soutenance de Jonas, parce qu'elles réunissent de nombreux acteurs, incluent Anthony dans un collectif. De cette façon, elles produisent des affordances et peuvent être des opportunités d'apprentissage pour Anthony, en lui donnant à voir des pratiques qu'il va pouvoir reprendre à son compte par la suite (cf.5.6.2). De la même façon, les soutenances collectives auxquelles Fred participe ont une dimension constructive quand bien même leur objectif est d'abord d'évaluer les apprentis. Les échanges qui ont lieu entre lui et les autres MAP lui permettent de construire sa posture tutorale.

#### 8.1.2.2 Affordances et engagement

Pour mieux comprendre la façon dont la configuration permet au MAP de développer sa pratique, nous avons choisi de combiner l'analyse des configurations avec celle des *affordance* et *engagement*, tels que Billett les définit (2009, 2011). On rappelle que nous avons défini les affordances (cf. 2.3.2) comme des opportunités non seulement de participation mais également de constitution de ressources. L'actualisation de ces affordances en ressources est conditionnée par l'engagement du MAP, c'est-à-dire sa propension à s'en saisir pour les rendre pertinentes pour sa pratique tutorale et ainsi augmenter son pouvoir d'agir en la matière. Ainsi, les acteurs engagés auprès des apprentis et des MAP, de façon intentionnelle ou non, créent des affordances pour ce dernier. Comme nous l'avons déjà expliqué plus haut, ces affordances peuvent prendre des formes différentes. Elles peuvent être :

- directes, du conseil donné sur le tas (par exemple le conseil de Jean à Anthony, cf.5.3.2) aux échanges formels sur la pratique tutorale (par exemple en formation de MAP) ;
- indirectes, c'est-à-dire portées par une situation tournée vers l'accomplissement d'une tâche collective, dans lesquelles l'inclusion du MAP novice dans un collectif joue un rôle de socialisation à la fonction tutorale (évaluation de l'apprenti, réunions diverses, etc.) ;
- relationnelles quand elles se trouvent directement dans les relations qui constituent la configuration ; ainsi, la relation qui se crée entre le tuteur-école et Loïc constitue pour ce dernier une affordance, au sens où il peut solliciter le TE en cas de besoin.

Nous avons vu que la façon dont les MAP s'engagent dans la configuration la conditionne. De la même façon, cet engagement conditionne les ressources à leur disposition. En effet, nous avons déjà évoqué à plusieurs reprises les cas contrastés de Loïc et Fred. Le premier, très engagé saisit de nombreuses affordances pour en faire des ressources (aide du tuteur-école, de son apprenti, coaching, formation de MAP, etc.). Tandis que le second, s'il s'appuie sur ses collègues pour encadrer Matthieu (dimension productive), délaisse les autres affordances créées par les acteurs autour de lui, en particulier celles proposées par les acteurs universitaires, ne voyant pas de nécessité à développer sa pratique tutorale (dimension constructive).

#### 8.1.2.3 Besoins principaux des MAP : attendus de l'école et réflexivité

Nos trois MAP débutants soulignent de façon assez remarquable avoir eu peu d'informations sur ce qui est attendu d'eux. Ils évoquent être « dans le flou » (Anthony, entretien 1). Leur premier besoin semble être de comprendre ce qui est attendu d'eux et comment se déroule une année d'apprentissage. Ainsi, un premier niveau de ressources peut être apporté aux MAP en leur fournissant des informations claires sur ces points.

Nos analyses montrent qu'ils trouvent ces informations dans deux situations particulières : les journées de formation à la fonction tutorale organisées par les UFA (pour ceux qui y

participent), ainsi que les visites des tuteurs pédagogiques. L'enjeu est pour les MAP de comprendre ce que les UFA attendent d'eux afin de pouvoir définir le projet et/ou les missions de l'apprenti et de valider qu'ils remplissent correctement leur fonction.

Ils se posent également des questions sur la façon de transmettre ou d'encadrer l'apprenti, mais leurs préoccupations et leurs besoins sur ce plan semblent plus secondaires. Peut-être les MAP étudiés considèrent-ils que les éléments relatifs à l'accueil, l'encadrement ou la transmission peuvent s'apprendre sur le tas et qu'ils ont des ressources ou soutiens au sein de l'entreprise pour les aider dans cette tâche. La configuration tutorale, et notamment les acteurs de l'entreprise qui y sont engagés, permet manifestement d'accompagner le MAP dans le déploiement de sa mission en entreprise. Ainsi, Éric est présent auprès de Loïc durant la phase de recrutement, et des collègues à eux ont prévu un livret d'accueil pour l'arrivée d'Aloïs. Jean est présent également pour aider Anthony à encadrer Jonas. Il nous semble que si les MAP évoquent moins de difficultés dans ces domaines, c'est justement parce que la configuration tutorale leur fournit des ressources. Cela n'exclut pas cependant d'autres cas dans d'autres entreprises où les configurations seraient moins aidantes.

Enfin, les moments d'échange de pratique et de réflexivité apparaissent dans nos analyses comme particulièrement importants pour l'évolution des trois MAP. Pour chacun d'entre eux, nous avons pu observer plusieurs situations favorables à cela et eux-mêmes en ont souligné l'importance. Il est intéressant de noter que ces situations varient selon la configuration et les acteurs qui y sont engagés. Dans nos observations, on trouve les situations et acteurs suivants :

- formation de MAP et échanges entre pairs (Loïc, Anthony) ;
- interactions avec des collègues sur l'encadrement de l'apprenti (Anthony, Loïc) ;
- soutenance de l'apprenti et échanges entre pairs (Fred) ;
- entretiens de recherche avec une chercheuse (Loïc, Fred) ;
- coaching (Loïc).

Ces différentes situations ont pour point commun de mettre le MAP dans une dynamique d'explicitation de son activité tutorale, voire de confrontation de cette activité avec celles d'autres acteurs. Chacun pointe, à sa façon, le rôle joué par ces temps de réflexivité dans la mise en place de sa propre pratique tutorale. Les apports de ces temps peuvent être de quatre types :

- prise de recul ;
- mimétisme ou distanciation ;
- co-élaboration ;
- auto-évaluation.

En premier lieu, ces différentes situations permettent aux MAP de prendre du recul par rapport à leur propre pratique. En leur offrant des possibilités de s'extraire de l'accompagnement quotidien de leur apprenti et de réfléchir à leur pratique tutorale avec un tiers, ils peuvent relire les événements dans lesquels ils ont été impliqués. Ainsi Loïc et Fred soulignent que les entretiens de recherche que nous avons menés avec eux ont impacté leurs pratiques en les aidant à les formaliser. De même, Loïc souligne que le travail avec le coach l'a aidé à construire une posture tutorale et à affronter certains événements difficiles.

En second lieu, les temps d'échanges avec les pairs permettent aux MAP de comprendre comment d'autres s'approprient cette mission. Ils peuvent alors se positionner par rapport à ces diverses expériences, soit en s'y identifiant, soit en s'en distanciant. C'est par exemple le cas pour Anthony, qui a pu nourrir sa fonction à partir des exemples des MAP rencontrés en formation, ou bien en se comparant à Isabelle.

En troisième lieu, dans certaines situations, les MAP peuvent être amenés à collaborer avec d'autres acteurs de la configuration pour prendre ensemble une décision (par exemple donner une note à l'apprenti lors d'une évaluation). Ces collaborations sont aussi l'occasion pour eux d'échanger sur leurs pratiques, par exemple sur les critères, arguments et représentations mobilisés pour évaluer les performances de l'apprenti. Elles constituent donc des temps privilégiés pour la verbalisation et favorisent la réflexivité. C'est notamment le cas pour Fred lors de la soutenance durant laquelle les quatre MAP présents ont dû noter de façon collective leurs quatre apprentis. Outre l'échange sur leurs pratiques, ils ont eu à négocier pour choisir une note. De la même façon, Anthony a eu à noter son apprenti avec Isabelle, ce qui les a conduits à exprimer leurs critères et à les confronter afin de pouvoir se mettre d'accord.

Enfin, ces différentes situations permettent également aux MAP, à travers les échanges qu'ils ont avec d'autres acteurs, de s'auto-évaluer. Verbaliser leur façon de faire, leur permet de se positionner par rapport à leurs propres représentations de l'apprentissage, aux attendus de l'école etc. Nous avons montré que Loïc, au-delà d'un besoin de ressources pour développer sa pratique, recherche dans les interactions dans lesquelles il est engagé des ressources pour évaluer sa pratique tutorale.

## 8.2 Retombées formatives et préconisations

L'un des objectifs de cette recherche doctorale, associée à la démarche collaborative portée par le CFA Formasup et l'association Trouver-créer, est de faire évoluer les propositions de formation à destination des MAP, afin qu'elles soient plus en adéquation avec la réalité des pratiques de ces derniers. Notre rôle dans ce projet était d'abord de mieux connaître ces pratiques effectives en lien avec les réseaux de relation et d'interdépendance qui se sont mis en place autour d'eux. Mais il est aussi de proposer des pistes d'amélioration des formations à partir de l'étude réalisée. Au fur et à mesure du développement de la recherche collaborative, l'objectif s'est étendu à un renouvellement des propositions formatives faites aux MAP, mais également aux autres acteurs de l'apprentissage, dans le but in fine de former au mieux un professionnel compétent (l'apprenti). A partir de notre travail nous proposons des enjeux qui nous semblent importants à prendre en compte dans une réingénierie de la formation des MAP et plus largement dans la réflexion menée sur les leviers d'amélioration de la formation des acteurs de l'apprentissage en vue de l'amélioration des parcours des apprentis. Nous montrerons ensuite, comment certains de ces enjeux ont déjà trouvé des réponses dans des actions mises en place ou formulerons des propositions d'amélioration.

### 8.2.1 Enjeux de la réingénierie

Nous avons mis en évidence que la mission tutorale s'exerce au sein d'un réseau d'interdépendances qui a, outre une dimension productive d'accompagnement de l'apprenti, une dimension constructive pour les acteurs et notamment le MAP. Ainsi, une réingénierie de la formation des MAP nous semble devoir prendre en compte la dimension collective du déploiement du tutorat en contexte. La formation à la fonction tutorale doit s'emparer de ce constat afin de faire des propositions qui soient les plus adaptées possibles au terrain. Ainsi, nous avons montré que si la formation telle qu'elle est pratiquée est importante pour le développement des MAP, elle est loin d'être la seule source d'apprentissage de la fonction. De nombreuses affordances émanent d'autres situations, permettant aux MAP de construire une pratique tutorale pertinente. La formation doit donc faire un pas de côté afin de tenir compte du potentiel formatif élevé des configurations, passant par des affordances que les MAP seraient en mesure de saisir. Ainsi, d'autres possibilités d'intervention, à côté des formations, sont possibles. De plus, étant donné que d'autres types d'acteurs que le MAP contribuent aux configurations tutorales, il semble pertinent de leur ouvrir des possibilités de formation. Cela permettrait de les faire entrer dans un cercle vertueux au bénéfice de l'amélioration de l'apprentissage. Enfin, il paraît important de développer une pluralité de propositions. En effet, chacun est amené à saisir différemment les affordances en fonction de son propre parcours. Ainsi, une diversification des propositions permettrait à chacun de s'engager dans celle qui lui convient le mieux.

Dans nos analyses, nous avons montré deux aspects important de la pratique des tuteurs qui peuvent alimenter une réflexion sur leur formation. Le premier est un manque d'informations sur leur mission dans le cadre des formations en apprentissage et son déploiement. Il semble

ainsi qu'un des leviers du CFA pour accompagner au mieux les MAP, serait de leur proposer un accès plus souple, aisé, intuitif à certaines informations. Une des pistes que nous développerons est la mise en place d'outils en ligne, mobilisables par le MAP au moment où il en a besoin. Le second élément qui ressort de nos données (et qui a trouvé une congruence avec les réflexions et pratiques de Trouver-Créer) est la grande importance des moments de réflexivité. Cette importance milite en faveur de propositions permettant d'ouvrir des espaces réflexifs plus nombreux pour tous les MAP. Ces deux éléments semblent devoir aller de pair avec la prise en compte de la dimension collective du tutorat et la mise en avant d'une équipe tutorale et non d'un binôme. Il semble également que nous touchions ici une limite de la formation des tuteurs telle qu'elle se pratique dans de nombreux CFA et UFA : elles sont trop souvent déconnectées de la réalité des pratiques tutorales sur le terrain. Pour mieux tenir compte de celles-ci nous proposons plusieurs pistes dans les parties qui suivent.

Nous avons travaillé en collaboration avec Trouver-Créer tout au long de notre thèse et nous avons eu de nombreux échanges avec eux. Parallèlement, leur démarche de recherche collaborative les a amenés à se questionner sur les formations qu'ils proposaient. Cela a participé d'une première phase de réingénierie des formations, mais aussi de la mise en place d'autres actions à destination des acteurs de l'apprentissage, que nous détaillerons dans la suite (ex : accompagnement des UFA, cafés de l'apprentissage). Outre les formations réalisées au sein de Formasup ARL, Trouver-Créer réalise des formations internes aux UFA, qui prennent en compte leurs contextes et demandes spécifiques. Dès le départ du projet de recherche collaborative, la démarche de Trouver-Créer s'est inscrite contre une logique de diffusion de « bonnes pratiques ». En effet, ce type d'approche se présente souvent comme une recherche de recettes supposées fonctionnées dans tous les contextes. Elle ne tient compte ni de l'hétérogénéité des contextes dans lesquels se déploie l'apprentissage, ni ne laisse de place aux initiatives et créativité des acteurs. A la place, l'approche proposée par T/C privilégie des méthodes expérientielles (cf.1.2.2) qui s'appuient sur le vécu des acteurs (en amont, en aval et durant la formation), en l'occurrence ici des tuteurs. L'hypothèse ici est que ceux-ci sont en capacité de trouver, sur la base de leurs expériences et d'échanges entre eux, des façons de faire et des ressources leur permettant d'améliorer leurs pratiques. Cependant, ce type d'approche nous semble avoir un certain inconvénient : en privilégiant le travail réflexif des acteurs, elle refuse souvent de leur fournir des outils ou supports externes utilisables pour leur pratique sur le terrain, au prétexte que cela freinerait la réflexion. Sans tomber dans le travers d'une logique de bonnes pratiques, nos observations montrent les limites d'approches strictement expérientielles et militent pour la construction d'outils fournissant une aide aux MAP quand ces derniers en ont besoin.

### 8.2.2 Former TOUS les acteurs de l'apprentissage

Former tous les acteurs de l'apprentissage nous paraît un enjeu particulièrement important puisque nous avons montré que c'est dans l'interaction avec les autres que les MAP construisent leur pratique. Ainsi, il semble que la formation d'un acteur (MAP, tuteur académique, etc.) puisse se répercuter sur la configuration entière. De cette manière, chacun

doit être sensibilisé au rôle formatif qu'il peut jouer non seulement auprès de l'apprenti, mais également auprès des MAP et des autres acteurs.

#### 8.2.2.1 Au-delà des MAP, former autres acteurs contribuant au tutorat

Compte tenu de la dimension collective du déploiement de la fonction tutorale en entreprise, il serait intéressant de pouvoir élargir l'invitation en formation à chaque personne susceptible d'avoir un rôle auprès de l'apprenti et non plus seulement au MAP. Il ne s'agit pas de faire venir tous les acteurs engagés dans la configuration tutorale (ce serait irréaliste et probablement peu pertinent), mais plutôt de laisser le choix à l'entreprise d'envoyer une ou plusieurs personnes y compris le cas échéant quelqu'un d'autre que le MAP officiel. Ainsi dans le cas de Fred, Ariane aurait également pu participer à une telle formation. Cette idée n'ambitionne pas de révolutionner la formation à la fonction tutorale, mais plutôt de se donner une possibilité supplémentaire de toucher un public peut-être mieux ciblé et d'accroître le nombre de personnes formées à la fonction tutorale. Ouvrir l'invitation à d'autres acteurs que le MAP est également une marque de prise en compte des contextes hétérogènes et complexes. Cette mesure ne serait que peu coûteuse pour le CFA, puisqu'il s'agit uniquement d'une refonte de l'invitation pour inclure un public plus large. Les invitations étant envoyées directement aux MAP, cela pourrait se faire avec un entrefilet de ce type : « *Si vous pensez qu'un de vos collègues serait intéressé par cette formation, parce qu'il encadre également votre apprenti, n'hésitez pas à lui en parler et à nous contacter, il est également invité (que vous veniez vous-même ou non).* »

La dimension collective pourrait également être prise en compte en proposant des outils permettant de transmettre la formation suivie par un sujet à son collectif de travail. Elle pourrait aussi être travaillée en formation lors d'un temps de réflexion final autour de la question : après cette formation que puis-je apporter aux autres acteurs engagés auprès de mon apprenti et comment ? L'échange pourrait alors mettre en avant les éléments importants à transmettre au collectif, le besoin de coordination entre les différents acteurs, et des pistes pour y répondre. Cet échange se situerait en toute fin de formation, afin de laisser aux MAP cette idée de collectif à l'issue de la formation.

**Tableau 28 - Proposition d'animation autour de la dimension collective du tutorat (30 min en fin de formation)**

| **Temps : 30 min** | **Modalité de participation** | **Activité** |
|---|---|---|
| **Temps 1 10 min** | En grand groupe | En guise de conclusion à la journée, le formateur revient sur des points évoqués puis introduit des schémas de configurations tutorales simplifiées (par exemple, . Bref échange avec les participants, visant à faire émerger la dimension collective du tutorat. |
| **Temps 2 5 min** | Individuellement | L'animateur pose les questions : « Qui participe avec moi à l'encadrement de mon apprenti ? Que puis-je apprendre d'eux ? Quelles ressources peuvent-ils me fournir ? Que puis-je après cette formation lui/leur apporter et comment ? »<br>Chacun note pour lui-même une réponse à ces questions, esquisse sa propre configuration tutorale. |
| **Temps 3 15 min** | Petits groupes | Chacun est amené à partager avec les autres ce qu'il a noté comme réponse et si le temps le permet un échange peut avoir lieu. |

Ce temps permet à la fois une intégration personnelle de ce qui a été travaillé en formation mais également une projection dans le retour en contexte de travail et sur les modifications qui peuvent y être apportées.

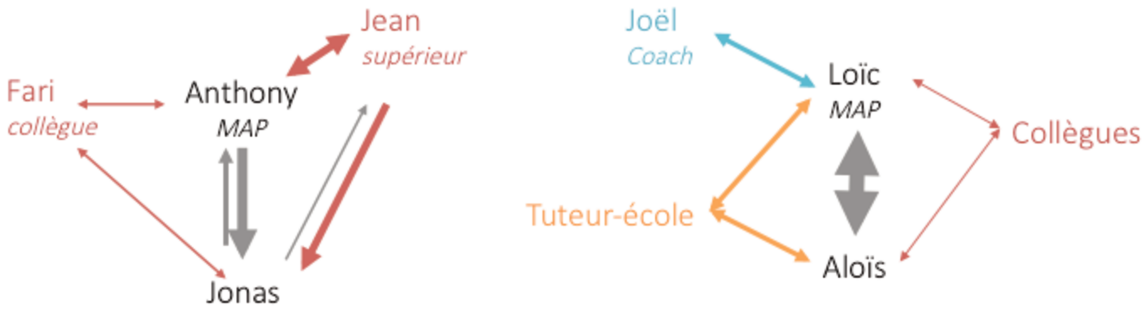



**Figure 66 - Exemple de configurations simplifiées pour une animation de formation**

#### 8.2.2.2 Former les tuteurs académiques

La venue des tuteurs académiques aux formations proposées par Formasup (AFOMAT) est marginale et ils restent très faiblement inscrits dans ces formations. Une des solutions pour pallier ce phénomène, paraît être de proposer aux tuteurs académiques des temps et des lieux de formation qui n'en portent cependant pas le nom. Il a notamment été noté par l'équipe de la recherche collaborative une plus grande participation des tuteurs académiques lors de propositions telles que des journées de rencontre, réflexion et co-construction autour de la notion de compétence (« cycle d'échange et d'élaboration Expériences et Compétences »). Une des hypothèses que l'on peut poser pour expliquer cette plus forte participation est que le contenu de ces cycles dépassait la question de la fonction tutorale, pour s'intéresser au management du développement des compétences (de l'apprenti). L'ouverture à d'autres problématiques semble être propice à l'engagement des tuteurs académiques (et autres acteurs des UFA). Si la question de la fonction tutorale n'est pas absente des réflexions, elle n'en est pas le centre. Ainsi, il nous paraît pertinent de proposer notamment à l'égard des tuteurs académiques, des propositions prenant des formes différentes qui si elles ne sont pas directement nommées formations, ont des dimensions formatives et qui permettent une réflexion globale sur les contextes d'apprentissage en situation de travail dans des dispositifs en alternance. Il semble effectivement pertinent de ne pas déconnecter la fonction tutorale d'autres préoccupations (recrutement, ressources humaines, problématiques scolaires et académiques, etc.), qui participent également de l'émergence de la configuration tutorale.

#### 8.2.2.3 Former les apprentis

Si les apprentis suivent un cursus pour devenir des professionnels dans un secteur professionnel, il semble qu'il serait également intéressant de leur proposer des temps de formation sur leur rôle d'apprenti ayant un rôle à jouer dans le dispositif d'apprentissage : par exemple sur l'importance d'exprimer leurs besoins et sur leur posture de salarié-apprenant en entreprise. L'apprenti pourrait ainsi aider à la mise en place de son propre suivi en entreprise. De plus, une telle formation permettrait de contribuer à la formation des acteurs de la

configuration, si on fait l'hypothèse que l'apprenti peut aider son MAP à développer des compétences tutorales. C'est par exemple ce que fait Aloïs auprès de Loïc en lui expliquant comment se déroule la visite du tuteur-école et l'enjeu de celle-ci (cf.7.2.2). Notre hypothèse est que si les apprentis comprenaient mieux les enjeux de l'apprentissage et leur propre posture dans le dispositif, ils pourraient avoir un rôle formatif auprès des autres acteurs. Cela nécessite de ne plus postuler une hiérarchie novice / expert aussi forte entre l'apprenti et le MAP et plus largement entre les acteurs (notamment les tuteurs académiques) des configurations tutorales. A la place, il s'agirait de promouvoir l'idée que chacun à un rôle différent à jouer et est porteur de connaissances complémentaires dont il s'agirait de faciliter la circulation au sein de la configuration tutorale.

Notre travail montre que c'est dans les interactions avec d'autres acteurs que les MAP trouvent des ressources pour mener à bien leur mission et développer leur pratique. Chaque acteur de la configuration a ainsi potentiellement un rôle formatif à jouer auprès du MAP (et probablement des autres). La formation et la sensibilisation de chacun aux enjeux de l'apprentissage sont donc des leviers puissants d'amélioration des parcours, chaque acteur formé pouvant lui-même, de façon informelle, contribuer au développement des acteurs avec lesquels il interagit. Il paraît donc pertinent de déployer une offre de formation multiple et variée.

### 8.2.3 Faire se rencontrer les acteurs de l'apprentissage

Un autre point important mis en avant dans cette thèse, qui coïncide avec des observations faites dans la recherche collaborative, concerne la compréhension des enjeux de chaque acteur. En effet, il est important pour le bon déroulement de leur collaboration que chacun comprenne les enjeux de ceux avec qui il collabore. Ainsi, la recherche collaborative cherche à mettre en place des temps de rencontre entre ces acteurs, afin de créer un échange permettant l'explicitation des enjeux de chacun et la discussion sur les modalités de collaboration possibles.

#### *Les AFOMAT*

Comme nous l'avons dit plus haut, cela se fait (ou tout du moins pourrait se faire) en particulier au sein des formations de tuteurs intitulées AFOMAT, auxquelles sont non seulement invités les MAP, mais également les tuteurs académiques. Il reste néanmoins que les premiers destinataires de ces formations restent les MAP, qui sont également les participants les plus nombreux (environ 80%[90] des effectifs).

Parallèlement, des formations internes à certaines UFA sont parfois également proposées par Trouver-Créer. L'une d'entre elle a été l'occasion de monter une expérimentation visant à former conjointement les trinômes MAP, apprenti et tuteur pédagogique. De tels dispositifs semblent prometteurs, car ils peuvent constituer des lieux d'apprentissage du dialogue et de la

[90] Selon une enquête menée par la recherche collaborative sur les années 2013-2014 et 2014-2015.

coordination entre les acteurs, chacun pouvant expliciter ses enjeux et les confronter à ceux des autres. Des temps de travail pourraient être organisés pour apprendre à utiliser des outils partagés (par exemple le Lé@) permettant la construction d'objectifs communs et la bonne coordination des activités des uns et des autres.

*Les cafés de l'apprentissage*

La rencontre entre les différents acteurs de l'apprentissage se fait également lors d'autres événements auxquels ils sont conviés, que ce soit en UFA (COPIL, jurys, etc.) ou bien au sein du CFA. C'est par exemple le cas des « cafés de l'apprentissage », un dispositif que nous avons contribué à mettre en place avec un groupe de la recherche collaborative. Il s'agit de réunions plus informelles que celles proposées par le CFA et qui ont eu lieu entre mai 2015 et avril 2016, dans des cafés du centre-ville lyonnais. A chacun de ces cafés étaient conviés l'ensemble des MAP, des apprentis, des tuteurs académiques et responsables d'UFA. Des personnes du CFA, ainsi que d'autres de l'association Trouver-Créer étaient également présentes. Ces temps avaient pour but de faire échanger les acteurs afin qu'ils puissent confronter leurs représentations et enjeux autour d'un thème particulier :

- Café 1 : les représentations sur l'apprentissage. Un échange était proposé à partir de phrases prononcées par des MAP, des apprentis, des tuteurs académiques (collectées en situation : terrain ou pratique) qui questionnaient le rôle de chacun dans le dispositif et mettait en avant ses représentations ;
- Café 2 : l'accompagnement tutoral. Dans ce café, nous avons présenté notre recherche et une première version graphique de nos configurations tutorales. Les échanges ont ensuite eu lieu autour de la question : MAP et/ou équipes tutorales, quels accompagnements ? ;
- Café 3 : L'apprentissage réussi ? Le troisième café s'est orienté autour de la question « qu'est-ce qu'un apprentissage réussi ? ». Cette question émergeait directement du café précédent, puisque la question nous avait été posée de savoir quelle était la configuration optimale, celle dans laquelle l'apprenti avait le mieux réussi. L'échange a donc eu pour but de mettre en avant les différents éléments qui pouvaient faire dire qu'un apprentissage était réussi et les différents points de vue selon les acteurs ;
- Café 4 : l'apprentissage et après ? Ce café était construit autour de verbatims issus d'entretiens menés avec des anciens apprentis par Trouver-Créer. L'échange autour de ces verbatims visaient à faire prendre conscience aux participants que l'après se joue déjà dans l'apprentissage, c'est à dire que leur période d'apprentissage a eu pour les jeunes interrogés un impact important sur leur carrière professionnelle.

Ces cafés ont été l'occasion d'échanges entre différents acteurs de l'apprentissage, même si une prédominance des participants venait des instituts de formation, enseignants ou responsables d'UFA. De plus, ces cafés invitaient à la réflexivité, en proposant aux participants de mettre en mots leurs vécus et expériences de l'apprentissage.

### 8.2.4 Former à la collaboration : proposition d'animation autour des configurations tutorales

Il serait également intéressant de pouvoir proposer des formations AFOMAT qui permettent aux MAP de repérer et comprendre la configuration tutorale dans laquelle ils sont investis. Il serait question de leur proposer un outil qui en permettent une analyse fine, incluant notamment la question des enjeux et logiques des acteurs investis auprès de l'apprenti et d'eux-mêmes. Enfin, il serait intéressant de leur permettre d'appréhender que cette configuration peut être une ressource pour eux-mêmes. Cela nous conduit à envisager la façon dont ce concept théorique peut être introduit dans une situation didactique (Brousseau, 1998; Pastré et al., 2006) et devenir objet d'enseignement et support de formation, c'est à dire à s'interroger sur sa transposition didactique (Chevallard, 1983). En effet, « toute situation de référence, scientifique ou professionnelle, appelle des transformations lorsqu'on l'utilise comme situation d'enseignement et d'apprentissage : simplification, suppression de certaines variables, choix de cas prototypiques, etc. » (Pastré et al., 2006, p150). Ainsi, il convient dans notre cas, de transformer le concept de 'configuration', afin que d'objet de recherche, il devienne objet de formation. Il nous semble que l'intérêt de ce concept est sa force analytique. L'objectif ne serait pas de transmettre le concept de configuration selon Elias, mais plutôt le processus analytique permettant de comprendre la façon dont émerge autour du tutorat un réseau d'interdépendances et d'interactions.

**Tableau 29 - Transposition des savoirs scientifiques du concept de configuration tutorale en savoirs à enseigner et objectifs pédagogique**

| Savoirs scientifiques | Savoirs à enseigner / Objectifs pédagogiques |
|---|---|
| Concept de configuration tutorale : réseau d'interactions et d'interdépendances qui se met en place autour du tutorat, dans le long terme. Cette configuration est orientée par les buts et actions de chacun des acteurs, mais également par l'environnement dans lequel elle se déploie. Les configurations tutorales peuvent être diverses et reflètent l'hétérogénéité des situations d'apprentissage.<br><br>Le réseau d'acteurs crée des affordances pour le MAP, dont ce dernier peut se saisir pour construire sa pratique tutorale. | Appréhender que le tutorat se déploie dans un réseau d'acteurs qui peut faire ressource pour le MAP ; Ce réseau est différent pour chaque situation et dépend notamment des enjeux des acteurs et de l'environnement.<br><br>Repérer son propre réseau de relations ;<br><br>Identifier des acteurs et des situations qui sont de potentielles ressources. |

Pour cela nous proposons un temps d'animation d'environ trois heures. Une première phase est construite autour de deux récits de cas (Anthony et Loïc[91]), écrits en première personne afin de faciliter l'identification des formés. Ces cas ont été retravaillés avec un objectif pédagogique et nous avons fait le choix d'éliminer certains éléments (par exemple le départ de Loïc) et de mettre en avant les acteurs impliqués et leur but. De plus, nous avons axé ces cas autour des difficultés rencontrées par les MAP et la façon dont le réseau permet de les résoudre. L'objectif de cette activité est de leur permettre d'appréhender que le tutorat se

[91] Propositions de récits en annexe 50

déploie dans un réseau d'acteurs aux buts variés et que ce réseau peut constituer une ressource pour le MAP. Elle a également pour but d'introduire l'outil 'configuration tutorale' afin qu'ils puissent ensuite l'utiliser comme grille de lecture de leur propre situation. La deuxième phase est justement une réflexion sur leur propre situation, dans le but que chacun puisse repérer son propre réseau de relations et identifier en quoi il pourrait être ressource pour lui-même. Le tableau ci-dessous synthétise ce que pourrait être ce genre de formation.

**Tableau 30 - Proposition d'animation de formation autour des configurations tutorales (3h)**

| **Temps : 3h00** | **Modalité de participation** | **Activité** |
|---|---|---|
| **Temps 1 30 min** | En petit groupe (3-4 personnes)<br>Au moins 2 groupes (1 par cas) | Lecture du récit de cas – Un seul cas par sous-groupe, selon le nombre plusieurs sous-groupes peuvent travailler sur le même cas.<br>Repérage des différents acteurs présents dans le récit et production d'une représentation graphique (organigramme, tableau, etc.) de leurs relations |
| **Temps 2 30 min** | Plénière | Chaque sous-groupe présente aux autres le cas sur lequel il a travaillé et la représentation graphique qu'il en propose<br>• L'animateur oriente les échanges sur : les types d'acteurs<br>• les enjeux des acteurs et leurs raisons de s'engager dans la configuration<br>• l'évolution dans le temps de la configuration<br>• ce que Loïc et Anthony tirent de cette configuration.<br>Étayage de l'animateur avec des éléments qu'il juge pertinents (par exemples issus de Boru 1996, Kunégel 2012, Mayen, 2000, 2002, Pelé-Peycelon et al. 2017, Pelé-Peycelon et Veillard 2016, Veillard 2017, Rémery et Markaki, 2016, Thébault, 2016, etc.). |
| **Temps 3 15 min** | Individuellement | Chacun dessine selon les codes graphiques qu'il souhaite sa propre configuration en mettant en avant TOUS les acteurs engagés auprès de son apprenti et de lui-même, ainsi qu'en essayant d'identifier leurs enjeux. |
| **Temps 4 40 min** | Petit groupe | Échanges au sein des petits groupes sur les configurations dessinées, chaque participant présente son réseau aux autres. Si besoin étayage de l'animateur.<br>Au cours de cet échange, la configuration initialement dessinée par les formés peut évoluer. |
| **Temps 5 30 min** | Petit groupe | Après avoir échangé sur les acteurs de leurs réseaux, les MAP sont invités à réfléchir :<br>• aux moments ou situations propices à des échanges entre les acteurs de la configuration, soit prévus par le dispositif de formation mis en place par l'école, ou, dans certains cas, par l'entreprise, soit à initier ou solliciter à leur initiative ;<br>• aux objets qui peuvent faciliter la coordination entre les acteurs, et notamment ceux qui se situent à la frontière entre monde académique et monde du travail. |
| **Temps 6 35 min** | Plénière | Échanges sur l'expérience de dessin de sa propre configuration. Quels apports ? quelles difficultés ?<br>Échange final autour de la question : qu'est-ce que les acteurs de cette configuration peuvent m'apporter à moi en tant que MAP ? |

A travers cette proposition, nous voulons permettre aux MAP de décrire leurs configurations sans leur proposer de modèles préalablement conçus, afin qu'ils puissent trouver des outils au

plus proche de leurs réalités. La proposition de deux récits contrastés permet aux formés de saisir l'hétérogénéité du tutorat et de la faire résonner avec leurs propres contextes : si ces deux MAP sont dans des configurations si différentes, alors il peut exister une configuration par situation. Enfin, le choix de ces deux cas permet de mettre en avant de nombreux acteurs différents, mais également les dimensions constructive et formative de la configuration. Il est possible que les formés aient des configurations beaucoup plus restreintes que dans ces deux cas. Mais la présentation de ceux-ci avec de nombreux acteurs nous semble propice l'ouverture d'une réflexion très large. Il faut insister auprès des MAP sur le caractère dynamique des configurations. Ils n'y sont pas enfermés et peuvent la faire évoluer dans la limite des contraintes de leur environnement qu'il convient de comprendre avec une précision lucide.

Cette activité nous semble également propice pour placer les MAP dans une posture réflexive. Il s'agit notamment de favoriser une interrogation sur leur propre situation et sur le déploiement particulier de la configuration tutorale prescrite dans leur contexte professionnel. En comprenant mieux ce déploiement local, le MAP sera plus à même de s'y positionner. Il pourra aussi solliciter les acteurs de ce déploiement de la fonction tutorale dans une perspective distribuée, en ayant conscience que la configuration mise en place pour contribuer au développement de ses compétences de tuteur. Nous proposons également une réflexion sur les temps d'échange et de coordination entre les différents acteurs de la configuration, afin de sensibiliser les MAP à l'importance de celles-ci pour l'accompagnement de l'apprenti. Il s'agit d'identifier les meilleures façons de se coordonner avec d'autres acteurs, notamment en mobilisant des ressources ou outils de l'entreprise ou d'autres fournis par l'école. Cela revient à accompagner les MAP dans le repérage d'affordances, afin qu'ils puissent au mieux les saisir et les rendre pertinentes.

Enfin, il ne faut pas que l'outil 'configuration' conduise à une image figée du tutorat, mais bel et bien le présenter et l'envisager comme un réseau d'acteurs amené à évoluer au cours du temps. Il est ainsi question de proposer cet outil aux MAP comme pouvant être réutilisé plusieurs fois au cours de leur année de tutorat. En étant une expérience permettant de comprendre sa situation et pouvant être réutilisé par les formés, cette proposition s'inscrit dans la logique de formation de l'association Trouver-Créer qui sera amenée à l'animer.

### 8.2.5 Développer l'information sur la fonction tutorale et le rôle de MAP

Un autre levier pourrait être la mise à jour et le développement d'outils dans lesquels les MAP trouveraient des informations sur leur rôle et son déploiement concret. Une première piste, serait celle d'ajouter sur le site de Formasup un onglet dédié au MAP qui pourrait reprendre certains éléments législatifs ou réglementaires sur leur rôle, mais aussi leur proposer une liste d'outils. Il nous paraît important de pouvoir fournir des supports qui puissent opérer comme un catalogue d'affordances mobilisables par le MAP, ou l'équipe tutorale en situation. Un travail semble également à mener pour mettre en avant les configurations tutorales et communiquer auprès des MAP, tuteurs pédagogiques, écoles et entreprises sur la dimension collective de l'accompagnement de l'apprenti. En effet, nous avons vu que cette dernière est

un angle mort des prescriptions institutionnelles, il semblerait donc pertinent de pouvoir le mettre en lumière pour un large public. Ces éléments d'information, en plus d'être présentés sur le site de Formasup pourraient être publiés sur le livret électronique de l'apprentissage. Il semble intéressant de démultiplier les supports de diffusion de certaines informations, afin d'étendre le public touché. Ces supports pourraient revenir sur la dimension collective du tutorat en entreprise et présenter différents acteurs pouvant être engagés auprès de l'apprenti et de son MAP, ainsi que les événements ou situations dans lesquels ils peuvent être sollicités par le MAP. Présenter la dimension collective du tutorat pourrait aller de pair avec un encouragement à désigner au sein de l'entreprise une équipe tutorale et non un MAP seul. Un tel travail d'incitation pourrait être mené auprès des entreprises lors de la phase de signature du contrat, mais également auprès des UFA qui pourraient s'en faire le relais.

Une réflexion plus large et plus ambitieuse pourrait être menée sur le déploiement d'un outil de plus grande envergure, comme une plateforme en ligne dédiée à la fonction tutorale. Cet outil permettrait aux MAP de pouvoir accéder à distance, au moment où ils en ont besoin, à des informations et ressources. Un tel outil pourrait recenser des thématiques et problèmes fréquents des MAP. Pour chaque thématique ou problème, seraient proposée une série de ressources potentielles aux formes variées et interactives. L'idée n'est pas ici de mettre en avant des bonnes pratiques ou des conseils génériques, mais plutôt d'outiller les MAP afin que ces derniers soient mieux équipés pour agir en situation. Compte tenu de la dimension constructive de la configuration tutorale, il nous semble important en premier lieu que cet outil puisse aider les MAP à repérer les affordances de leur environnement relationnel et les inciter à saisir les acteurs avec lesquels ils interagissent comme des ressources. Ainsi, pour chaque problématique, seraient identifiés un ou plusieurs acteurs de la configuration à solliciter.

Cette plateforme pourrait également être un relais informationnel et renvoyer les MAP vers d'autres ressources en ligne (sites institutionnels, ressources déjà existantes, etc.) notamment sur les aspects législatifs et réglementaires. De la même façon, elle pourrait conseiller de se tourner vers l'UFA pour obtenir certaines informations (notamment relatives aux cours, aux diplômes, etc.). Les thématiques pourraient être abordées à travers des formats variés : textes, schémas, bandes dessinées, capsules vidéo, etc. L'idée serait de présenter des informations documentées, notamment issues des travaux scientifiques réalisés sur le tutorat et qui viseraient justement à rendre compte de l'hétérogénéité des contextes. Ces éléments en donnant matière à réflexion, permettraient aux MAP, non pas de trouver des réponses toutes faites sur comment faire, mais plutôt de se construire leur propre réponse adaptée à leur contexte et problématique précise. Dans cette logique, il pourrait être proposé des mini-sessions « d'auto-réflexivité ». Le but serait de proposer aux MAP de courtes activités (15 à 30 minutes) leur permettant de réfléchir à leur pratique et à leur contexte. Ces mini-sessions viseraient à leur permettre de s'outiller pour comprendre et analyser leurs propres contextes et agir en fonction. Elles pourraient être destinées aux tuteurs, mais également à d'autres acteurs (apprenti, tuteur-école, etc.), voire même pourraient, dans certains cas, être réalisées collectivement. Deux exemples sont présentés dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 31 - Exemples de propositions pour une plateforme en ligne dédiée à la fonction tutorale**

**Exemple 1 : A combien de congés mon apprenti a-t-il droit ? Quel est le calcul des horaires de travail de mon apprenti ? et autres questions sur le contrat :**

- Votre responsable ressources humaines, comme pour vous, c'est la personne la mieux placée pour répondre aux questions relatives au contrat de travail
- Au CFA : vous pouvez contacter votre gestionnaire UFA (*Noms et numéros de téléphone*)
- Pour plus d'informations, rendez-vous sur : « Le contrat d'apprentissage » (site travail-emploi.gouv.fr)[92]

**Exemple 2 : Je me sens perdu pour encadrer mon apprenti et seul face à mes questions…**

- Votre supérieur peut peut-être vous aider à y voir plus clair, vous pouvez par exemple le solliciter pour réfléchir aux missions à donner à votre apprenti ou en cas de problèmes de discipline.
- Le tuteur ou la tutrice académique. A l'UFA, certaines personnes sont en charge du suivi de l'apprenti. Vous pouvez les solliciter pour toute question ou problématique en lien avec votre apprenti. Elles peuvent vous aiguiller, échanger avec vous sur leur propre vision de l'apprenti, etc.
- Mini-session : « Qui pourrait m'aider ? »

  *Temps : 15 minutes*

  *Objectif : identifier des personnes avec qui vous pourriez échanger sur le tutorat*

  *Avec quoi ? Papier / stylo*

  *Comment ?*

  *Commencez par vous poser les questions suivantes : Pourquoi j'ai eu envie / besoin de prendre un apprenti ? Quel était le but ? Y ai-je été obligé ?*

  *Faites ensuite la liste des personnes autour de vous qui ont déjà eu un apprenti ou un stagiaire dans votre cercle professionnel et dans votre cercle privé. Choisissez une ou deux personnes que vous pourriez aller voir pour discuter avec elle de votre apprenti et de la façon dont elle avait travaillé avec le sien.*

  *Fixez un rendez-vous commode pour tous les deux pour pouvoir en discuter ensemble, avoir son vécu du tutorat, lui demander des conseils, et pouvoir vous exprimer sur votre propre expérience.*

  *Idée de plus : Monter dans mon entreprise un groupe de partage sur le tutorat qui se réunirait régulièrement, par exemple un déjeuner-tutorat par mois.*

Une autre piste serait le développement d'informations pertinentes au sein des UFA. En effet, nous avons vu que les informations émanant de celles-ci reposent en grande partie sur leurs attendus, et ne prennent pas en compte les contextes d'apprentissage divers et complexes dans lesquels les apprentis se trouvent. Le CFA pourrait accompagner les UFA à produire des outils informatifs pertinents à destination des MAP, par exemple en proposant un atelier/formation aux responsables d'UFA sur cette thématique. Cet atelier aurait pour but de faire prendre conscience des enjeux du déploiement de l'apprentissage en situation, de la

[92] Lien vers la page : http://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/se-former-en-alternance/l-apprentissage-160/contrat-apprentissage, consultée le 05/06/17

complexité et de l'hétérogénéité des contextes, etc. et aboutirait à un plan d'action pour la mise en place au sein de l'UFA d'outils basés sur les enjeux des acteurs de l'apprentissage et non plus seulement sur les attendus de l'UFA.

Ces différents éléments sont des pistes, des propositions en vue d'une réingénierie de la formation et plus largement pour créer des affordances pour les MAP et les autres acteurs participant aux configurations. Si la formation apparaît dans nos données comme ayant une importance faible dans le déploiement des configurations en regard d'autres dimensions de celles-ci, (notamment les interactions avec les autres acteurs), il semble qu'il faille en tirer une leçon importante. En effet, le développement des pratiques tutorales, ne semblant se jouer en formation que de façon limitée, il est nécessaire de se demander comment celle-ci peut aider le MAP à saisir les affordances qui lui offertes en situation professionnelle.

# Conclusion

*« J'ai pas été formé pour être maître d'apprentissage, je pense que personne ne l'est donc… »*
*Loïc*

Cette recherche est née de la volonté de documenter les pratiques des tuteurs débutants afin de comprendre comment ils s'approprient cette mission. En effet, si des formations leur sont proposées, elles sont de courtes durées (1 à 2 journées) et peu de tuteurs s'y rendent. Si depuis quelques années, la littérature scientifique s'intéresse de plus en plus à ce qui s'apprend au travail et au rôle du tuteur dans les cursus en alternance (Boru, 1996; Filliettaz et al., 2014; Masdonati & Lamamra, 2009; Mayen, 2000, 2002; Olry, 2009; Pastré, 2011; Savoyant, 1995; Vadcard, 2013; Veillard, 2012), elle ne dit rien de la façon dont ces tuteurs débutants qui ont un jeune à former, apprennent à jouer ce rôle. Cette dimension du tutorat reste encore une zone d'ombre dans la littérature scientifique. De même les prescriptions institutionnelles à propos de son entrée dans la fonction, puis de la mise en œuvre de celle-ci sur un plan concret, restent relativement floues. Sur le terrain, un constat similaire est posé. Par exemple, le centre de formation des apprentis Formasup ARL reconnaît n'avoir que peu de contacts avec les MAP et ne pas savoir comment ce rôle est déployé concrètement sur le terrain. Cette institution qui propose des formations à la fonction tutorale est confrontée à deux problématiques. La première est une faible participation des tuteurs à ces formations, la seconde un manque de retour sur leurs apports concrets aux praticiens. Notre travail est né de ce double constat et nous avons formulé l'hypothèse que si la participation aux formations était faible, alors c'est que cette mission s'apprenait très probablement « sur le tas ». La question que nous avons formulée au début de cette thèse était de lever un peu le voile sur ce processus d'entrée dans une fonction à bien des égards assez particulière.

## Des tuteurs à la configuration tutorale : retour sur les aspects théoriques

La revue de littérature que nous avons réalisée nous a permis de situer l'émergence des travaux sur le tutorat dans les années 1990 avec un intérêt principalement centré sur les dispositifs de tutorat et leur déploiement dans les organisations (Agulhon & Lechaux, 1996; Barbier, 1996; Berton, 1996; Blancard, 1996; Boru, 1996; Boru & Leborgne, 1992; Gonnin-Bolo & Mathey-Pierre, 1996; Savoyant, 1995). Des travaux plus récents (depuis le milieu des années 2000) se sont intéressés à l'activité du tuteur et à son déploiement en situation

(Filliettaz, 2009, 2011; Kunegel, 2011; Mayen, 2000; Olry & Cuvillier, 2007; Vadcard, 2013; Veillard, 2012, etc.). Nous avons retenu de cette revue de travaux que :

- le tutorat prend place au sein d'une organisation qui a un impact majeur sur son déploiement ;
- l'interaction est le lieu privilégié du déploiement du tutorat ;
- la vision du tutorat comme un duo tuteur/apprenant doit être dépassée, car elle met en jeu d'autres acteurs qui contribuent à son déploiement de manières diverses ;
- les formations de tuteurs décrites dans la littérature, basées sur l'analyse du travail, invitent à outiller ceux-ci afin qu'ils comprennent mieux leur travail, avec l'hypothèse que cette connaissance approfondie de leur activité professionnelle améliore sa transmission à des novices.

Cependant, ces travaux postulent le tuteur comme un expert, expert de son métier et expert du tutorat. Peu sont ceux qui s'intéressent aux tuteurs qui entrent en fonction et plus largement à la façon dont l'expertise tutorale se constitue. Ici se trouve un angle mort de la littérature scientifique.

Nous nous sommes donc tournée vers les travaux sur l'apprentissage en situation de travail, avec une nouvelle perspective : nous outiller pour pouvoir analyser l'apprentissage « sur le tas » des tuteur débutants. Ces travaux nous ont permis de mettre en avant qu'un apprentissage sur le lieu de travail se réalisait dans l'activité, en interaction avec d'autres et au sein d'une organisation qui impacte l'apprentissage. En premier lieu, c'est parce qu'il réalise une activité que le novice apprend. Nous relevons deux distinctions pour guider nos analyses. La première est celle proposée par (Leplat, 1997) entre prescrit et réel et le fait que l'activité telle qu'elle est réalisée dépasse la dimension prescrite de la tâche. La deuxième distinction renvoie à la double dimension de l'activité (Samurçay & Rabardel, 2004). Ainsi, toute activité réalisée par un sujet génère de façon incidente une transformation chez celui-ci. En deuxième lieu, ce qui s'apprend en situation de travail, doit beaucoup à d'« autres » plus expérimentés (Filliettaz, 2012; Mayen, 2000, 2002; Savoyant, 1995). En effet, c'est parce que ces acteurs accompagnent en grande partie l'action et la compréhension du novice, que celui-ci peut autant apprendre en situation de travail. De cette façon, l'apprentissage sur le lieu de travail se réalise, outre par la réalisation de tâches, par les interactions qui ont lieu avec d'autres autour de ces tâches. En troisième lieu, le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage en situation de travail a un impact sur ce dernier. Certains contextes sont fortement pourvoyeurs d'opportunités d'apprentissage et de ressources, tandis que d'autres le sont moins, voire pas du tout (Fuller & Unwin, 2003, 2004). L'apprentissage en situation de travail dépend de deux éléments (Billett, 1995, 2009) : d'une part les affordances, c'est à dire des opportunités de participation à des activités et situations potentiellement riches pour son apprentissage et d'autre part l'engagement de l'apprenant dans ces activités et situations. L'apprentissage sur la place de travail tient donc à la fois de facteurs organisationnels et de facteurs personnels.

Nous avons fait le constat que ces travaux (tant ceux sur les tuteurs que ceux sur l'apprentissage en situation de travail) s'ancrent souvent à une échelle locale ou globale. Peu d'entre eux proposent de comprendre comment le local, notamment les interactions tutorales

ont des effets sur des processus se déroulant à des temporalités plus longues. Dans le mouvement inverse, les travaux s'intéressant à des phénomènes ou processus plus durables s'intéressent peu à la façon dont cela a des conséquences sur les émergences plus locales et ponctuelles. L'objectif de cette thèse était donc de comprendre comment les tuteurs débutants s'approprient ce rôle et notamment : comment les interactions locales qu'ils développent avec d'autres acteurs et les relations qui se mettent en place à plus ou moins long terme, que ce soit dans leur environnement de travail ou en dehors (institution scolaire notamment) les aident à entrer dans la fonction et à la réaliser. Pour cela, nous nous sommes tournée vers les travaux d'Elias (Elias, 1981; Elias & Dunning, 1994) en reprenant son concept de *configuration*. L'auteur le définit comme un réseau d'interdépendances et d'interactions dans lequel sont engagés les acteurs. Cette configuration est conditionnée à la fois par l'environnement dans lequel elle se déploie et notamment par les « règles du jeu », c'est à dire les prescriptions qui en dessinent la forme initiale. Elle évolue ensuite en fonction des interactions et des relations qui se mettent en place entre les acteurs. Cette configuration est dynamique, elle évolue au cours du temps, stabilisée ou déstabilisée selon les actions et les buts des acteurs. Nous avons donc proposé de parler de *configuration tutorale*, c'est-à-dire du réseau d'interactions et d'interdépendances qui émerge et évolue autour de la mission tutorale. En croisant la notion de configuration et celle d'affordance, nous avons souhaité interroger la façon dont la configuration tutorale crée des opportunités d'apprentissage pour le tuteur débutant.

Le concept de configuration se révèle effectivement particulièrement opérant pour s'interroger sur les rôles et les buts des acteurs tant à l'échelle locale qu'à une échelle plus globale. En effet, la configuration se caractérisant par une recherche d'équilibre, elle nécessite de se questionner sur les éléments locaux qui vont contribuer à maintenir ou à bousculer cet équilibre. Il est également nécessaire de comprendre l'enchaînement de ces éléments, les liens qu'ils entretiennent entre eux. Quand nous parlons de niveau global, il s'agit d'une part d'un élargissement temporel (penser le long terme, ici, plus ou moins une année). Il s'agit également d'élargir au-delà de la seule réalisation du tutorat la compréhension des facteurs conduisant à l'émergence de la configuration (par exemple les histoires collectives et personnelles, les enjeux de l'entreprise, etc.). Enfin, il s'agit d'élargir le regard au-delà de la situation particulière en s'interrogeant sur les déterminants sociaux qui l'impactent, ce que nous avons fait, de manière restreinte, en nous interrogeant sur les prescriptions. Pour documenter la configuration, nous nous sommes attachée à la compréhension des individus, de leurs relations entre eux, au sein d'un environnement. Chacun de ces trois éléments a une dimension locale et globale.

- Les individus. En prenant en compte les individus, nous nous intéressons à la fois à leur présence dans la configuration tutorale, à leurs caractéristiques propres, à leur histoire personnelle et à leurs buts. La prise en compte des buts des acteurs se fait à plusieurs niveaux. En effet, les buts des acteurs peuvent être locaux (accomplir une tâche, donner une information) ou bien globaux et s'inscrire dans un projet à long terme ou d'une ampleur dépassant le tutorat. Ces buts peuvent être liés et certains buts locaux sont la manifestation locale d'un enjeu global. De plus, appréhender l'histoire personnelle des individus (surtout des MAP et des apprentis dans notre travail) permet

d'élargir la compréhension de la configuration en la replaçant dans une dynamique plus large.

- Les relations et les interactions. Les relations se mettent en place dans le temps long et constituent la configuration. Elles reposent sur l'enchaînement d'interactions locales et sur les conditions d'émergences de ces dernières. Ainsi, c'est la répétition ou non de certaines interactions qui va caractériser la configuration.
- Les environnements. Les environnements qu'ils soient matériels, relationnels ou autres, ont un impact sur le développement de la configuration. Ainsi l'agencement de l'espace de travail, les partage des tâches productives, les documents pédagogiques, l'organisation hiérarchique ou encore l'histoire des collectifs, sont autant d'éléments qui conditionnent l'émergence et l'évolution de la configuration.

Nous intéressant au parcours des maîtres d'apprentissage débutants, nous avons choisi de faire dialoguer ce concept avec celui d'affordance, qu'à partir des travaux de Billett (2009), nous avons défini comme une offre de ressource. Ce duo a bien fonctionné et nous a permis de mettre en évidence que les ressources offertes au MAP contribuent fortement à l'évolution de la configuration, quand ce dernier les saisit.

La configuration est donc un concept qui nous paraît tout à fait intéressant pour outiller le travail par étude de cas, notamment parce qu'il nécessite de croiser les niveaux d'analyse. Nous avons choisi de nous concentrer sur les interactions (puisque leur importance dans les processus d'apprentissage et de transmission au travail avait été mise en avant) qui contribuaient à mettre en place la configuration. Il semble qu'une entrée par l'activité (qui dans ce travail a été peu explorée) pourrait également être pertinente. En effet, il s'agirait de comprendre les relations qui se mettent en place autour de la réalisation des tâches par les différents acteurs. Il s'agirait aussi, d'enrichir la compréhension de l'évolution du tuteur débutant et le développement de son activité, notamment grâce aux outils de la didactique professionnelle (Pastré et al., 2006) et de donner à voir la façon dont la configuration, au-delà de fournir des affordances permet l'apprentissage du tuteur.

## Avantages et limites de la démarche méthodologique

Pour saisir les configurations tutorales telles qu'elles se déploient en situation, nous avons travaillé à partir de trois études de cas. Elles ont été construites grâce à une enquête de terrain menée durant un peu plus d'une année (septembre 2015 – décembre 2016) dans une perspective ethnographique et en combinant différents modes de production de données : des observations participantes, ainsi que des captations audio et vidéo, complétés par des entretiens qui nous permettaient d'enrichir notre corpus du point de vue des acteurs. Enfin, nous avons collecté des sources écrites, au sein des entreprises, mais également des documents fournis par les UFA ou encore des documents législatifs et institutionnels sur les MAP. Le but était de mener une triangulation méthodologique (Olivier de Sardan, 1995), en croisant différents types de données et différents points de vue d'acteurs. Il était également question de pouvoir documenter les configurations tutorales aux différents niveaux que nous

avions définis : global et local, et de tenir compte à la fois des 'règles du jeu' et du 'jeu' tel qu'il se déployait en situation.

Une première limite de cette démarche méthodologique tient à la limite même du travail par étude de cas. En effet, il suppose de s'intéresser à un nombre limité de cas, ici trois. Ces cas sont déterminés par leur singularité et leurs caractéristiques propres. Parmi ces trois cas, nous n'avons, par exemple, observé que deux secteurs d'activité (l'industrie et le management du sport). On peut ainsi se demander si on retrouverait des configurations aussi hétérogènes dans tous les secteurs de métiers, ou bien si dans certains secteurs, parce qu'ils sont très cadrés, on trouverait des configurations plus homogènes (par exemple le secteur hospitalier que Thébault, 2013 souligne comme relativement homogène) ?

De plus, la méthode ethnographique est particulièrement dépendante des relations créées par l'enquêteur avec les acteurs du terrain ainsi que du contexte dans lequel cette relation se déploie. Ainsi, comme nous l'avons déjà mentionné, nous n'avons pas pu avoir accès à toutes les situations que nous aurions souhaité pouvoir observer ou bien à tous les entretiens que nous aurions voulu mener. Il semble que cela soit, en partie, relativisé par la richesse des données qui peuvent être produites dans une démarche ethnographique qui fait émerger des situations auxquelles nous n'aurions pu avoir accès autrement.

## Synthèse des principaux résultats

Sur le plan des résultats, dans un premier temps, nous nous sommes intéressée aux « règles du jeu », c'est à dire à différents discours écrits qui contribuent à prescrire la fonction de MAP et le déploiement du tutorat en situation de travail. Nos analyses mettent en avant que le MAP est souvent traité comme un acteur de second plan dont le rôle est faiblement décrit et à qui les documents s'adressent peu. Ces derniers sont plutôt tournés vers les employeurs. Les prescriptions relatives aux MAP restent floues et mettent en avant ses compétences professionnelles qui paraissent plus importantes que ses compétences pédagogiques reléguées au rang de simples qualités. Par ailleurs, les prescriptions sont caractérisées par un millefeuille institutionnel (de la loi aux UFA) et chaque niveau propose sa propre vision de l'apprentissage, du rôle de MAP et de la configuration tutorale en prenant plus ou moins en compte les niveaux supérieurs et inférieurs. On aboutit ainsi à des prescriptions parfois assez hétérogènes et multiples. Les configurations tutorales prescrites que nous avons induites de cette analyse se réduisaient le plus souvent à trois pôles, mettant en lien, selon le cas : un *apprenti*, un *employeu*r et un *établissement de formation* ; ou bien un *apprenti*, un *maître d'apprentissage* et un *tuteur académique*. Quelques variations étaient proposées dans certains cas, incluant l'employeur et le MAP, ou bien d'autres acteurs dans l'école.

Dans les trois cas analysés, les configurations tutorales réelles apparaissent beaucoup plus complexes et multifactorielles, tant dans leur émergence qu'ensuite dans leur évolution. Elles reposent notamment sur les caractéristiques et les dynamiques d'implication dans la configuration des différents acteurs qui la composent. La mission tutorale (accompagner et former l'apprenti) est assurée de façon distribuée. Ces configurations offrent également aux

MAP débutants des affordances qui peuvent être saisies par eux pour devenir des ressources pour leur pratique tutorale. La configuration n'est pas un réseau d'acteurs figés, mais un 'jeu' de relations qui se stabilise et se modifie au cours du temps selon les enjeux et objectifs de chacun. Ainsi, les configurations réelles que nous avons dégagées se distinguent des configurations dessinées dans les prescriptions institutionnelles sur plusieurs points.

Le premier point est que, en situation, un réseau d'acteurs se met en place et non un binôme ou parfois un trinôme comme les décrivent les prescriptions institutionnelles. De plus, comme nous l'avons montré les prescriptions institutionnelles mettent fortement en avant des configurations dont les buts sont tournés vers l'apprenti, même si certains écrits valorisent également des avantages pour l'entreprise d'accueil. Or, de nombreux enjeux, portés par des acteurs divers prenant part à la configuration pèsent en réalité sur cette dernière et en conditionnent l'émergence, la stabilité et l'évolution. D'autres auteurs avaient montré qu'un collectif pouvait être investi dans l'accueil et l'apprentissage d'un stagiaire (Boru, 1996; Thébault, 2013, 2018). Notre analyse permet d'ajouter que d'autres enjeux que le maintien de l'activité productive ou la formation du stagiaire peuvent contribuer à l'implication des acteurs. Parmi les acteurs on retrouve plusieurs catégories :

- les apprentis qui par leur propre engagement dans la situation d'apprentissage et leur comportement vont orienter la configuration tutorale ;
- les membres du collectif de travail (supérieurs, collègues, etc.) qui peuvent avoir des rôles variés dans la configuration (l'aide ponctuelle ; l'accompagnement du MAP ; la division du travail tutoral entre un tuteur opérationnel, un tuteur hiérarchique, etc. ; la substitution complète ou partielle au MAP) ;
- les tuteurs académiques, qui ont des profils et statuts très différents selon les choix opérés par les instituts de formation, et une place dans la configuration qui dépend largement de la décision du MAP de s'appuyer sur lui ou au contraire de s'en ternir éloigné ;
- d'autres acteurs (autres MAP, formateurs, chercheuse, coach, cercle privé) qui partagent la particularité de contribuer à la création d'espaces d'échange et de réflexivité pour les MAP.

Outre ces acteurs, on retrouve également le maître d'apprentissage lui-même, qui par son propre engagement va sélectionner des acteurs, les faisant ainsi entrer dans la configuration, ou au contraire en mettre d'autres à l'écart. Cet engagement du MAP dépend entre autres de son propre passé scolaire, de ses buts propres, de sa volonté d'être tuteur, etc.

Un autre élément que nous soulevons est une forte hétérogénéité des situations, contextes, enjeux dans les situations de tutorat. Autant d'éléments qui contribuent à l'émergence de configurations hétérogènes. Ces résultats confirment en quelques sorte les constats qui avaient déjà été posés dans la littérature sur le tutorat (Barbier, 1996; Thébault, 2013; Ulmann, 2018; Veillard, 2009, 2012).

Les configurations ne sont pas figées, ce sont des processus en mouvement. Elles évoluent à plusieurs échelles temporelles. Elles peuvent varier dans les interactions locales ou se modifier dans le long terme. Le premier facteur d'évolution est le but des acteurs. Ces

derniers évoluant dans le temps, ils peuvent contribuer à faire évoluer la configuration, soit de façon ponctuelle, soit de façon plus durable. Cette évolution peut même être initiée par un but plus explicitement didactique, lorsqu'un acteur vise l'aide ou l'accompagnement du tuteur. On a vu également que l'environnement humain (l'arrivée ou le départ de certains acteurs), ou l'environnement matériel (changement de l'espace, etc.) peut aussi entrainer une redistribution des rôles des acteurs dans la configuration, la faisant évoluer.

Enfin, ce que nos analyses des parcours de MAP débutants permettent de mettre en lumière est qu'il est nécessaire de revoir la dualité MAP-expert / apprenti-novice. En effet, dans nos cas, les MAP, bien qu'experts de leur métier, sont débutants dans le tutorat ; ils peuvent être confrontés à certains acteurs plus experts qu'eux-mêmes sur cette dimension pédagogique. Dans les interactions observées, ces rôles d'expert et de novice n'apparaissent pas fixes mais attribués en situation et souvent renégociés. Des travaux en linguistique interactionnelle ont déjà mis en avant cette négociation des rôles dans le tutorat (Filliettaz, 2017; Markaki-Lothe, 2016; Pham Quang, 2017). Notre travail montre que ce qui se produit à l'échelle locale de l'interaction peut se cristalliser dans une organisation sociale plus durable. En d'autres termes, ce qui se déroule localement peut avoir des effets sur le long terme. Ceci ne concerne pas seulement les MAP et apprentis mais aussi d'autres acteurs qui peuvent se positionner en expert vis à vis du tuteur se trouvant dans une position de novice En résumé, chacun peut être l'expert de l'autre, selon les configurations, selon les situations, selon les interactions. Cette remarque nous semble tout sauf anodine. Elle a des répercussions fortes sur les formations à proposer si l'on considère que l'essentiel de l'apprentissage de la fonction de MAP se joue sur le terrain, où de nombreux acteurs ont un rôle de guidance plus ou moins conscientisé.

Il nous semble que le principal apport de l'utilisation de la notion de configuration a été de nous permettre de dépasser les dimensions duale (MAP + apprenti) et unilatérale (MAP > apprenti) du tutorat pour rendre compte d'une réalité complexe, impliquant de nombreux acteurs aux enjeux divers. Le concept de configuration, associée à ceux d'affordance et d'engagement nous a permis de décrire l'environnement relationnel dans lequel se déploie la fonction tutorale au sein de l'entreprise et se développe la pratique du MAP débutant.

## Configuration : vers un concept opérant pour la formation

Les retombées ont été envisagées dès le début du projet de thèse. En effet, il s'agissait de mieux comprendre les pratiques formatives des maître d'apprentissage et la façon dont ils s'appropriaient cette fonction, en vue de les accompagner de façon pertinente. Nous suggérons pour cela d'envisager la formation des MAP sous l'angle des configurations tutorales dans lesquelles ils sont impliqués. Cela nous paraît pouvoir se faire de trois manière :

- en formant TOUS les acteurs de l'apprentissage. En effet, nous avons montré que chaque acteur produit des affordances pour le MAP, ainsi, en formant les autres acteurs (apprentis, tuteurs écoles, etc.) aux enjeux de l'apprentissage et de leur rôle au sein de la configuration, il semble probable que cela soit favorable à une augmentation des affordances à destination des MAP et à la création de contextes favorables à leur développement ;

- en faisant se rencontrer les acteurs de l'apprentissage, afin que chacun puisse appréhender au mieux les enjeux des autres ;
- en formant à la collaboration entre acteurs, en les amenant à s'interroger sur les autres acteurs engagés avec eux dans la configuration et sur les collaborations et échanges possibles entre eux.

Dans notre travail, nous avons également relevé que les MAP étaient en manque d'informations sur le tutorat. C'est pourquoi, notre dernière recommandation porte sur le développement d'outils d'information à leur destination. Il nous semble qu'il y aurait une réflexion à mener sur un outil « en ligne », qui permette au MAP de s'y reporter quand il en a besoin. L'enjeu serait de proposer un outil pertinent malgré l'hétérogénéité des contextes. Pour cela, il est nécessaire de ne pas leur apporter uniquement une information de base qui risquerait d'être soit trop généraliste, soit peu adaptée à leur contexte. Nous proposons de construire cet outil à partir de questions ou problématiques fréquentes et d'apporter pour chacune une réponse en :

- apportant un complément d'information ;
- les incitant à solliciter les acteurs de leur propre configuration tutorale ;
- leur proposant des petits exercices les mettant en posture réflexive et leur permettant de réfléchir au déploiement du tutorat dans leur situation.

## Perspectives

Un élément que nous avons peu exploré est l'inscription des différents acteurs dans plusieurs configurations simultanément. En effet, nous n'avons exploré que la configuration, mais, chaque acteur, en parallèle de son inscription dans cette configuration est également engagé dans d'autres configurations. Par exemple, l'apprenti est engagé dans une configuration académique, le tuteur universitaire également. Les MAP et autres acteurs de l'entreprise, sont également engagé dans des configurations professionnelles. Chacun est également inscrit dans des configurations en lien avec leur vie privée. Ainsi, en nous focalisant sur la configuration tutorale, nous l'avons en quelque sorte isolée de toutes ces autres configurations avec lesquelles elle est pourtant en interdépendance. Il serait donc intéressant pour une compréhension plus complète de s'intéresser à ces autres configurations, et notamment à la configuration académique dans laquelle l'apprenti est inscrit, ainsi qu'aux réseaux d'interactions et d'interdépendances au sein de l'entreprise, en dehors de la fonction tutorale.

Notre volonté était de nous focaliser sur le maître d'apprentissage dans ce travail. Il semble qu'une perspective de poursuite de ce travail serait tout de même d'élargir cette focalisation et d'explorer plus avant la place de l'apprenti au sein de ce réseau et les effets de la configuration tutorale sur son propre parcours de formation. Le travail sur les configurations tutorales pourrait également être approfondi en nous intéressant à celles qui mettent en jeu un maître d'apprentissage qui n'est pas débutant et aux impacts que cela a sur la configuration qui se met en place, sur ses évolutions. Nous pourrions notamment nous interroger sur les

affordances qui seraient produites non seulement à destination du MAP, mais aussi celles qui seraient produites par ces MAP experts vers les autres acteurs de la configuration.

Nous présentons également quelques préconisations pour la formation et l'information des MAP. Ces préconisations ne se sont pas encore confrontées à la réalité de l'ingénierie de formation et aux contraintes du terrain (même si nous avons essayé de prendre en compte celles dont nous avions connaissance). Ainsi, il reste à développer ces pistes en contexte réel, à les mettre en place et à les évaluer. Il nous paraît pertinent d'envisager pouvoir prolonger ce travail de recherche à partir de l'observation et l'évaluation des formations issues de ces préconisations. Il serait en effet intéressant de pouvoir analyser les effets de telles formations et de savoir si elles permettent réellement de répondre à la question initiale du CFA Formasup ARL : comment accompagner et former mieux les MAP ?

# Bibliographie


Agulhon, C., & Lechaux, P. (1996). Un tutorat ou des tutorats en entreprise. Diversité des pratiques. *Recherche et Formation*, (22).

Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2005). *L'observation directe* (3e édition). Paris: Armand Colin.

Arnaud, C., Balas, S., & Maréchal, D. (2016). Travailler sur son travail : une voie de formation des tuteurs dans les formations supérieures. *Education Permanente*, (206).

Arrighi, J.-J., & Brochier, D. (2005). 1995-2003, l'apprentissage aspiré par le haut. *Céreq Bref*, (217), 4.

Arrighi, J.-J., & Joseph, O. (2005). L'apprentissage : une idée simple, des réalités diverses,. *Céreq Bref*, (223), 4.

Aymard, A. (2016). Groupes. In *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 136–151). ERES.

Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse. *Recherche et Formation*, (22).

Barbier, J.-M. (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité. *Savoirs*, (33), 9–22.

Baudrit, A. (2008). Le tutorat à l'école., Mentoring at school. What can peermentors do? *Carrefours de l'éducation*, (15), 118–134.

Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (Édition : 4e édition). Paris: LA DECOUVERTE.

Berton, F. (1996). *Nouvelles formes de formation, apprentissage par interaction et production de savoirs dans les entreprises* (Post-Print No. hal-00665417). HAL.

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

Billett, S. (1995). Workplace Learning: Its Potential and Limitations. *Education and Training*, *37*(5), 20–27.

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

Billett, S. (2011). Learning in the circumstances of work: the didactics of practice. *Education & didactique, 2, 2011-06-01, pp.125-146*.

Blancard, P. (1996). Compétences à l'œuvre dans l'exercice du tutorat. *Recherche et formation : N°22 - 1996 : p115-126 : ISSN : 0988-1824*.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien* (2e édition). Paris: Armand Colin.

Boru, J.-J. (1996). Du tuteur à la fonction tutorale. Contradictions et difficultés de mise en oeuvre. *Recherche et Formation*, (22).

Boru, J.-J., & Leborgne, C. (1992). *L'entreprise tutrice* (Editions Entente). Paris.

Boudet, L., & Triby, E. (2016). Travailler et former : l'activité hybride des tuteurs. *Education Permanente*, (206).

Bourdieu, P. (1993). Comprendre. In *La misère du monde*. Paris: Points.

Brochier, D., & Romani, C. (2015). 40 ans d'apprentissage dans l'éducation nationale. *Céreq Bref*, (333), 4.

Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.

Bruner, J. (1981). *Savoir-faire savoir dire* (PUF). Paris.

Bruner, J. (2011). *Le développement de l'enfant* (8th ed.). Paris: Presses Universitaires de France - PUF.

Buob, B. (2009). Filmer, montrer, entendre des savoir-faire. Regards et écoutes croisés dans la médina de Fès. *Ateliers d'anthropologie. Revue éditée par le Laboratoire d'ethnologie et de sociologie comparative*, (33). https://doi.org/10.4000/ateliers.8206

Buob, B. (2016). La caméra-réflexe de l'ethnographie filmée. Se regarder regardé d'un côté, se regarder regardant de l'autre. *Entrelacs*, (HS2).

Buscatto, M. (2012). Des « études de cas » aux généralisations fondées. *SociologieS*. Retrieved from https://sociologies.revues.org/3939

Cefaï, D. ). (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris: Édde l'École des hautes études en sciences sociales.

Chartier, R. (2010). Pour un usage libre et respectueux de Norbert Elias. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, (106), 37–52.

Chevallard, Y. (1983). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.

Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury & M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactique*. Paris: Fabert.

Chrétien, F. (2015). *Agriculteurs et apprenants au travail. La transmission professionnelle dans les exploitations agrobiologiques : une approche par les configurations sociales et les situations d'interaction* (These). Université de Bourgogne. Retrieved from https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01218035

Cicourel, A. V. (2008). Micro-processus et macro-structures. *SociologieS*. Retrieved from http://sociologies.revues.org/2432

Cloutier, E., Ledoux, É., & Lefebvre, S. (2006). Transfert de connaissances entre générations : le cas de l'usinage. *Pensée plurielle*, *no 11*(1), 109–116.

Déchaux, J.-H. (1995). Sur le concept de configuration : quelques failles dans la sociologie de Norbert Elias. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, *99*, 293–313.

Defrenne, R., & Faivre, D. (2008). L'approche expérientielle et paradoxale de l'orientation tout au long de la vie. *L'indécis (Trouver/Créer)*, (72).

Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La Transmission des savoirs*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Delmotte, F. (2010). Termes clés de la sociologie de Norbert Elias. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, (106), 29–36.

Demongeot, A. (2017). l'apprentissage dans le supérieur. *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n°10 - Avril 2017*, (10). Retrieved from https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/10/EESR10_ES_17.php

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *23*(2), 371. https://doi.org/10.7202/031921ar

Ducret, A. (2011). Le concept de « configuration » et ses implications empiriques : Elias avec et contre Weber. *SociologieS*. Retrieved from https://sociologies.revues.org/3459

Durand, I., & Trébert, D. (2018). Quand l'outil des chercheurs devient celui des praticiens : Un groupe d'analyse des interactions en fomration de formateurs. In I. Vinatier, L. Filliettaz, & M. Laforest (Eds.), *Outil de formation professionnelle et de recherche*. Dijon: Editions Raison et Passions.

Durkheim, E. (2007). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Elias, N. (1973). *La civilisation des moeurs*. Paris: Calmann-Lévy.

Elias, N. (1975). *La dynamique de l'occident*. Paris: Calmann-Lévy.

Elias, N. (1981). *Qu'est-ce que la sociologie ?* (Y. Hoffman, Trans.). Aix-en-provence: Pandora.

Elias, N. (1985). *la société de cour*. Paris: Flammarion.

Elias, N., & Dunning, E. (1994). *Sport et Civilisation : La violence maîtrisée*. (J. Chicheportique & F. Duvigneau, Trans.). Paris: Fayard.

Elias, N., & Scotson, J. L. (1997). *les logiques de l'exclusion*. Paris: Fayard.

Endrizzi, L. (2015). Le développement de compétences en milieu professionnel. *Les Dossiers de Veille de l'IFé*, (103).

Falzon, P. (2005). *Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments*. Presented at the Humanizing Work and Work Environments, Guwahati, India.

Falzon, P., & Mollo, V. (2009). Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant. *Laboreal*, *V*(1).

Favreau, C. (2013). *Approche psycho-développementale de la diversité des pratiques tutorales dans les petites entreprises : influence du rapport au savoir sur l'activité des artisans maîtres d'apprentissage* (phdthesis). Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.

Favreau, C., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2013). Le rôle des pratiques de coopération Centre de Formation / Entreprise dans la genèse des ruptures de contrat d'apprentissage. *Éducation et Formation*, (e-300), 79–95.

Fernagu Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement capacitant dans les organisations. In E. Bourgeois & M. Durand, *Apprendre au travail* (PUF, pp. 201–213). Paris.

Fernagu-Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants :l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, (119), 7–27.

Fillietaz, L., De Saint-Georges, I., & Duc, B. (2013, February 12). Vos mains sont intelligentes ! Interactions en formation professionnelle initiale. Retrieved February 3, 2015, from http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/cahiers/catalogue-81/117/

Filliettaz, L. (2009). Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale : le cas de l'apprentissage sur la place de travail. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (90), 37–58.

Filliettaz, L. (2011). La formation professionnelle comme accomplissement interactionnel et multimodal : le cas de l'apprentissage sur la place de travail. *Scripta : linguistica e filologia*, *15*(28), 119–143.

Filliettaz, L. (2012). Chapitre 5. Interactions langagières et apprentissage au travail. In *Apprendre au travail* (pp. 87–98). Presses Universitaires de France. Retrieved from https://www.cairn.info/apprendre-au-travail--9782130588948-p-87.htm

Filliettaz, L. (2017). L'invisible activité des tuteurs au prisme de l'analyse interactionnelle. *Bulletin VALS-ASLA*, (1), 129–139.

Filliettaz, L. (2018). Le rôle des usagers dans la formation aux métiers de services à l'aune des interactions tutorales. *Formation emploi*, (141), 45–66.

Filliettaz, L., & Durand, I. (2016). L'activité de conception des tuteurs comme modalisation de l'expérience du travail : le cas de la formation des techniciens en radiologie médicale. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *49*(2), 83–109. https://doi.org/10.3917/lsdle.492.0083

Filliettaz, L., Rémery, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction. Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *@ctivités*.

Fourchard, F., Courtinat-Camps, A., Croity-Belz, S., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2015). Diversité des pratiques tutorales des artisans maîtres d'apprentissage : le cas du recrutement et de la formation des apprentis de niveau V. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (44/3). https://doi.org/10.4000/osp.4611

Fredy-Planchot, A. (2007). Reconnaître le tutorat en entreprise. *Revue française de gestion, n 175, 6, 2007-07-16, pp.23-32*.

Fuller, A., & Unwin, L. (2003). Fostering Workplace Learning: Looking through the Lens of Apprenticeship. *European Educational Research Journal*, *2*(1), 41–55. https://doi.org/10.2304/eerj.2003.2.1.9

Fuller, A., & Unwin, L. (2004). Young People as Teachers and Learners in the Workplace: Challenging the Novice-Expert Dichotomy. *International Journal of Training and Development*, *8*(1), 32–42.

Glaeser, A. (2006). An ontology for the Ethnographic Analysis of Social Processes : Extending the Extended Case Method. In T. M. Evens & D. Handleman, *The Manchester School : Practice and Ethnographic Praxis in Anthropology* (Berghahn Books). New York et Oxford.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Gluckman, M. (1961). Ethnographic Data in British Social Anthropology*. *The Sociological Review*, *9*(1), 5–17. https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1961.tb01082.x

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : La présentation de soi* (Editions de Minuit). Paris: Les Editions de Minuit.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Editions de Minuit.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Les éditions de minuit.

Gonnin-Bolo, A., & Mathey-Pierre, C. (1996). Jeunes et tuteurs en entreprise Quelques questions autour de l'alternance "ordinaire." *Recherche et formation : N°22 - 1996 : p47-64 : ISSN : 0988-1824*.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. Psychology Press.

Heinich, N. (2014). Sublimer le ressentiment. Elias et les cinq voies vers une autre sociologie, Transcending Resentment. Elias and the Five Paths Towards An Other Sociology. *Revue du MAUSS*, (44), 289–298.

Huët, R., & Cooren, F. (2012). Les formations sociales et les processus de leur délitement. Le cas d'une action collective en faveur de la diversité ethnique au sein des entreprises françaises. *Communication. Information médias théories pratiques*, (Vol. 30/2). https://doi.org/10.4000/communication.3484

Issehnane, S. (2011). Le développement de l'apprentissage dans le supérieur : une évaluation empirique à partir de l'enquête Génération 2001. *Travail et Emploi*, (125), 27–39. https://doi.org/10.4000/travailemploi.4946

Jacquemet, S., Türkal, L., & Graber, M. (2007). La formation pratique dans un dispositif de formation en alternance : les conditions de l'action du formateur de terrain. *Raisons éducatives*, 183–199. https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0183

Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, *24*(4), 602–611. https://doi.org/10.2307/2392366

Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3e édition). Paris: Armand Colin.

Kergoat, P., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2013). Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer. *RFP*, *183*. Retrieved from http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RFPED_183_0005

Kloetzer, L. (2015). L'engagement conjoint dans la pratique comme clef du développement de l'activité des tuteurs. *Psychologie Du Travail et Des Organisations*, *21*(3), 286–305. https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30011-5

Kunegel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage : analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris l'Harmattan.

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

Lallier, C. (2008). Le corps, la caméra et la présentation de soi. *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, (112–113), 345–366.

Lallier, C. (2015). De la légitimité de l'observateur-filmant. *Anthrovision. Vaneasa Online Journal*, (3.2). https://doi.org/10.4000/anthrovision.1933

*L'apprentissage en 2016*. (2017). (DARES résultats No. 57). Retrieved from http://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2017-057.pdf

Latreille, T. (1984). *Les Chemins de l'orientation professionnelle : trente années de luttes et de recherches*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation.* New York: Cambridge University Press.

Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique. Halte au « tout compétences » ! *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, (vol. 19, n° 1). https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2934

Leplat, J. (1997). *REGARDS SUR L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL. Contribution à la psychologie ergonomique*. Presses Universitaires de France.

Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie.* Toulouse: Octarès.

*L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*. (2018). (No. 11).

Mahlaoui, S., & Vidal-Gomel, C. (2018). Introduction. *Formation emploi*, (141), 7–9.

Markaki-Lothe, V. (2016). Enjeux et retombées de l'analyse interactionnelle de la participation en situation de formation par le travail. *Recherche & formation*, (83), 85–97.

Marsaudon, S. (2014). Les pratiques de transmission dans l'organisation. In E. Bourgeois & S. Enlart, *Apprendre dans l'entreprise*. Retrieved from https://www.puf.com/content/Apprendre_dans_lentreprise

Masdonati, J., & Lamamra, N. (2009). La relation entre apprenti-e et personne formatrice au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle. *Revue Suisse Des Sciences de L'éducation*, (31(2)).

Mauss, M. (2007). *Essai sur le don: forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris: Presses universitaires de France.

Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche & Formation*, *35*(1), 59–73. https://doi.org/10.3406/refor.2000.1670

Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education Permanente*, (151). Retrieved from http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=151&id_article=227

Moreau, G. (2008). Apprentissage : une singulière métamorphose. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (101), 119–133.

Moreau, G. (2013). Apprentissage(s). Homogénéité et hétérogénéité d'un dispositif. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (183), 39–48. https://doi.org/10.4000/rfp.4160

Moreau, G. (2016). L'apprenti et son maître. *Recherche & formation*, (83), 19–31.

Moreno, J. L. (1954). *Fondements de la sociométrie*. PUF.

Moussay, S., & Méard, J. (2010). A quoi sert le tutorat dans la formation des enseignants ? "Le" ou "les" tutorats ? In M. Cizeron & N. Gal-Petitfaux, *Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels* (pp. 111–120). Presses Universitaires Blaise Pascal. Retrieved from <hal-00835208>

Munoz, G., & Boivin, S. (2016). Accompagner les tuteurs à expliciter leur connaissance-en-acte. *Education Permanente*, (206).

Oddone, I., Briante, G., & Re, A. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : Vers une autre psychologie du travail ?* Editions sociales.

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, (1), 71–109. https://doi.org/10.4000/enquete.263

Olivier de Sardan, J.-P. (2001). L'enquête de terrain socio-anthropologique1. In J. Boutier, J.-L. Fabiani, & J.-P. Olivier de Sardan, *Corpus, sources et archives* (pp. 63–81). Rabat: Institut de recherche sur le Maghreb contemporain. Retrieved from http://books.openedition.org/irmc/782

Olry, P. (2009). L'expérience du travail comme indicateur de développement. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (Vol.5 n°11), 193–207. https://doi.org/10.4000/questionsvives.584

Olry, P., & Cuvillier, B. (2007). Apprendre en situation : Le cas des dispositifs apprentis/maîtres d'apprentissage. *Education permanente*, (172). Retrieved from http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=19157952

Olry-Louis, I., & Olry, P. (2011). Transmettre la relation de service par l'interaction tutorale: le cas des facteurs. *Psychologie Du Travail et Des Organisations*, *17*(3), 269–289. https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30117-0

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, *138*(1), 9–17. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In E. Bourgeois & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*. Paris: PUF.

Pastré, P. (2011). Préface. In P. Kunegel. Paris l'Harmattan.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145–198. https://doi.org/10.4000/rfp.157

Pelletier, D., & Bujold, R. (1998). *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi, Québec, Canada: Gaëtan Morin.

Pelpel, P., & Troger, V. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris Hachette éducation.

Pham Quang, L. (2017). Interactions tutorales productives et formatives : des investissements réciproques. L'exemple de la formation des agents de chambre mortuaire. *Recherche & formation*, (84), 65–81.

Pham Quang, L., & Rémery, V. (2016). Introduction générale aux deux numéros : « Interactions tutorales et apprentissages en situation de travail ». *Recherche & formation*, (83), 9–17.

Pierrel, A. (2017). La mosaïque de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur : structuration et croissance de l'offre de places. *Formation emploi*, (138), 99–115.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.

Rabardel, P., & Six, B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. *Education Permanente*, (123), 33–46.

Rémery, V., & Markaki, V. (2016). Travailler et former : l'activité hybride des tuteurs. *Education Permanente*, (206), 47–59.

Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell publishing.

Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. In R. Samurçay & P. Pastré, *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163–180). Toulouse: Octarès.

Savoyant, A. (1995). Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion. *Education Permanente*, (n° 123), 91–99.

Savoyant, A. (1996). Une approche cognitive de l'alternance. *Bref*, *n° 118*, 4 p

Sen, A. (1992). *Ethique et économie et autres essais*. Paris: PUF.

Senge, P. (1992). *La Cinquième Discipline. L'Art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris: Editions Générales First.

Thébault, J. (2013). *La transmission professionnelle : processus d'élaboration d'interactions formatives en situation de travail. Une recherche auprès de personnels soignants dans un Centre Hospitalier Universitaire.* (phdthesis). Conservatoire national des arts et metiers - CNAM. Retrieved from https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00968610/document

Thébault, J. (2016). La transmission professionnelle : mettre à distance les idées reçues. *Connaissance de L'emploi*, (130). Retrieved from http://www.cee-recherche.fr/publications/connaissance-de-lemploi/la-transmission-professionnelle-mettre-distance-les-idees-recues

Thébault, J. (2018). La transmission professionnelle en situation de travail :. *Formation emploi*, (141), 67–87.

Ulmann, A.-L. (2018). Les apprentis, au cœur de « l'introuvable relation » formateur-tuteur. *Formation emploi*, (141), 11–26.

Vadcard, L. (2013). Étude didactique de la dialectique du travail et de la formation au bloc opératoire. *Education & didactique*, *vol.7*(1), 117–146.

Vadcard, L. (2018). Postface. *Formation emploi*, (141), 107–116.

Veillard, L. (2000). *Rôle des situations professionnelles dans la formation par alternance. Cas des élèves-ingénieurs de production de l'ISTP de Saint-Etienne* (Thèse de doctorat). Université Lumière - Lyon II.

Veillard, L. (2009). Organiser les situations de travail pour l'apprentissage : approche didactique de la formation professionnelle par alternance. In M. Durand & L. Filliettaz, *Travail et formation des adultes* (pp. 125–156). PUF. Retrieved from <halshs-00376335>

Veillard, L. (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? *Education & didactique*, *6*(1), 47–68.

Veillard, L. (2015). *De la division du travail de formation, ses origines et ses effets. Etude didactique de l'alternance en formation professionnelle initiale* (Habilitation à diriger des recherches). Université de Bourgogne.

Veillard, L. (2017). *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Vergnaud, G. (1992). Approches didactiques en formation d'adultes. *Education Permanente*, *111*, 21–31.

Vergnaud, G. (1995). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. *Recherche En Didactique Des Matématiques*.

Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Vinatier, I., & Rinaudo, J.-L. (2015). Rencontres entre chercheurs et praticiens : Quels enjeux ? *Carrefours de l'éducation*, *39*(1), 9–18.

Vygotski, L. (1935). *Pensée et langage* (Editions sociales). Paris.

Weber, M. (1971). *Economie et société* (Vol. Tome 1). Paris: Plon.

# Table des illustrations

Figure 1 - Évolution des effectifs d'apprentis préparant un diplôme d'enseignement supérieur (source : MEN-DEPP, SIFA, In *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*, 2018) ..... 19

Figure 2 - Organisation de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur autour d'un CFA « hors les murs » (d'après Brochier & Romani, 2015, p3) ..... 21

Figure 3 - Modèle diachronique du tutorat (Kunégel, 2011) ..... 45

Figure 4 - Interactions en bloc opératoire (Vadcard, 2013, p129) ..... 47

Figure 5 - Affordances et engagement dans les apprentissages au travail (Billett 2009, p54) 61

Figure 6 - Exemple d'une page de carnet de terrain ..... 83

Figure 7 - Extraits de la grille d'entretien finale pour les MAP ..... 86

Figure 8 - Niveaux d'analyse ..... 100

Figure 9 - Capture d'écran du logiciel N vivo commentée – organisation du corpus ..... 102

Figure 10 - Capture d'écran du logiciel N vivo – présentation d'un entretien encodé ..... 103

Figure 11 - Capture d'écran du logiciel N vivo – présentation d'un des processus d'encodage ..... 103

Figure 12 - Capture d'écran du logiciel N vivo – présentation de la liste d'extrait encodés au même nœud ..... 104

Figure 13 - Capture d'écran du logiciel N vivo – présentation d'une page de carnet de terrain annotée ..... 104

Figure 14 - Légende des représentations graphiques des configurations tutorales ..... 109

Figure 15 - Exemple de représentation graphique d'une configuration tutorale (configuration cas 1 simplifiée) ..... 109

Figure 16 - Capture d'écran de la page d'accueil du site internet alternance.emploi.gouv.fr (réalisée le 25/10/17) ..... 120

Figure 17 - Extraits du dossier de presse "l'apprentissage une solution d'avenir pour les entreprises" (2015) concernant le rôle de l'employeur ..... 121

Figure 18 - Extrait du dossier de presse "l'apprentissage une solution d'avenir pour les entreprises" (2015) concernant le rôle du MAP ..... 122

Figure 19 - Capture d'écran de la page « découvrir l'alternance » du site internet alternance.emploi.gouv.fr

(alternance.emploi.gouv.fr/portail_alternance/jcms/recleader_6113/decouvrir-l-alternance#top, réalisée le 26/10/17) ..... 125
Figure 20 - Extrait 1 de l'infographie "zoom sur le maître d'apprentissage" ..... 126
Figure 21 - Extrait 2 de l'infographie "zoom sur le maître d'apprentissage" ..... 127
Figure 22 - Extrait n° 1 de la charte d'apprentissage de la Région Auvergne-Rhône-Alpes (les engagements de l'employeur et du MAP) ..... 130
Figure 23 - Extrait n° 2 de la charte d'apprentissage de la Région Auvergne-Rhône-Alpes (les engagements de l'apprenti) ..... 130
Figure 24 - Capture d'écran de la page d'accueil du site internet lapprenti.com (réalisée le 25/10/17) ..... 133
Figure 25 - Capture d'écran de la page d'accueil du site internet contratdapprentissage.fr (réalisée le 25/10/17) ..... 133
Figure 26 - Extrait 3 de l'infographie "zoom sur le maître d'apprentissage" ..... 134
Figure 27 - Capture d'écran de la page d'accueil du site internet formasup-arl.fr (réalisée le 25/10/17) ..... 141
Figure 28 - Extrait du guide de l'apprentissage de Formasup ARL ..... 142
Figure 29 - Capture d'écran de la page d'identification du Lé@ (réalisée le 21/12/17) ..... 144
Figure 30 - Processus de formation (figure tirée du document de l'ISTP "journée tuteurs n°1") ..... 154
Figure 31 - Situation professionnelle, le projet en entreprise (figure tirée du document de l'ISTP "journée tuteurs n°1") ..... 154
Figure 32 - Deux schémas de l'apprentissage véhiculés selon le niveau de discours ..... 162
Figure 33 - Schéma déduit de la législation sur le MAP et l'apprentissage ..... 163
Figure 34 - Schéma déduit des discours de l'IUT Lumière (DUT QLIO) ..... 164
Figure 35 - Exemple de bras de mesure 3D (*source : http://www.ets-michalon.fr/notre-politique-qualite.html*) ..... 168
Figure 36 - Zone de contrôle dans laquelle travaillent Anthony et Jonas ..... 169
Figure 37 - Déroulé de l'année, moments clés et dispositif d'enquête (Anthony) ..... 171
Figure 38 - Schéma hiérarchique partiel du service qualité de Robindustrie ..... 173
Figure 39 - Configuration tutorale à l'atelier (Anthony - cas 1) ..... 191
Figure 40 - Configuration tutorale au service qualité (Anthony – cas 1) ..... 200
Figure 41 - Transcription de la première page de carnet de terrain (observation 1) ..... 212
Figure 42 - Chronologie de la configuration tutorale et de ses mouvements (Anthony - cas 1) ..... 221

Figure 43 - Affordances et engagements ayant participé de la mise en place et de la transformation de la configuration tutorale, d'après Billett 2009 (Anthony – cas 1) .... 223
Figure 44 - Open Space de Sport Event ..... 226
Figure 45 - déroulé de l'année, moments clés et dispositif d'enquête (Fred) ..... 228
Figure 46 - Organisation hiérarchique et fonctionnelle de Sport Event ..... 230
Figure 47 - Configuration tutorale Fred ..... 232
Figure 48 - Extrait du livret électronique de suivi de Matthieu ..... 238
Figure 49 - Extrait de la captation vidéo de la visite du tuteur-école ..... 250
Figure 50 - Mouvement de la configuration tutorale lors de la visite du tuteur universitaire (Fred – cas 2) ..... 250
Figure 51 - Chronologie de la configuration tutorale et de ses mouvements (Fred - cas 2) .. 271
Figure 52 - Affordances et engagements ayant participé de la mise en place et de la transformation de la configuration tutorale d'après Billett 2009 (Fred – cas 2) ..... 273
Figure 53 - Organigramme partiel de Thérap'inov ..... 276
Figure 54 - Disposition des locaux Thérap'inov ..... 277
Figure 55 - Déroulé de l'année, moments clés et dispositif d'enquête (Loïc – cas3) ..... 279
Figure 56 - Configuration tutorale Loïc ..... 282
Figure 57 - La fiche projet vierge ..... 286
Figure 58 - Mouvement de la configuration tutorale pendant le congé paternité de Loïc ..... 293
Figure 59 - Évolution de l'implication d'Éric dans la configuration tutorale au cours de l'année ..... 295
Figure 60 - Ordre du jour de la visite en entreprise n°1 ..... 303
Figure 61 - Image de la réunion tripartite lors de la visite du tuteur-école .**Erreur ! Signet non défini.**
Figure 63 - Mouvement de la configuration tutorale lors de la visite du tuteur-école ..... 311
Figure 64 - Configuration tutorale post-départ Loïc (juillet à octobre 2016) ..... 325
Figure 65 - Chronologie de la configuration tutorale et de ses mouvements (Loïc - cas 3) .. 327
Figure 66 - Affordances et engagements ayant participé de la mise en place et de la transformation de la configuration tutorale d'après Billett 2009 (Loïc- cas 3) ..... 329
Figure 67 - Exemple de configurations simplifiées pour une animation de formation ..... 347

# Liste des tableaux

Tableau 1 - Rémunération des apprentis de l'enseignement supérieur ..... 22
Tableau 2 - Choix des UFA ..... 28
Tableau 3 - Principales caractéristiques administratives et pédagogiques des UFA ..... 30
Tableau 4 - Caractéristiques pédagogiques des UFA ..... 31
Tableau 5 - Présentation des quatre terrains ..... 71
Tableau 6 - Récapitulatif des données produites ..... 73
Tableau 7 - Étapes chronologiques de la négociation des terrains ..... 75
Tableau 8 - Analyse des données selon les niveaux ..... 100
Tableau 9 - Conventions de transcription ..... 107
Tableau 10 - Nœuds d'encodage pour l'analyse des documents institutionnels (États, Région, recherche internet) ..... 110
Tableau 11 - Nœuds d'encodage pour l'analyse des documents institutionnels (États, Région, recherche internet) ..... 111
Tableau 12 - Caractérisation des documents analysés issus des recherches dans un moteur de recherche ..... 131
Tableau 13 - Dispositifs de suivi de l'apprentissage en situation de travail – prise en compte dans le cursus de formation ..... 150
Tableau 14 - Dispositifs de suivi de l'apprentissage en situation de travail – évaluation des apprentis ..... 156
Tableau 15 - Acteurs de la configuration tutorale se mettant en place dans le cadre de l'apprentissage de Jonas ..... 172
Tableau 16 - Caractéristiques des échanges et interactions autour du tutorat et des missions de Jonas ..... 174
Tableau 17 - Réunions collectives (cas 1 – Anthony) ..... 203
Tableau 18 - Acteurs de la configuration tutorale se mettant en place dans le cadre de l'apprentissage de Matthieu ..... 229
Tableau 19 - Caractéristiques des échanges et interactions autour du tutorat et des missions de Matthieu ..... 231
Tableau 20 - Description synoptique de la visite du tuteur pédagogique ..... 250

Tableau 21 - Durée des périodes en école et en entreprise à l'ISTP ..... 278
Tableau 22 - Acteurs côtoyés par Loïc dans sa mission de MAP ..... 280
Tableau 23 - Caractéristiques des relations autour du tutorat mises en place dans le cas d'Anthony (cas 3) ..... 281
Tableau 24 - Interactions entre Loïc et le tuteur-école ..... 301
Tableau 25 - Phases de la réunion tripartite lors de la visite du tuteur-école ..... 305
Tableau 26 - Déroulé de la formation à partir de nos notes de terrain ..... 315
Tableau 27 - Dimension constructive de la configuration tutorale selon le type de relation et de temporalité ..... 339
Tableau 28 - Proposition d'animation autour de la dimension collective du tutorat (30 min en fin de formation) ..... 346
Tableau 29 - Transposition des savoirs scientifiques du concept de configuration tutorale en savoirs à enseigner et objectifs pédagogique ..... 350
Tableau 30 - Proposition d'animation de formation autour des configurations tutorales (3h) ..... 351
Tableau 31 - Exemples de propositions pour une plateforme en ligne dédiée à la fonction tutorale ..... 354

# Table des matières

**SOMMAIRE** ..... **7**

**LISTE DES ACRONYMES** ..... **11**

**PREAMBULE** ..... **12**

**INTRODUCTION** ..... **13**

**1 FORMER LES MAP DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : ORIGINE ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE** ..... **17**

1.1 APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ..... 17

*1.1.1 Origine et contexte actuel de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur* ..... *17*

*1.1.2 Organisation et législation* ..... *20*

1.1.2.1 CFA « hors les murs » ..... 20

1.1.2.2 Le contrat d'apprentissage ..... 22

1.1.2.3 MAP et tuteurs académiques ..... 23

1.2 UNE DEMANDE DU TERRAIN ..... 24

*1.2.1 Formasup* ..... *24*

*1.2.2 La recherche collaborative – Trouver-Créer* ..... *25*

*1.2.3 Formations de tuteurs proposées par le CFA : État des lieux* ..... *27*

1.3 LES UFA PARTENAIRES ..... 28

*1.3.1 Caractéristiques des UFA* ..... *29*

Iut Lumière – DUT QLIO et GEA ..... 29

IUP management – M2 management de projet ..... 29

ISTP – diplôme d'ingénieur en génie industriel ..... 30

*1.3.2 Différences marquées entre les UFA* ..... *32*

Recrutement ..... 32

Recherche d'alternance ..... 32

Tuteurs académiques ..... 32

Types de contrats ..... 33

Synthèse des distinctions ..... 33

1.4 RECHERCHE DOCTORALE ..... 34

**2 CADRE THEORIQUE : TUTORAT ET APPRENTISSAGE EN SITUATION DE TRAVAIL** ..... **35**

2.1 LES TUTEURS ..... 36

*2.1.1 Essai de définition : tuteur ? tutorat ?* ..... *36*

2.1.1.1 La recherche sur le tutorat ..... 36

*2.1.1.2* *Tuteur* et *tutorat* : éléments de définition ..... 37

Devenir tuteur ..... 39

Travailler et former ..... 40

*2.1.2 Tutorat : entre entreprise et école ?* ..... *41*

*2.1.3 Activités et interactions tutorales* ..... *44*

2.1.3.1 L'activité tutorale : activité d'étayage ..... 44

2.1.3.2 L'interaction : pour former et travailler ..... 46

*2.1.4 Duo ou collectif tutoral* ..... *49*

*2.1.5 Développement de compétences chez le tuteur* ..... *50*

*2.1.6 Limites et perspectives* ... *52*
2.2 APPRENDRE AU TRAVAIL : LE ROLE DES AUTRES ... 54
*2.2.1 Apprendre dans et à partir de l'activité de travail* ... *54*
*2.2.2 Apprendre dans l'interaction* ... *56*
*2.2.3 Apprendre dans l'environnement de travail* ... *58*
*2.2.4 La fonction tutorale n'est pas un métier et le MAP n'est pas un novice* ... *61*
2.3 CONFIGURATIONS ET AFFORDANCES ... 63
*2.3.1 Configuration dans la sociologie des relations* ... *63*
*2.3.2 Configuration, affordances, engagement et ressource* ... *66*

**3 DEMARCHE ET METHODOLOGIE DE TERRAIN(S) ET D'ANALYSE ... 69**
3.1 DEMARCHE ETHNOGRAPHIQUE ... 69
3.1.1 Etudes de cas ... 70
3.1.2 Dispositif de terrain et données produites ... 71
3.1.2.1 Les 4 terrains ... 71
Terrain 1 : Anthony et Jonas ... 72
Terrain 2 : Fred et Matthieu ... 72
Terrain 3 : Loïc et Aloïs ... 72
Terrain 4 : Michel et Arthur ... 72
3.1.2.2 Le corpus produit ... 73
3.1.3 Négociations, entrées, venues et sorties ... 74
3.1.3.1 Entrer / Arriver ... 74
3.1.3.2 Venir / Rester ... 76
3.1.3.3 Partir / Finir ... 77
3.2 LES DONNEES ET LEUR PRODUCTION ... 78
*3.2.1 Validité scientifique et triangulation* ... *78*
3.2.2 Premiers outils d'enquête ... 81
*3.2.3 Observations et carnets* ... *82*
*3.2.4 Captations audios / vidéos* ... *84*
*3.2.5 Entretiens* ... *85*
*3.2.6 Sources écrites* ... *89*
3.3 PRENDRE SA PLACE : POSTURE ET POSITIONNEMENT ... 91
*3.3.1 Rapport au terrain, altérité, proche et lointain* ... *91*
*3.3.2 Qui suis-je ?* ... *92*
*3.3.3 Observer, c'est aussi travailler* ... *94*
*3.3.4 Chercheuse / ressource ?* ... *94*
3.3.4.1 Etre ressource pour l'activité observée ... 95
3.3.4.2 La chercheuse comme réflecteur de la pratique ... 96
3.4 ANALYSE DES CONFIGURATIONS ... 97
*3.4.1 Le temps long de l'analyse et le mouvement itératif* ... *97*
*3.4.2 Analyses globales et locales* ... *98*
*3.4.3 Le jeu et les règles du jeu* ... *99*
*3.4.4 Analyse du corpus* ... *101*
*3.4.4.1 N vivo* ... 101
3.4.4.2 Configurations ... 105
Acteurs et fréquences des interactions ... 105
Analyse des relations ... 106
Affordances ... 108
Représentations graphiques ... 108
3.4.4.3 Analyse des textes législatifs et institutionnels ... 110

**4 LES REGLES DU JEU : PRESCRIPTION, DISCOURS ET ACTIONS INSTITUTIONNELLES. 113**
4.1 LA LEGISLATION ET LE DISCOURS DE L'ÉTAT ET DE LA REGION AURA ..... 113
*4.1.1 Code du travail et lois ..... 113*
4.1.1.1 Définition du MAP ..... 115
4.1.1.2 Les conditions pour être MAP ..... 116
4.1.1.3 Le contrat d'apprentissage ..... 118
*4.1.2 Le portail de l'alternance et autres sites gouvernementaux ..... 119*
4.1.2.1 Quels contenus et à qui s'adressent-ils ? ..... 119
4.1.2.2 Discours produit sur les MAP ..... 122
Le MAP n'est pas ou peu mentionné ..... 123
Le MAP, comme un élément du parcours de l'apprenti ..... 123
Le MAP, comme une obligation de l'employeur ..... 124
Le MAP, comme un acteur crucial ..... 125
*4.1.3 La Région Auvergne-Rhône-Alpes (AURA) ..... 128*
4.1.3.1 Le guide de l'apprentissage ..... 128
4.1.3.2 La charte de l'apprentissage ..... 129
*4.1.4 Exploration complémentaire des ressources internet ..... 131*
*4.1.5 Synthèse sur le MAP ..... 133*
4.1.5.1 Compétences professionnelles et qualités pédagogiques ? ..... 133
4.1.5.2 Acteur de second rôle ..... 134
4.2 CFA ET UFA DE LA PRESCRIPTION UNIVERSALISTE AU CAS INDIVIDUEL ..... 136
*4.2.1 La posture d'un CFA hors les murs : être « garant de la qualité de la pédagogie de l'alternance » ..... 137*
4.2.1.1 Orientations et mise en œuvre ..... 137
4.2.1.2 L'exemple des COPIL d'UFA ..... 138
4.2.1.3 L'exemple des documents en ligne et du Lé@ ..... 141
Site internet et guide de l'apprentissage ..... 141
Le Lé@ ..... 143
4.2.1.4 « Garant de la qualité de la pédagogie de l'alternance » = production de prescriptions ? ..... 144
4.2.1.5 Impact sur les formations à la fonction tutorale ..... 145
Récit de l'AFOMAT du 19 janvier 2015 (animé par la formatrice indépendante) ..... 146
Récit de l'AFOMAT « du contrat aux missions » du 28 novembre 2014 (animé par une formatrice de T/C) ..... 147
*4.2.2 UFA : dispositifs de suivi de l'apprentissage sur le lieu de travail ..... 148*
4.2.2.1 L'apprentissage sur le lieu de travail dans le cursus de formation ..... 149
4.2.2.2 L'apprentissage sur le lieu de travail dans l'évaluation ..... 155
4.2.2.3 Un dispositif de suivi pris dans la dialectique hétérogénéité-homogénéité ..... 158
4.3 QUELLE CONFIGURATION(S) PRESCRITE(S) ? ..... 159
*4.3.1 Un millefeuille institutionnel ..... 159*
4.3.1.1 Une tension entre des prescriptions générales et une prise en compte de l'hétérogénéité ..... 159
4.3.1.2 MAP, employeur et/ou équipe tutorale ? ..... 160
*4.3.2 Essai de caractérisation des configurations tutorales prescrites ..... 161*
4.3.2.1 Deux schémas majeurs ..... 161
4.3.2.2 Vers des configurations tutorales ..... 163
**5 ETUDE DE CAS 1 : ANTHONY ..... 167**
5.1 LES JOUEURS ET LE BUT DU JEU : LES ACTEURS IMPLIQUES ET LEURS ENJEUX ..... 167
*5.1.1 Anthony et Jonas ..... 167*
*5.1.2 Autres acteurs ..... 172*
*5.1.3 Le jeu : les relations avec les acteurs ..... 173*
5.2 JONAS : UN APPRENTI DIFFICILE ET EN DIFFICULTE ..... 175
*5.2.1 Un apprenti sans projet ..... 175*

*5.2.2 Un comportement problématique au travail* ... *177*
5.3 A L'ATELIER : UN COLLECTIF DE TRAVAIL TRES IMPLIQUE ... 181
*5.3.1 Raisons du choix du tuteur et de la mission* ... *181*
*5.3.2 Le rôle de Jean, le chef d'atelier* ... *185*
*5.3.3 Fari : un collègue très aidant* ... *189*
*5.3.4 Une habitude de l'accueil des apprentis au sein de l'atelier* ... *190*
5.4 UNE EVOLUTION VERS LE SERVICE QUALITE ... 192
*5.4.1 Une première tentative : compléter par des petites missions* ... *192*
*5.4.2 Le passage au service qualité : de la proposition d'Anthony à la décision d'Eugénie* ... *194*
*5.4.3 Isabelle et Anthony : un binôme tutoral* ... *196*
5.4.3.1 Une évaluation en binôme ... 198
5.4.3.2 Une co-construction de la pratique tutorale ... 199
*5.4.4 Collectif de suivi : déséquilibres de la configuration* ... *200*
5.5 RAPPORT A L'IUT : TUTEURS ACADEMIQUE ET FORMATION DE MAP ... 204
*5.5.1 Aide et contradictions apportées par deux tuteurs-écoles successifs* ... *204*
*5.5.2 La formation de maître d'apprentissage : une expérience mitigée* ... *208*
5.6 ANTHONY, UN PARCOURS INACHEVE ... 211
*5.6.1 Être MAP pour Anthony* ... *211*
5.6.1.1 Une année difficile ... 211
5.6.1.2 Un MAP qui s'ignore ... 213
*5.6.2 Être MAP dans un collectif* ... *216*
Réappropriations par Anthony ... 218
*5.6.3 Configuration, affordances et engagement* ... *220*

**6 ETUDE DE CAS 2 : FREDERIC ... 225**
6.1 LES JOUEURS ET LE BUT DU JEU : LES ACTEURS IMPLIQUES ET LEURS ENJEUX ... 225
*6.1.1 Fred et Matthieu* ... *225*
*6.1.2 Autres acteurs* ... *229*
*6.1.3 Le jeu : les relations avec les acteurs* ... *230*
6.2 MATTHIEU : UN BON (APPRENTI) EMPLOYE ... 233
6.3 DIVISION DU TRAVAIL DE TUTORAT ... 235
*6.3.1 Organisation spatiale, opérationnelle et hiérarchique* ... *235*
6.3.1.1 Organisation spatiale et convivialité ... 235
6.3.1.2 Organisation opérationnelle et hiérarchique ... 237
6.3.1.3 Multi-tutorat ... 238
*6.3.2 Ariane : du binôme au tutorat de proximité* ... *240*
*6.3.3 Primat de l'acquisition de l'expérience* ... *243*
6.4 UNIVERSITE, TUTEUR ACADEMIQUE & PAIRS ... 247
*6.4.1 Un MAP peu motivé par le lien avec l'université* ... *247*
*6.4.2 La visite du tuteur universitaire* ... *248*
*6.4.3 Un rôle majeur de l'apprenti dans le lien avec l'université* ... *253*
*6.4.4 Conceptions et pratique d'évaluation du MAP* ... *254*
6.4.4.1 Les indicateurs de Fred ... 254
6.4.4.2 Soutenance collective ... 256
Evaluation et rôle du tuteur universitaire ... 256
Echanges avec des pairs ... 258
6.5 FRED : D'UNE TRANSMISSION DU TRAVAIL A UNE REFLEXION SUR L'APPRENTISSAGE ... 260
*6.5.1 Etre MAP pour Fred* ... *260*
6.5.1.1 Transmettre le travail ... 260

6.5.1.2 Parcours personnel : « Sur le tas » 261
6.5.1.3 « Anti-système » : université versus terrain 262
*6.5.2 Connaissances et représentations du tutorat 263*
*6.5.3 Tournant dans le parcours de Fred : la chercheuse et les nouveaux stagiaires 265*
*6.5.4 Configuration, affordances et engagement 269*

**7 ETUDE DE CAS 3 : LOÏC 275**
7.1 LES JOUEURS ET LE BUT DU JEU : LES ACTEURS IMPLIQUES ET LEURS ENJEUX 275
*7.1.1 Loïc et Aloïs 275*
*7.1.2 Autres acteurs 280*
*7.1.3 Le jeu : les relations avec les acteurs 281*
7.2 ALOÏS : UN APPRENTI ADJUVANT 283
*7.2.1 L'engagement de l'apprenti : une ressource pour Loïc 283*
*7.2.2 « tu vas voir ça va bien se passer » 284*
*7.2.3 La fiche projet : étayage mutuel 286*
*7.2.4 Un dispositif gagnant-gagnant 288*
7.3 L'ENTREPRISE : ENTRE CONFIANCE ET CONTRAINTES 289
*7.3.1 La direction 289*
*7.3.2 Les collègues 291*
Intégration 291
Carine 292
« Là vous abusez quand même» 292
*7.3.3 Éric : du conseil au remplacement 293*
*7.3.4 Contexte de l'entreprise : des contraintes qui deviennent des opportunités 295*
7.3.4.1 Technicien plein temps / apprenti ? 295
7.3.4.2 Contraintes financières 296
7.3.4.3 Du positif dans les contraintes 298
7.3.4.4 L'entreprise comme contexte et acteurs peu investis 299
7.4 LE TUTORAT ACADEMIQUE : SUIVI DE L'APPRENTI ? SUIVI DE L'APPRENTISSAGE ? 300
*7.4.1 Le tuteur-école : profil et posture 300*
*7.4.2 Dispositif-ressource 301*
7.4.2.1 La journée tuteur 301
7.4.2.2 Le processus de construction du projet 302
*7.4.3 La visite du tuteur-école : intercompréhension, négociation, co-construction 303*
7.4.3.1 Une visite en deux parties 304
Partie 1 : se rencontrer, se découvrir 304
Partie 2 : discussion et négociation 304
7.4.3.2 Aloïs se lève 306
7.4.3.3 « Est ce que vous voyez que ça colle ? » 308
7.4.3.4 Mouvement de la configuration 310
*7.4.4 Coups de fil 312*
*7.4.5 Le tutorat académique, vers un accompagnement de l'apprentissage 313*
7.5 LA FORMATION, LA CHERCHEUSE ET LE COACH : FAIRE FEU DE TOUT BOIS 313
*7.5.1 La formation : rencontrer les pairs 314*
*7.5.2 Joël, le coach 317*
SOS rapport 318
*7.5.3 Présence de la chercheuse sur le terrain 319*
*7.5.4 Réflexivité et auto-évaluation 320*
7.6 LOÏC, UN PARCOURS SCOLAIRE 321
*7.6.1 Être, devenir et rester MAP selon Loïc 321*

7.6.1.1 Être MAP : une définition qui évolue ..... 321
7.6.1.2 Devenir MAP : des co-constructions ..... 322
7.6.1.3 Rester MAP : une première expérience d'encadrement ..... 323
*7.6.2 Réseau en externe ..... 324*
*7.6.3 Affordances, engagement et configuration ..... 326*

**8 MISES EN PERSPECTIVE DES CAS ..... 331**
8.1 DIMENSIONS PRODUCTIVES ET CONSTRUCTIVES DE LA CONFIGURATION TUTORALE ..... 331
*8.1.1 D'un duo à un réseau : des configurations hétérogènes ..... 331*
8.1.1.1 Les apprentis ..... 332
8.1.1.2 Les acteurs des collectifs de travail ..... 333
8.1.1.3 Le tuteur pédagogique : entre accompagner l'apprenti et accompagner l'apprentissage ..... 335
8.1.1.4 Les pairs et autres acteurs périphériques ..... 337
8.1.1.5 Le MAP et son parcours ..... 338
*8.1.2 Configuration tutorale et affordances pour le MAP ..... 339*
8.1.2.1 But des acteurs, stabilité et mouvements de la configuration ..... 339
8.1.2.2 Affordances et engagement ..... 341
8.1.2.3 Besoins principaux des MAP : attendus de l'école et réflexivité ..... 341
8.2 RETOMBEES FORMATIVES ET PRECONISATIONS ..... 344
*8.2.1 Enjeux de la réingénierie ..... 344*
*8.2.2 Former TOUS les acteurs de l'apprentissage ..... 345*
8.2.2.1 Au-delà des MAP, former autres acteurs contribuant au tutorat ..... 346
8.2.2.2 Former les tuteurs académiques ..... 347
8.2.2.3 Former les apprentis ..... 347
*8.2.3 Faire se rencontrer les acteurs de l'apprentissage ..... 348*
Les AFOMAT ..... 348
Les cafés de l'apprentissage ..... 349
*8.2.4 Former à la collaboration : proposition d'animation autour des configurations tutorales ..... 350*
*8.2.5 Développer l'information sur la fonction tutorale et le rôle de MAP ..... 352*

**CONCLUSION ..... 357**
DES TUTEURS A LA CONFIGURATION TUTORALE : RETOUR SUR LES ASPECTS THEORIQUES ..... 357
AVANTAGES ET LIMITES DE LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE ..... 360
SYNTHESE DES PRINCIPAUX RESULTATS ..... 361
CONFIGURATION : VERS UN CONCEPT OPERANT POUR LA FORMATION ..... 363
PERSPECTIVES ..... 364

**BIBLIOGRAPHIE ..... 367**

**TABLE DES ILLUSTRATIONS ..... 377**

**LISTE DES TABLEAUX ..... 380**

## *Become a workplace tutor : configurations and affordances to build a tutorial practice in the workplace*

This research focuses on workplace tutors in dual vocational tertiary courses, and how they begin in this role. In France, some tutoring training courses are offered but they are quite condensed (1 day) and few tutors actually participate. Institutional requirements remain vague, with little mention of workplace tutors. Therefore, it seems that many tutors "learn by doing". Our purpose is to understand how workplace tutors learn to fulfil their role and, in particular, how the interactions and relationships they share with other actors (from the school, the company, etc.) help them build their practice of tutoring.

This research is based on one year of fieldwork and on a corpus characterized by various data production methods (participant observations, audio and video recordings, interviews, document collection, etc.). It is articulated around three case studies, the aim of which is to understand how a tutorial configuration is set up (according to Elias, 1981) and how this configuration creates affordances (Billett 1995, 2011), i.e. learning opportunities for the novice workplace tutor, of which he can take advantage to build his practice.

An analysis of the institutional requirements regarding tutoring and the role of the workplace tutor leads us to show that he or she occupies a secondary place in discourses that are rather focused on apprentices and addressed either to them or to employers. Additionally, these requirements work on several levels (from law to school) and this constitutes a myriad (millefeuille) of requirements that remain vague and heterogeneous. Finally, it is a relatively fixed tutorial configuration, which includes only three actors (apprentice / WPT or employer / school-tutor or school), that is most often the time presented.

The analysis of our cases is carried out by crossing two levels: the local level and the global level. On the one hand, it is a question of understanding the recurrent interactions and relationships that are established over time and, on the other hand, it is about the way in which actors interact and coordinate themselves in local interactions and situations. This allows us to document how a tutorial configuration emerges and is implemented over time, but also how it is locally consolidated or disrupted. These analyses allow us to highlight that, where we are used to thinking of a tutor-apprentice duo, there is in reality a network of actors with various profiles, objectives and characteristics that is created in order to support the apprentice. This tutorial configuration is dynamic and changes according to contextual features. It can be made up, in addition to the apprentice and his tutor, by actors in the workplace (hierarchy, colleagues, etc.), actors in the school (school-tutors, teachers) or actors in the family, friends, etc. In this configuration, each actor has his or her own goals, each contributing and orienting its implementation and evolution over time. Our analyses show that this evolution can allow for the tutor's appropriation of his or her role. The configuration is, in fact, a generator of affordances for the novice workplace tutor, of which he or she can take advantage in order to develop his or her tutoring practice. These affordances can take various forms (direct support, inclusion in a tutoring collective, exchanges on tutoring practice, etc.). They are only actualized as resources because the novice tutor seizes them, making them relevant to his or her practice.

In addition to documenting the training practices of tutors, this research aims to support the apprentices training center (Formasup ARL) in the engineering work of the training courses they are currently conducting.

Key words : Tutoring, configurations, affordances, workplace learning, apprenticeship, tertiary courses, work collectives, tutorial interactions, vocational training.

## *Devenir maître d'apprentissage : configurations et affordances pour construire sa pratique tutorale en entreprise*

Notre travail s'intéresse aux maîtres d'apprentissage de l'enseignement supérieur et à la façon dont ils débutent dans cette fonction. En France, ceux qui occupent la mission de tuteur sont peu formés et les formations qui leurs sont proposées sont souvent de courte durée (1 journée). De même les prescriptions institutionnelles restent relativement floues, mentionnant peu le tuteur. Il semble dès lors que cette fonction s'apprenne très largement sur le tas. Notre objectif est ainsi de comprendre les pratiques formatives des tuteurs débutants et notamment, la façon dont les interactions et les relations que ces derniers vont avoir avec d'autres acteurs (du monde scolaire, professionnel ou autre) vont les aider à construire leur pratique.

Ce travail est construit à partir d'une enquête de terrain d'une année et d'un corpus caractérisé par une multiplicité de modes de production de données (observations participantes, captations audio et vidéo, entretiens, collecte de documents, etc.). Il prend la forme de trois études de cas dont le but est de comprendre comment se met en place une configuration tutorale (d'après Elias, 1981) et la façon dont cette configuration crée des affordances (Billett 1995, 2011), c'est à dire des opportunités d'apprentissage pour le tuteur débutant, dont il peut se saisir afin de construire sa pratique.

Une analyse des prescriptions institutionnelles sur le tutorat et le rôle du maître d'apprentissage nous conduit à montrer que celui-ci occupe une place secondaire dans les discours institutionnels plutôt focalisés sur l'apprenti et adressés à ces derniers ou aux employeurs. De plus, les prescriptions se font à plusieurs niveaux (de la loi à l'école) et cela constitue un millefeuille de prescriptions qui restent floues et hétérogènes. Enfin, c'est une configuration tutorale relativement figée, incluant seulement trois acteurs (apprenti / MAP ou employeur / tuteur-école ou école) qui est la plupart du temps présentée.

L'analyse de nos cas est réalisée en croisant deux niveaux : le niveau local et le niveau global. Il s'agit d'une part d'appréhender les interactions récurrentes et les relations qui se mettent en place dans le temps long et d'autre part, la façon dont les acteurs interagissent et se coordonnent dans des interactions et situations locales. Cela nous permet de documenter la façon dont une configuration tutorale émerge et se met en place dans le temps long, mais aussi la façon dont elle est localement consolidée ou au contraire bouleversée. Ces analyses nous permettent de mettre en avant que là où l'on a l'habitude de penser un duo tuteur-apprenti, il y a en réalité un réseau d'acteurs aux profils, objectifs et caractéristiques variés qui se crée dans le but d'accompagner l'apprenti. Cette configuration tutorale est dynamique et varie selon les contextes. Elle peut être constituée, outre l'apprenti et son tuteur, par des acteurs de la place de travail (hiérarchie, collègues, etc.), des acteurs de l'école (tuteurs-école, enseignants) ou encore des acteurs de la sphère familiale, amicale, etc. Chaque acteur de cette configuration a ses enjeux propres qui contribuent à orienter sa mise en place et son évolution dans le temps. Nos analyses montrent que cette évolution peut se faire en faveur de l'appropriation par le tuteur de son rôle. La configuration est, en effet, génératrice d'affordances pour le maître d'apprentissage débutant, dont ce dernier peut se saisir afin de développer sa pratique tutorale. Ces affordances peuvent prendre des formes diverses (aide directe, inclusion à un collectif tutoral, échanges sur la pratique tutorale, etc.). Elles ne sont actualisées comme ressources que parce que le tuteur débutant s'en saisit, les rendant ainsi pertinentes pour sa pratique.

Ces analyses nous conduisent à formuler des préconisations en vue d'améliorer la formation et l'information des tuteurs, notamment dans le cadre du travail d'ingénierie de formation actuellement mené par le CFA Formasup ARL.

Mots-clés : Tutorat, configurations, affordances, apprentissage en situation de travail, interactions tutorales, relations, collectifs de travail, formation professionnelle, alternance, enseignement supérieur.

**UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON II**

**École Doctorale Education, psychologie, information, communication (ED 485)**

**Laboratoire ICAR – Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentations (UMR 5191)**

Thèse pour obtenir le grade de docteure
de l'Université Lumière Lyon-II en Sciences de l'éducation

# Devenir maître d'apprentissage : configurations et affordances pour construire sa pratique tutorale en entreprise

*Volume II - annexes*

Présentée par Marine PELÉ-PEYCELON

sous la direction de Laurent VEILLARD
et le co-encadrement de Bruno CUVILLIER

Soutenue publiquement le 28 novembre 2018

Devant un jury composé de :
Yves CIMBARO – Directeur Formasup ARL, Professeur associé Université Jean Moulin
Bruno CUVILLIER – Maître de conférence, Université Lumière Lyon-II
Nadia LAMAMRA – Professeure, IFFP Lausanne (rapportrice)
Patrick MAYEN – Professeur des universités, Agrosup Dijon (rapporteur)
Yacine OUZROUT – Professeur des universités, Université Lumière Lyon-II
Lucile VADCARD – Maîtresse de conférence, Université Grenoble Alpes
Laurent VEILLARD – Maître de conférence HDR, Université Lumière Lyon-II

# Table des annexes

Annexe 1 : Projet de la recherche collaborative .....5
Annexe 2 : Corpus terrain 1 (Anthony) .....10
Annexe 3 : Corpus terrain 2 (Fred) .....11
Annexe 4 : Corpus terrain 3 (Loïc) .....12
Annexe 5 : Corpus terrain 4 (Michel) .....13
Annexe 6 : Nœuds de codage corpus terrain 1 .....14
Annexe 7 : Nœuds de codage corpus terrain 2 .....16
Annexe 8 : Nœuds de codage corpus terrain 3 .....18
Annexe 9 : Récapitulatif des évolutions des articles du code du travail relatifs au maître d'apprentissage depuis 1971 .....19
Annexe 10 : Articles 14 et 15 de la loi n° 71-576 du 17 juillet 1971 relative à l'apprentissage .....20
Annexe 11 : Evolution de l'article L117-4 depuis 1973 .....21
Annexe 12 : Evolution de l'article R117-3 (R6223-24) depuis 1973 .....23
Annexe 13 : Contrat d'apprentissage .....26
Annexe 14 : Notice pour le contrat d'apprentissage .....27
Annexe 15 : Liste des pages internet des sites gouvernementaux visitées et analysées .....31
Annexe 16 : Infographie « Zoom sur le MAP » .....32
Annexe 17 : Charte de l'apprentissage de la Région Auvergne-Rhône-Alpes .....34
Annexe 18 : Liste des pages internet issu de nos recherches dans le moteur de recherche « google.com » visitées et analysées .....38
Annexe 19 : Liste des documents du CFA analysés .....40
Annexe 20 : Liste des documents UFA analysés .....41
Annexe 21 : Synthèse de l'entretien avec le responsable du DUT QLIO, IUT Lumière .....42
Annexe 22 : Synthèses des entretiens avec les responsables d'UFA (Master 2 Management de projet, IUP Management, IAE de Saint-Etienne) .....44
Annexe 23 : Synthèses des entretiens avec les responsables d'UFA (Diplôme d'ingénieur en génie industriel, ISTP Saint-Etienne) .....46
Annexe 24 : Eléments pédagogiques présentés par les UFA lors des réunions de début d'année 48
Annexe 25 : Extrait du livret d'alternance du M2 Management de Projet (IUP, IAE Saint-Etienne) .....50
Annexe 26 : Transcription du premier entretien avec Anthony .....51
Annexe 27 : Transcription du deuxième entretien avec Anthony .....56
Annexe 28 : Transcription du premier entretien avec Jonas .....63
Annexe 29 : Transcription de l'entretien avec Jean .....69
Annexe 30 : Transcription de l'entretien final avec Anthony .....75
Annexe 31 : Transcription de l'entretien avec Isabelle .....84
Annexe 32 : Transcription de l'entretien final avec Jonas .....89
Annexe 33 : Transcription synoptique de la visite du tuteur école – mai 2016 (Anthony) .....94
Annexe 34 : Transcription du premier entretien de Fred .....95
Annexe 35 : Transcription du deuxième entretien de Fred .....99
Annexe 36 : Transcription du troisième entretien avec Fred .....108

Annexe 37 : Transcription mixte (synoptique / mot à mot) de la réunion tuteur IUP .....111
Annexe 38 : Transcription de l'entretien avec Matthieu .....116
Annexe 39 : Transcription de l'entretien avec Ariane .....123
Annexe 40 : Transcription du quatrième entretien avec Fred .....131
Annexe 41 : Transcription synoptique de la soutenance collective .....134
Annexe 42 : Entretien final avec Fred .....138
Annexe 43 : Questionnaire final de Matthieu .....150
Annexe 44 : Les fiches du Lé@ remplies par Matthieu et Fred .....154
Annexe 45 : Transcription de l'extrait vidéo présenté à Loïc lors de l'entretien 2 .....155
Annexe 46 : Transcription du premier entretien avec Loïc .....157
Annexe 47 : Transcription du deuxième entretien avec Loïc .....168
Annexe 48 : Transcription Loïc entretien final .....177
Annexe 49 : Transcription mixte (synoptique / mot à mot) de la captation vidéo de la visite du tuteur-école .....190
Annexe 50 : récits des cas Loïc et Anthony (animation autour des configurations) .....196

# Annexe 1 : Projet de la recherche collaborative

## Projet de recherche collaborative

## FORMER LES MAÎTRES D'APPRENTISSAGE ET LES TUTEURS : UN ENJEU POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES APPRENTIS

### Expérimentation, évaluation et co-construction

Suite à la création des contrats d'insertion et à la loi de 1987 étendant l'apprentissage à tous les niveaux de formation, les formations en alternance se sont développées en France, surtout dans l'enseignement supérieur (Brochier & Arrighi, 2009; Moreau, 2008), par la voie de l'apprentissage ou des contrats de qualification puis de professionnalisation. A été ainsi remise en avant l'idée que le travail est formateur et peut jouer un rôle fort dans le développement des compétences d'apprenants, en complémentarité avec les apprentissages scolaires ou universitaires.

Se sont ainsi entrecroisées diverses préoccupations allant du besoin de salariés mieux formés et plus rapidement opérationnels à la conviction que former par le travail convient mieux pour des jeunes en difficulté académique. L'apprentissage pourrait tout à la fois former :

- mieux : de façon plus concrète, plus opérationnelle ; en rendant plus vivants les apprentissages théoriques ;
- autrement : par des démarches plus inductives, mieux adaptées à des jeunes mal à l'aise en situation d'apprentissage académique ;
- et aussi à autre chose : aux savoir faire, aux savoir être et au savoir devenir indispensables pour l'insertion professionnelle.

Mais cela s'est souvent fait comme si tous ces résultats attendus s'engendraient d'eux-mêmes et sans que la question de la formation des accompagnateurs du processus en situation de travail soit fortement posée, comme l'est par exemple celle des enseignants. La formation des maîtres d'apprentissage est certes obligatoire, mais sans que son contenu ni sa durée ne soient spécifiés, et seulement une fois par personne, alors que l'apprentissage est désormais l'une des quatre voies (avec la formation initiale, la formation continue et la VAE) permettant de délivrer un diplôme professionnel, le même quel que soit son mode de préparation, contrairement à d'autres pays tels l'Allemagne.

Or les maîtres d'apprentissage ne sont pas confrontés à des situations normées comme peuvent l'être des salles de classe ou de TP, et ils ont à gérer des relations interindividuelles quotidiennes bien plus fréquentes que celles que connaissent les enseignants et très différentes de celles que vivent les parents. Ils ont à se construire une posture spécifique, outillée et contingente (puisqu'elle dépend aussi fortement du contexte de l'entreprise et du service), alors que cet accompagnement se développe dans des secteurs qui ne connaissent généralement pas la tradition du compagnonnage. De plus, cette dernière intégrait l'apprentissage sur des temps très longs, dans l'organisation même de processus

productifs très stables. Or, ces façons de transmettre traditionnelles sont mal adaptées à des entreprises industrielles et de services modernes en rapide évolution.

Nombreux sont les maîtres d'apprentissage qui, bien qu'ayant l'expérience professionnelle exigée pour être maîtres d'apprentissage, n'ont en général pas l'expérience d'accueil d'un apprenti, ni l'habitude de traiter cette expérience autrement que « sur le tas ». Ils n'ont pas été préparés à cette nouvelle responsabilité qu'il leur appartient d'articuler à leurs fonctions professionnelles.

Se pose pourtant naturellement la question de la qualité des parcours d'apprentissage en situation de travail : les apprenants bénéficient-ils toujours de conditions de travail, qui leur permettent des apprentissages solides et cohérents avec les objectifs de leur formation ? les maîtres d'apprentissage sont-ils bien armés pour faciliter et accompagner ces parcours ? La lecture de différents travaux récents permet d'en douter.

Par delà les dispositifs institutionnels et organisationnels mis en place par les concepteurs des formations en alternance, ces recherches mettent en avant le rôle local très contraignant des organisations de travail, qui n'offrent pas spontanément les mêmes possibilités d'apprentissage de savoir, savoir faire et savoir être. Cela donne aux formateurs sur le terrain (tuteurs école et tuteurs entreprise), un rôle extrêmement important dans la construction des parcours d'apprentissage, à travers la prescription et l'ordonnancement de tâches, des interactions visant l'encouragement, l'explication, l'étayage, l'évaluation de l'apprenant, ou bien encore des actions d'aménagement des situations de travail à des fins plus didactiques, par exemple pour que le jeune puisse s'entrainer sur une technique particulière ou prenne le temps d'un retour réflexif sur son action (Billett, 2003; Filliettaz, 2009a, 2009b; Kunegel, 2011; Mayen, 2002; Veillard, 2012). D'autres travaux montrent également leur influence très forte sur le processus de construction identitaire des jeunes (Chaix, 2007; Cohen-Scali, 2000; Merhan & Baudoin, 2007). A quoi s'ajoute aussi, la formation aux environnements de travail, à la relation aux autres et à l'intégration dans des collectifs, aux comportements professionnels dans un contexte hiérarchisé et règlementé, et le conseil en matière de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle…

Or beaucoup de tuteurs (au sens générique, quel que soit le statut juridique du jeune en formation alternée) sont peu ou non formés pour être en mesure de jouer pleinement ce rôle pédagogique. Ils ont besoin pour cela de compétences bien spécifiques, qui ne peuvent être identiques à celles des enseignants en milieu scolaire ou universitaire. Il s'agit ici de s'appuyer sur les spécificités des processus d'apprentissages en situation de travail, c'est-à-dire de partir des situations et des tâches existantes dans les organisations professionnelles et de les aménager à des fins d'apprentissage, tout en tenant compte des contraintes productives et des trajectoires individuelles des apprenants (Billett, 2001, 2009; Pastré, 2008). Il s'agit là d'une forme d'ingénierie pédagogique tout à fait différente du montage d'une formation dans une école, qui procède à l'inverse : on construit des situations et des activités à partir des objectifs d'apprentissage formalisés dans des programmes, et on édicte des règles de comportement, d'évaluation et de sanction identiques pour tous.

Il faut bien constater que la formation des tuteurs dans les formations en alternance est loin d'être toujours exemplaire. Même dans le cas où elle est obligatoire s'agissant des maîtres d'apprentissage, elle est diversement mise en œuvre dans les CFA et les UFA, et, surtout, elle attire rarement les foules, malgré les incitations financières, il est vrai relativement faibles.

Plus largement, les dispositifs existants pour formaliser le rôle et les fonctions des tuteurs sont très inégaux d'une formation à l'autre. Là où certaines formations développent une organisation pédagogique relativement poussée, d'autres en restent à des dispositifs d'encadrement et d'évaluation

des apprentis en situation de travail d'une très grande légèreté. Ces dispositifs reflètent également des conceptions de l'évaluation et des compétences extrêmement variés (Dubrion, 2006) et en restent très souvent à des formes d'alternance très juxtapositives, qui exploitent peu les possibilités offertes de mise en lien entre les apprentissages réalisés en contexte scolaire et ceux issus des expériences de travail (Tynjälä, 2009; Veillard & Kouamé Kouassi, 2012). Enfin, il faut aussi souligner le manque de recherche qui permettrait de mieux comprendre l'impact des formations de tuteurs sur leurs pratiques d'accompagnement et d'évaluation des apprenants sur le terrain.

Partant de ces constats issus de l'expérience de nombreux praticiens de l'alternance et des travaux de recherche (encore peu nombreux) sur le sujet, le présent projet vise trois objectifs :

1) Recenser et analyser les pratiques en matière de formation des maîtres d'apprentissage et tuteurs portées par Formasup Ain Rhône Loire et dans des UFA en relevant : stratégie développée, objectifs affichés, thèmes et intervenants retenus, modes d'animation et contenus, taux de participation, évaluation par les participants, suivi éventuel des effets, etc.
2) En saisir les manques et les effets positifs en combinant différentes sources d'information et méthodes d'évaluation (cf texte ci-joint d'Esther Duflo : « Guide méthodologique pour l'évaluation des expérimentations sociales, à l'intention des porteurs de projets ») : observations de différentes situations de formation ; interviews individuelles de bénéficiaires (MA et tuteurs) ; séances de traitement collectif de leurs expériences de tuteurs novices ou plus expérimentés ; analyse de documents pédagogiques des UFA ou des entreprises destinés aux MA et tuteurs ; … on veillera tout particulièrement à cerner les expériences créatrices, mais aussi à comparer les comportements d'UFA ou maîtres d'apprentissage selon qu'ils ont pu suivre ou pas des formations ou des accompagnements, ou selon que les formations ont abordé ou pas tel ou tel aspect des pratiques ou fonctions ;
3) Concevoir, expérimenter et traiter/évaluer un début d'ingénierie collaborative, entre acteurs et chercheurs, et des processus de formation et d'autoformation fondés sur l'apport de résultats issus des recherches existantes ou en cours, et sur la diversité partagée et collectivement analysée des situations expérientielles (cf texte ci-joint de Nicole Roelens : « La quête, l'épreuve et l'œuvre : la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience », Education permanente, n°100/101, décembre 1989).

Il est proposé pour cela de développer une démarche co-construite de recherche à visée transformatrice, associant étroitement des équipes scientifiques, des responsables d'institutions et des praticiens de l'alternance collaborative (Desgagné, 1997; Sensevy, 2011).

Ce dispositif coopératif se justifie par les limites des recherches simplement compréhensives ou descriptives qui peinent à véritablement modifier les pratiques de formation. Le fossé est souvent très grand entre les évolutions constatées et les recommandations issues des recherches. Trouver les voies de la transformation de ces pratiques et de la construction de nouvelles ressources pour la formation est pourtant essentiel. Plusieurs travaux récents (Sensevy, 2011; Veillard & Kouamé Kouassi, 2012; Veillard, Tiberghien, & Vince, 2011; Vinatier, Filliettaz, & Kahn, 2012) montrent que seul un travail d'ingénierie didactique collaborative, basée sur les résultats produits par la recherche mais aussi tenant véritablement compte des savoirs situés et de l'expérience vécue des praticiens (principe d'une égale importance des deux types de savoir), permet la mise en place d'innovations durablement ancrées dans les organisations de formation.. Dans un tel procès sont étroitement associés : analyses et ressentis, réflexion personnelle et échange entre pairs, préconisations et mises en œuvre, construction vécu et traitement des expériences, prise de distance et souci de l'opérationnel,

avancée des connaissances et amélioration des pratiques, développement de la recherche et perfectionnement professionnel. Il ne s'agit pas de déboucher sur un catalogue de recettes mais sur une meilleure compréhension des facteurs d'influence, sur la construction en contexte de connaissances avec et pour les praticiens, autorisés, encouragés à être collectivement « réflexifs », ceci à partir d'investigations aux objets et méthodes définis en commun.

En tant que CFA sans mur, Formasup ARL n'a pas d'action directement pédagogique. Il se trouve à la croisée de pratiques, intentions et réalisations extrêmement diverses ayant en commun d'utiliser, de façon plus ou moins explicite, organisée et maîtrisée, les situations de travail pour former. En revanche il a l'obligation de former les maîtres d'apprentissage. L'on peut donc construire une recherche collaborative autour de cette obligation et de ses effets, de l'ambition de l'améliorer, et du rôle, à rendre plus efficient, des maîtres d'apprentissage dans le passage de la transmission des connaissances à la construction de compétences.

Si l'on retient l'hypothèse que la qualité des parcours en entreprise est un problème clef des formations par alternance, et donc une question essentielle pour Formasup, s'intéresser au renforcement testé des compétences des maîtres d'apprentissage en tant que tels, qui créent et gèrent les conditions, la construction et l'évaluation de ces parcours, sera de grande importance. Mais d'autres questions pourront aussi être cruciales et mobiliser la réflexion d'autres acteurs :

- Quand les maîtres d'apprentissage ont reçu une formation, dans quelles conditions celle-ci a-t-elle de l'effet (ou peut-elle avoir des effets divergents) compte tenu de leurs contextes propres ? Comment améliorer la formation des MA pour accroitre leur efficience ? Quelles vigilances et quelles ressources l'UFA et l'entreprise doivent-elles développer pour que la construction de compétences des apprentis s'en trouve améliorée ?

- Plus généralement et surtout : comment « vivre l'expérience d'être maître d'apprentissage » se transforme-t-il en « avoir de l'expérience en la matière », en acquisition de compétences nouvelles d'« acteur en contexte » (Giddens, 1987, Desgagné, 1997) transférables à d'autres situations d'apprentissage ? Comment faire en sorte que ce processus soit recherché et facilité ?

- Comment fonctionne le duo maître d'apprentissage tuteur académique ? comment utiliser la formation et d'autres instruments, tels le Livret Electronique d'Apprentissage (LEA), pour enclencher un cercle vertueux d'amélioration capitalisée des pratiques ?

- Quel apport via le LEA géré par Formasup ? Comment mieux l'utiliser dans une optique de formation par l'échange d'expériences et leur traitement collectif ? Quelles avancées interactives pourrait-il permettre quant au passage de la transmission des connaissances (et donc d'un déroulement de programme) à la construction de compétences.

- En résultante : quel rôle des différents acteurs dans la construction des parcours ? quel lien entre ce que les apprentis apprennent à l'Université et ce qu'ils font en entreprise ? Comment se construisent et se construisent-ils de fait leurs compétences de tous ordres, y compris d'orientation te d'insertion professionnelles ?

-En continuité ou complémentarité, compte tenu de leur rôle spécifique et du fait qu'ils sont des interlocuteurs normalement privilégiés de Formasup : quelles compétences et quelle formation action pour les responsables d'UFA ?

- Enfin : comment et vers qui organiser la dissémination des résultats ainsi obtenus ?

Une demi-douzaine d'UFA ou établissements volontaires seront choisies en fonction des différences manifestées entre elles, de sorte que la démarche proposée soit confrontée à des expériences suffisamment riches et variées et implique des acteurs de divers horizons. Il sera notamment tenu compte des niveaux et types de formation, du statut des établissements d'accueil, du caractère exclusif ou pas de l'alternance, de l'utilisation ou non de tuteurs universitaires spécialistes du domaine professionnel concerné, etc… Ont été évoqués : l'IUT LUMIERE, l'ISTP, l'IRUP, le CESI, Lyon1, Lyon3, l'IDRAC, l'IUT de Saint Etienne…. sous réserve bien sûr que ces partenaires soient prêts à s'investir dans une telle démarche. Cette liste n'est évidemment pas exhaustive.

Une durée de trois à cinq ans semble nécessaire compte tenu de la démarche.

Dans ce processus d'expérimentation sociale, Formasup ARL serait maître d'ouvrage, Trouver Créer maître d'œuvre. Le support scientifique de laboratoires de recherche sera incontournable. Il garantira l'externalité et l'indépendance des évaluations et permettra l'enrichissement mutuel des réflexions et pratiques théoriques et méthodologiques : l'UMR ICAR (le labo de Laurent Veillard : Unité Mixte de Recherche Interactions Corpus Apprentissages Représentations) a d'ores et déjà donné son accord ; le GRePS (Groupe de Recherche en Psychologie Sociale de Lyon2) est en cours de sollicitation. Un Comité de pilotage sera constitué.

Un des enjeux de cette recherche collaborative sera de penser et organiser sa dissémination et son enrichissement ultérieur par l'implication d'autres acteurs significatifs de la Région et de l'apprentissage.

Deux thèses pourraient être ainsi alimentées en terrains de recherche et problématiques, et financées. Leur élaboration sera un levier majeur de l'approche. Le dispositif ARC 5 de la région Rhône-Alpes (thème prioritaire 3.4 « Education et appropriation des savoirs ») pourrait être sollicité, de même que la Fondation de France ou d'autres financeurs éventuels.

Coût annuel : environ 100 000 €.

A Lyon le 5 juin 2013


| | | |
|---|---|---|
| Paul ROUSSET | et | Laurent VEILLARD |
| Vice-président de TROUVER CRÉER | | Maître de conférences en Sciences de l'éducation |

# Annexe 2 : Corpus terrain 1 (Anthony)

| Nom Observation | date | OBS | NBR h/obs | ENT MAP | ENT autre | carnet | enregistrements audio | | séquences filmées | | entretiens | | photos | autres documents |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| MAP1_renc | 14/09/15 | | 1,00 | | | 1 | | | | | | | | |
| MAP1_OBS1 | 22/10/15 | 1 | 8,50 | | | 15 | MAP1_151022_enr1_erreur_controledim | 00:06:14 | | | | | MAP1_OBS1_A4mains.jpg | |
| | | | | | | | MAP1_151022_enr2_formulaireExcel | 00:00:53 | | | | | MAP1_OBS1_etalonnage.jpg | |
| | | | | | | | MAP1_151022_enr3_controledim_etayagelong | 00:23:45 | | | | | MAP1_OBS1_reparation.jpg | |
| MAP1_OBS2 | 09/11/15 | 1 | 8,00 | 1 | | 13 | MAP1_151109_enr1_taches | 00:07:25 | | | | | MAP1_OBS2_binome | |
| | | | | | | | MAP1_151109_enr2 | 00:03:38 | | | | | MAP1_OBS2_binome2 | |
| | | | | | | | MAP1_151109_ent1 | 00:45:20 | | | | | MAP1_OBS2_binome3 | |
| MAP1_OBS3 | 15/12/15 | 1 | 8,00 | | | 8 | | | | | | | 21 photos | |
| MAP1_OBS4 | 11/02/16 | 1 | 8,00 | 1 | | 8 | | | | | MAP1_OBS4_entretien2_part1 | 00:04:36 | MAP1_OBS4_Fari | |
| | | | | | | | | | | | | | MAP1_OBS4_Pont | |
| | | | | | | | | | | | MAP1_OBS4_entretien2_part2 | 00:57:19 | MAP1_OBS4_Pont2 | |
| | | | | | | | | | | | | | MAP1_OBS4_sangle | |
| MAP1_ENTAPP1 | 15/02/16 | | | | 1 | 2 | | | | | MAP1_entretien1_apprenti | 00:32:17 | | MAP1_guide_entretienMA |
| MAP1_OBS5 | 29/03/16 | 1 | 8,00 | | | 8 | | | | | | | | |
| MAP1_OBS6 | 03/05/16 | 1 | 2,50 | | | 3 | | | | | | | | |
| MAP1_ENT3 | 18/05/16 | | | 1 | | | | | | | MAP1_ent3_160518.MP3 | 00:30:34 | | |
| MAP1_OBS7 | 24/05/16 | 1 | 8,00 | | | 10 | MAP1_160519_prépa_soutenance_enrA | 00:26:44 | | | | | | |
| | | | | | | | MAP1_160524_visitetuteur | 01:09:01 | | | | | | |
| | | | | | | | MAP1_160524_débriefAnthony | 00:03:24 | | | | | | |
| | | | | | | | MAP1_160524_débriefAnthony2 | 00:04:50 | | | | | | |
| | | | | | | | MAP1_160524_discussion_"je peux le prendre" | 00:01:51 | | | | | | |
| AP1_entchefatel | 30/05/16 | | | | 1 | 1 | | | | | MAP1_ent_chefatelier_160530 | 00:33:46 | | |
| MAP1_OBS8 | 29/06/16 | 1 | 7,50 | | | 3 | MAP1_OBS8_procedure.MP3 | 00:00:27 | | | | | | |
| | | | | | | | MAP1_OBS8_Zagreb.MP3 | 00:01:01 | | | | | | |
| MAP1_OBS9 | 08/09/16 | 1 | 1,00 | | | 3 | MAP1_OBS9_presoutenance1 | 00:25:57 | | | | | | |
| MAP1_OBS10 | 12/09/16 | 1 | 1,00 | | | 2 | MAP1_OBS10_presoutenance2 | 00:30:15 | | | | | | |
| MAP1_OBS11 | 13/09/16 | 1 | 2,00 | | | 3 | MAP1_OBS11_soutenance | 00:56:42 | | | | | | |
| LEA_MA | 27/07/16 | | | | | | | | | | | | | 45 docs exportés du LEA |
| MAP1_entfin | divers | | | 1 | 2 | | | | | | MAP1_ENTfin | 01:03:44 | | |
| | | | | | | | | | | | MAP1_ENTfin_Isabelle | 00:32:17 | | |
| | | | | | | | | | | | MAP1_ENTfin_APP1 | 00:42:35 | | |
| total MAP1 | 17 | 11 | 63,50 | 4 | 4 | 80 | 16 | 05:07:27 | 0 | ###### | 8 | 04:57:08 | 11 | 2 |

# Annexe 3 : Corpus terrain 2 (Fred)

| Nom Observation | date | OBS | | ENT MAP | ENT autre | carnet | enregistrements audio | | séquences filmées | | séquences filmées | | photos | autres documents |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| MAP1_rencontre1 | 30/09/15 | | 1,00 | 1 | 1 | 4 | | | | | | | | |
| MAP3_OBS1 | 06/11/15 | 1 | 10,75 | 1 | | 8 | MAP3_OBS1_enr#1_transmission_téléphonique | 00:09:19 | | | MAP3_OBS1_enr#3_ent1 | 00:33:12 | | MAP3_grille entretien1.docx |
| | | | | | | | MAP3_OBS1_enr#2_vois_avec_Ariane | 00:00:46 | | | | | | |
| MAP3_OBS2 | 17/12/15 | 1 | 7,50 | | | 5 | | | MAP3_OBS2_projevent | 00:01:01 | | | | |
| | | | | | | | | | MAP3_OBS2_projevent2_devis | 00:01:35 | | | | |
| | | | | | | | | | MAP3_OBS2_tourdefrance | 00:01:48 | | | | |
| MAP3_OBS3 | 18/01/15 | 1 | 11,00 | 1 | | 5 | | | MAP3_OBS3_DAS1 | 00:01:54 | MAP3_OBS3_entretien2 | 00:50:25 | | |
| | | | | | | | | | MAP3_OBS3_client | 00:02:35 | | | | |
| MAP3_OBS4 | 29/02/16 | 1 | 12,00 | 1 | 1 | 11 | | | MAP3_OBS4_visitetuteur_part1 | 00:00:54 | MAP3_OBS4_entretienAPP | 00:45:31 | | |
| | | | | | | | | | MAP3_OBS4_visitetuteur_part2 | 00:53:40 | MAP3_OBS4_entretien3 | 00:11:01 | | |
| MAP3_OBS5 | 04/05/16 | 1 | 12,00 | | | 3 | | | | | | | | |
| MAP3_OBS6 | 14/06/16 | 1 | 12,00 | 1 | 1 | 3 | MAP3_OBS6_rendumemoire.MP3 | 00:03:45 | | | MAP3_OBS6_ENT_ariane | 00:25:55 | | |
| | | | | | | | MAP3_OBS6_Seb.MP3 | 00:00:19 | | | 1MAP3_OBS6_entretien4.MP3 | 00:14:52 | | |
| | | | | | | | MAP3_OBS6_négo_ariane | 00:00:47 | | | | | | |
| MAP3_OBS7 | 01/07/16 | 1 | 7,75 | | | 5 | MAP3_OBS7_soutenanceAPP.MP4 | 00:37:36 | | | | | | |
| | | | | | | | MAP3_OBS7_soutenance_Evaluation.MP4 | 00:41:45 | | | | | | |
| | | | | | | | MAP3_OBS7_soutenance_conclusion.MP4 | 00:00:41 | | | | | | |
| LEA_MB | 27/07/16 | | | | | | | | | | | | | documents Lé@ |
| MAP3_ENTfin | 27/09/16 | | | 1 | | 6 | | | | | MAP3_ENTfinal | 01:22:28 | | questionnaire APP |
| **total MAP3** | **10** | **7** | **74,00** | **6** | **3** | **50** | **5** | **00:14:56** | **10** | **02:23:29** | **7** | **04:23:24** | **0** | **3** |

# Annexe 4 : Corpus terrain 3 (Loïc)

| Nom Observation | date | OBS | | ENT MAP | ENT autre | carnet | enregistrements audio | | séquences filmées | | séquences filmées | | photos | autres documents |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| MAP4_OBS1 | 19/11/15 | 1 | 7,50 | | | 9 | | | | | | | | dossier journée Tuteur |
| MAP4_OBS2 | 24/11/15 | 1 | 8,00 | | | 10 | | | | | | | | |
| MAP4_OBS3 | 18/12/15 | 1 | 5,00 | | | 6 | MAP4_OBS3_pointperiode | 01:39:16 | MAP4_OBS3_phmetre | 00:05:33 | | | MAP4_OBS3_cahierCharges<br>MAP4_OBS3_Coecriture<br>MAP4_OBS3_imaginez | |
| MAP4_OBS4 | 07/01/16 | 1 | 8,00 | | | 5 | | | MAP4_OBS4_chromato1_intitiation_tâche | 00:15:57 | | | map4_OBS4_cotravail | |
| | | | | | | | | | MAP4_OBS4_Chromato2_propositionAPP | 00:09:51 | | | | |
| MAP4_OBS5 | 08/02/16 | 1 | 9,50 | | | 11 | MAP4_OBS5_débrief_prepa_visitetuteur | 00:49:55 | MAP4_OBS5_visitetuteur_part1 | 01:34:25 | | | | visite entreprise n°1 / ODJ<br>Fiche projet |
| | | | | | | | MAP4_OBS5_conclu_visitetuteur | 00:03:38 | MAP4_OBS5_visitetuteur_part2 | 00:30:26 | | | | Evaluation suivi de projet<br>fiche projet complétée |
| MAP4_ENT1 | 11/02/16 | | | 1 | | 2 | | | | | MAP4_entretien1 | 01:00:26 | | MAP4_grille entretien1 |
| MAP4_OBS6 | 24/02/16 | 1 | 8,50 | | | 5 | | | | | | | | |
| MAP4_ENT2 | 08/06/16 | | | 1 | | 2 | | | | | MAP4_entretien2.MP3 | 00:48:11 | | MAP4_ent2_extrait_carnet<br>MAP4_Entretien2.docx |
| MAP4_ENTfin | 06/10/16 | | | 1 | | 5 | | | | | MAP4_ENTfin | 01:09:48 | | |
| **total MAP4** | **9** | **6** | **46,50** | **3** | **0** | **55** | **3** | **02:32:49** | **5** | **02:36:12** | **3** | **02:58:25** | **4** | **8** |

# Annexe 5 : Corpus terrain 4 (Michel)

| Nom Observation | date | OBS | NBR h/obs | ENT MAP | ENT autre | carnet | enregistrements audio | | séquences filmées | | séquences filmées | | photos | autres documents |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| MAP2_OBS1 | 02/09/15 | 1 | 8,50 | | | 15 | MAP2_OBS1_enr1_mails | 00:16:19 | | | | | MAP2_OBS1_photo#1_panneaux | |
| | | | | | | | MAP2_OBS1_enr2_panneaux | 00:05:28 | | | | | MAP2_OBS1_photo#2_etayge1 | |
| | | | | | | | MAP2_OBS1_enr3_exocoda | 00:00:19 | | | | | MAP2_OBS1_photo#3_etayage2 | |
| | | | | | | | MAP2_OBS1_enr4_etayage | 00:08:07 | | | | | | |
| MAP2_OBS2 | 08/09/15 | 1 | 8,00 | | | 10 | MAP2_OBS2_enr1_oscar | 00:07:11 | | | | | | |
| | | | | | | | MAP2_OBS2_enr2_infocantonnade | 00:02:58 | | | | | | |
| | | | | | | | MAP2_OBS2_enr3_Aline | 00:01:47 | | | | | | |
| | | | | | | | MAP2_OBS2_enr4_Annick | 00:08:13 | | | | | | |
| | | | | | | | MAP2_OBS2_enr5_lacunes | 00:06:00 | | | | | | |
| | | | | | | | MAP2_OBS2_enr6_interactionMAPAPP | 00:06:37 | | | | | | |
| MAP2_OBS3 | 09/09/15 | 1 | 1,00 | | | 5 | MAP2_OBS3_enr#1_visitetuteur | 00:34:41 | | | | | | |
| | | | | | | | MAP2_OBS3_enr#2_débriefAPP | 00:00:53 | | | | | | |
| MAP2_ENT1 | 15/09/16 | | | 1 | | | | 00:51:14 | | | MAP2_entretien1_150916.MP3 | 00:51:14 | MAP2_grilleentretien1 | |
| MAP2_OBS4 | 19/10/15 | 1 | 8,50 | | | 10 | | | 151019_MAP2 | 00:08:22 | | | MAP2_OBS4_panneaux.JPG | |
| | | | | | | | | | | | | | MAP2_OBS4.JPG | |
| | | | | | | | | | MAP2_OBS4_cours.mov | 00:00:43 | | | MAP2_OBS4_cahier.JPG | |
| MAP2_OBS5 | 10/11/15 | 1 | 7,50 | | | 9 | | | MAP2_OBS5_entretienAnnuel_1 | 00:25:08 | | | MAP2_OBS5_paper.JPG | |
| | | | | | | | | | MAP2_OBS5_entretienAnnuel_2 | 00:37:09 | | | MAP2_OBS5_paper2.JPG | |
| | | | | | | | | | MAP2_OBS5_entretienAnnuel_3 | 00:02:55 | | | | |
| MAP2_OBS6 | 30/11/15 | 1 | 1,50 | | | 6 | MAP2_OBS6_Eval1 | 00:55:13 | | | | | | MAP2_EVAL1_LivretApp |
| MAP2_OBS7 | 22/12/15 | 1 | 7,50 | | | 4 | | | | | | | | |
| MAP2_OBS8 | 08/01/16 | 1 | 7,75 | | | 2 | | | MAP2_OBS8_projet_tuteure | 00:02:27 | | | | |
| MAP2_OBS9 | 02/03/16 | 1 | 8,00 | 1 | | 5 | | | MAP2_OBS9_prépavisitetut2 | 00:42:14 | MAP2_OBS9_entretien2 | 01:13:53 | | MAP2_grille entretien2 |
| MAP2_OBS10 | 14/03/16 | 1 | 3,00 | | 1 | 4 | | | MAP2_OBS10_visitetut3 | 01:06:43 | MAP2_OBS10_entretienAPP2 | 00:28:37 | | MAP2_EVAL2_LivretApp |
| | | | | | | | | | MAP2_OBS10_debrief | 00:03:32 | | | | |
| MAP2_OBS11 | 01/06/16 | 1 | 2,50 | | | 2 | | | MAP2_OBS11_visitetut4 | 01:01:47 | | | | MAP2_EVAL3_LivretApp.pdf |
| | | | | | | | | | MAP2_OBS11_débriefapp | 00:05:18 | | | | |
| | | | | | | | | | MAP2_OBS11_débrief_part1 | 00:12:48 | | | | |
| | | | | | | | | | MAP2_OBS11_débrief_part2 | 00:12:47 | | | | |
| MAP2_OBS12 | 13/09/16 | 1 | 1,50 | | | 2 | MAP2_OBS12_presoutenance | 00:39:17 | MAP2_OBS12_presoutenance | 00:44:16 | | | | |
| MAP2_OBS13 | 20/09/16 | 1 | 1,50 | | | 4 | MAP2_OBS13_soutenance | 01:09:01 | | | | | | |
| MAP2_ENTfin | 03/10/16 | | | 1 | 2 | 4 | | | | | MAP2_ENTfin_MAP | 01:29:47 | | |
| | | | | | | | | | | | MAP2_ENTfin_collegue | 00:08:31 | | |
| | | | | | | | | | | | MAP2_ENTfin_DRH | 00:28:24 | | |
| **total MAP2** | **15** | **13** | **66,75** | **3** | **3** | **82** | **15** | **05:13:18** | **14** | **05:26:09** | **6** | **04:40:26** | **9** | **4** |

# Annexe 6 : Nœuds de codage corpus terrain 1

| Nœuds de 1° niveau<br>Nœuds de 2° niveau | Description | Fichiers | Références |
|---|---|---|---|
| ANTHONY | | 0 | 0 |
| évolution | Éléments relatifs à l'évolution d'Anthony au cours de l'année | 6 | 11 |
| stratégies du faire | Aménagements par Anthony des situations de travail pour remplir la double fonction : travailler et former | 9 | 12 |
| transmettre | Éléments relatifs à la transmission en situation de travail (observations + discours d'Anthony) | 10 | 14 |
| être MAP | Représentations d'Anthony sur le rôle de MAP et actions tutorales | 14 | 25 |
| autorité - autonomie | Difficultés d'Anthony à poser son autorité et avec le manque d'autonomie de Jonas | 8 | 15 |
| JONAS | | 3 | 3 |
| copain-copain | Références aux difficultés de positionnement de Jonas | 3 | 4 |
| difficile | Références aux difficultés d'encadrer Jonas | 8 | 13 |
| et après | Eléments sur ce que Jonas veut faire après son apprentissage | 3 | 3 |
| lacunes | Références aux lacunes de Jonas en mécanique | 8 | 9 |
| Miguel - le papa | Eléments relatifs au Papa de Jonas et à son impact sur l'apprentissage | 5 | 8 |
| JEAN - CHEF ATELIER | Eléments relatifs à Jean et à son rôle auprès du duo MAP-APP | 11 | 21 |
| volonté organisationnelle | Eléments relatifs à la volonté de faire évoluer Anthony | 2 | 5 |
| SERVICE QUALITE | | 2 | 2 |
| changement de service | Eléments relatifs au changement de service de Jonas | 11 | 13 |
| Eugénie | Eléments relatif à Eugénie et à son rôle | 8 | 11 |
| Isabelle | Eléments relatifs à Isabelle et à son rôle | 6 | 13 |
| IUT | | 3 | 3 |
| évaluer - noter | Eléments sur l'évaluation et la notation | 8 | 21 |
| formation | Retours sur la formation tutorale | 3 | 5 |
| les attendus | Éléments relatifs aux attendus de l'école | 4 | 4 |
| lien formation - missions | Eléments sur l'adéquation entre formation de Jonas à l'IUT et missions en entreprise | 16 | 18 |
| mémoire | Eléments relatifs au mémoire | 12 | 13 |
| tutrice-tuteur-changement | Lien avec les tuteurs école + caractéristiques de ces acteurs + éléments liés au changement de tuteur | 13 | 22 |
| CHOIX DU MAP - CHOIX DU STAGE | Eléments qui ont présidé au choix du MAP et du lieu de stage | 7 | 17 |

| Nœuds de 1° niveau<br>Nœuds de 2° niveau | Description | Fichiers | Références |
|---|---|---|---|
| COLLECTIF - RESSOURCE | Prise en charge par les acteurs d'aider Anthony dans son rôle | 18 | 27 |
| DIMENSION TEMPORELLE ET PERTE DE TEMPS | Référence à la temporalité de l'apprentissage et à la perte de temps productif engendré par l'accueil de l'apprenti | 5 | 9 |
| MOMENTS | Interactions / activités locales et mouvements de la configurations | 18 | 25 |

# Annexe 7 : Nœuds de codage corpus terrain 2

| Nœuds de 1° niveau<br>Nœuds de 2° niveau | Description des nœuds | Fichiers | Références |
|---|---|---|---|
| FRED | Eléments relatifs à Fred | 10 | 30 |
| rôle du MAP | Représentations de Fred sur le rôle de MAP et actions tutorales | 7 | 15 |
| sur le tas - apprendre à être MAP | Fred évoque apprendre à être MAP « sur le tas » + représentations sur la formation de MAP | 4 | 11 |
| l'expérience comme ressource | Evocation de l'importance de l'expérience pour encadrer l'apprenti et dans la transmission | 3 | 4 |
| MATTHIEU | Eléments relatifs à Matthieu | 4 | 11 |
| ARIANE | Eléments relatifs à Ariane | 5 | 6 |
| COLLECTIF TUTORAL | Prise en charge par les acteurs du collectif de travail de la fonction tutorale | 16 | 31 |
| Ariane tutrice | Rôle d'Ariane auprès de Matthieu | 18 | 30 |
| Dom | Rôle de Dom auprès de Matthieu | 1 | 2 |
| CONTEXTE ENTREPRISE | Eléments de contexte sur l'entreprise (histoire, hiérarchie, etc.) | 7 | 23 |
| Cadre spatio-temporel | Organisation spatiale et temporelle du tutorat en entreprise | 9 | 9 |
| Dans la continuité | Eléments faisant référence à l'accueil de Matthieu en apprentissage comme un continuité après son accueil en stage les années précédentes | 4 | 6 |
| ECOLE - DISPOSITIF | | 6 | 6 |
| école-entreprise | Liens entre l'institut de formation et l'entreprise | 1 | 4 |
| évaluer | Eléments sur l'évaluation | 3 | 9 |
| mémoire | Eléments relatifs au mémoire | 6 | 7 |
| Soutenance - Pairs | Eléments relatifs à la soutenance finale (année N et N-1) et à la rencontre d'autres MAP lors de cet événement | 4 | 13 |
| Tuteur-école | Lien avec le tuteur-école + caractéristiques de cet acteur | 14 | 24 |
| Visite > recentrer sur le projet | Références au fait que la visite du tuteur a permis de « recentrer » Fred sur le fait que Matthieu est en M2 management de projet et non pas commerce | 4 | 7 |
| EVOLUTION DE FRED | | 1 | 4 |
| l'année dernière | Références à l'accompagnement de Matthieu l'année précédente | 2 | 2 |
| Marine - la recherche | Analyse de notre impact sur l'évolution de Fred | 4 | 9 |
| Mea Culpa | Prise de conscience de l'importance de son rôle et mea culpa de ne pas avoir fait les choses « dans les règles » | 5 | 6 |
| Nouveaux stagiaires | Mise en place du tutorat avec les nouveaux stagiaires | 1 | 3 |

| Nœuds de 1° niveau<br>Nœuds de 2° niveau | Description des nœuds | Fichiers | Références |
|---|---|---|---|
| | (année n+1) | | |
| Si c'était à refaire | Evocation des changements à opérer « si c'était à refaire » | 1 | 4 |
| RAPPORT AU TRAVAIL | Le travail et de son rôle formateur pour l'apprenti | 21 | 43 |
| Autonomie | Autonomie de l'apprenti | 7 | 8 |
| laisser faire le travail | Eléments relatifs à un apprentissage de type « frayage » (Delbos et Jorion) | 4 | 5 |
| transmettre le travail | Eléments relatifs à une forme de transmission : transmettre les dossiers, les clients, etc. | 14 | 18 |
| travail comme ressource | Le travail comme ressource pour la transmission | 5 | 7 |
| MOMENTS | Interactions / activités locales et mouvements de la configurations | 9 | 17 |

# Annexe 8 : Nœuds de codage corpus terrain 3

| Nœuds de 1° niveau<br>Nœuds de 2° niveau | Description | Fichiers | Références |
|---|---|---|---|
| LOIC | Eléments relatifs à Loïc | 6 | 11 |
| Formation - développement | Evolution et formation de Loïc au cours de l'année | 3 | 17 |
| Questions-peurs | Questions et peurs soulevées par Loïc | 2 | 8 |
| ALOIS | Eléments relatifs à Aloïs | 6 | 20 |
| Aloïs aide | Prise en charge par Aloïs d'aider Loïc | 2 | 4 |
| ERIC | Eléments relatifs à Eric | 3 | 11 |
| TUTEUR | Eléments relatifs au tuteur école et à son lien avec le duo MAP-APP | 10 | 13 |
| COACH / CHERCHEUSE / FORMATEURS | Eléments relatifs aux acteurs « autres » : le coach, nous-même et les formateurs | 3 | 8 |
| ENTREPRISE | Eléments relatifs à l'organisation en entreprise et à l'implication du collectif dans le tutorat | 5 | 26 |
| Contraintes | Contraintes liées à l'organisation de l'entreprise et notamment difficultés financières | 2 | 8 |
| Liberté | Liberté laissée à Loïc par l'entreprise | 2 | 2 |
| Recrutement | Eléments relatifs au recrutement | 1 | 2 |
| ECOLE | | 9 | 16 |
| Ecole / dispositif | Discours de l'école sur l'apprentissage | 7 | 10 |
| Projet | Eléments sur le projet et sa définition | 2 | 4 |
| Visite-tuteur | Discours de Loïc sur la visite du tuteur | 2 | 2 |
| MOMENTS | Interactions / activités locales et mouvements de la configurations | 11 | 15 |

# Annexe 9 : Récapitulatif des évolutions des articles du code du travail relatifs au maître d'apprentissage depuis 1971

| | **Version actuelle en vigueur depuis le :** | **Versions précédentes du nouveau code** | **Versions antérieures (ancien code, avant 1° mai 2008)** |
|---|---|---|---|
| **L6223-5** | 10 août 2016 | 1° mai 2008 | Article L117-4<br>abrogé le 1° mai 2008<br>2 avril 2006<br>19 janvier 2005<br>19 juillet 1992<br>23 novembre 1973<br>loi de 1971 (article 14) |
| **L6223-6** | 1° mai 2008 | | |
| **L6223-7** | 1° mai 2008 | | |
| **L6223-8** | 7 mars 2014 | 1° mai 2008 | |
| **R6223-22** | 1° mai 2008 | | |
| **R6223-23** | 1° mai 2008 | | |
| **R6223-24** | 28 octobre 2011 | 1° mai 2010<br>13 décembre 2009<br>1° mai 2008 | Article R117-3<br>Abrogé le 1° mai 2008<br>27 juillet 2006<br>8 juin 2006<br>10 novembre 2005<br>28 juillet 1996<br>abrogée le 20 mai 1994<br>12 mars 1993<br>30 janvier 1988<br>23 novembre 1973 |

# Annexe 10 : Articles 14 et 15 de la loi n° 71-576 du 17 juillet 1971 relative à l'apprentissage

Art. 14. — Nul ne peut recevoir des apprentis s'il n'est majeur ou émancipé.

Art. 15. — Aucun employeur ne peut engager d'apprentis s'il n'a fait l'objet d'un agrément par le comité départemental de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi.

Cet agrément est accordé après avis, selon le cas, de la compagnie consulaire, de la chambre de métiers, de la chambre d'agriculture ou du comité d'entreprise, s'il est établi que l'équipement de l'entreprise, les techniques qu'elle utilise ainsi que les garanties de moralité et de compétence professionnelle offertes par ses membres, et notamment par la personne responsable directement de la formation de l'apprenti, sont de nature à permettre une formation satisfaisante. Le refus d'agrément doit être motivé.

L'agrément peut être retiré, après mise en demeure par les autorités chargées d'exercer le contrôle de l'exécution du contrat d'apprentissage, si les conditions dont il s'agit cessent, en tout ou en partie, d'être satisfaites ou dans le cas où l'employeur méconnaît les obligations résultant de la présente loi.

Les décisions du comité départemental de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi sont communiquées aux fonctionnaires chargés du contrôle de l'application de la législation du travail et des lois sociales dans les établissements en cause, ainsi que, selon le cas, à la compagnie consulaire, à la chambre de métiers ou à la chambre d'agriculture.

# Annexe 11 : Evolution de l'article L117-4 depuis 1973

| | | |
|---|---|---|
| 23 nov. 1972 | Nul ne peut recevoir des apprentis s'il n'est majeur ou émancipé. | |
| 19 juillet 1992 | Dans le cadre du contrat d'apprentissage, la personne directement responsable de la formation de l'apprenti et assumant la fonction de tuteur est dénommée maître d'apprentissage. Celle-ci doit être majeure et offrir toutes garanties de moralité.<br>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 préparés, en liaison avec le centre de formation d'apprentis. | |
| 19 janvier 2005 | Dans le cadre du contrat d'apprentissage, la personne directement responsable de la formation de l'apprenti et assumant la fonction de tuteur est dénommée maître d'apprentissage. Celle-ci doit être majeure et offrir toutes garanties de moralité.<br>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 préparés, en liaison avec le centre de formation d'apprentis.<br>La fonction tutorale peut être partagée entre plusieurs salariés constituant une équipe tutorale au sein de laquelle sera désigné un maître d'apprentissage référent qui assurera la coordination de l'équipe et la liaison avec le centre de formation d'apprentis. | |
| 2 avril 2006 | Dans le cadre du contrat d'apprentissage, la personne directement responsable de la formation de l'apprenti et assumant la fonction de tuteur est dénommée maître d'apprentissage. Celle-ci doit être majeure et offrir toutes garanties de moralité.<br>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 préparés, en liaison avec le centre de formation d'apprentis.<br>La fonction tutorale peut être partagée entre plusieurs salariés constituant une équipe tutorale au sein de laquelle sera désigné un maître d'apprentissage référent qui assurera la coordination de l'équipe et la liaison avec le centre de formation d'apprentis.<br>A cet effet, l'employeur doit permettre au maître d'apprentissage de dégager sur son temps de travail les disponibilités nécessaires à l'accompagnement de l'apprenti et aux relations avec le centre de formation d'apprentis.<br>Il veille à ce que le maître d'apprentissage bénéficie de formations lui permettant d'exercer correctement sa mission et de suivre l'évolution du contenu des formations dispensées à l'apprenti et des diplômes qui les valident. | |
| 1° mai 2008 | Article L6223-5<br>La personne directement responsable de la formation de l'apprenti et assumant la fonction de tuteur est dénommée maître d'apprentissage. 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 préparés, en liaison avec le centre de formation d'apprentis.<br>Article L6223-6<br>La fonction tutorale peut être partagée entre plusieurs salariés.<br>Article L6223-7<br>L'employeur permet au maître d'apprentissage de dégager sur son temps de travail les disponibilités nécessaires à l'accompagnement de l'apprenti et aux relations avec le centre de formation d'apprentis.<br>Article L6223-8<br>L'employeur veille à ce que le maître d'apprentissage bénéficie de formations lui permettant d'exercer correctement sa mission et de suivre l'évolution du contenu des formations dispensées à l'apprenti et des diplômes qui les valident. | Article R223-22<br>Le maître d'apprentissage mentionné à l'article L. 6223-5 doit être majeur et offrir toutes garanties de moralité.<br>Article R223-23<br>Lorsque la fonction tutorale est partagée entre plusieurs salariés constituant une équipe tutorale, un maître d'apprentissage référent est désigné. Il assure la coordination de l'équipe et la liaison avec le centre de formation d'apprentis. |

| | | |
|---|---|---|
| En vigueur (au 23 novembre 2017) | Article L6223-5 (depuis le 10 août 2016)<br>La personne directement responsable de la formation de l'apprenti et assumant la fonction de tuteur est dénommée maître d'apprentissage.<br>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 préparés, en liaison avec le centre de formation d'apprentis.<br>Lorsque l'apprenti est recruté par un groupement d'employeurs mentionné aux articles L. 1253-1 à L. 1253-23, les dispositions relatives au maître d'apprentissage sont appréciées au niveau de l'entreprise utilisatrice membre de ce groupement.<br>Article L6223-6<br>La fonction tutorale peut être partagée entre plusieurs salariés.<br>Article L6223-7<br>L'employeur permet au maître d'apprentissage de dégager sur son temps de travail les disponibilités nécessaires à l'accompagnement de l'apprenti et aux relations avec le centre de formation d'apprentis.<br>Article L6223-8 (depuis le 7 mars 2014)<br>L'employeur veille à ce que le maître d'apprentissage bénéficie de formations lui permettant d'exercer correctement sa mission et de suivre l'évolution du contenu des formations dispensées à l'apprenti et des diplômes qui les valident.<br>Un accord collectif d'entreprise ou de branche peut définir les modalités de mise en œuvre et de prise en charge de ces formations. | Article R223-22<br>Le maître d'apprentissage mentionné à l'article L. 6223-5 doit être majeur et offrir toutes garanties de moralité.<br>Article R223-23<br>Lorsque la fonction tutorale est partagée entre plusieurs salariés constituant une équipe tutorale, un maître d'apprentissage référent est désigné. Il assure la coordination de l'équipe et la liaison avec le centre de formation d'apprentis. |

# Annexe 12 : Evolution de l'article R117-3 (R6223-24) depuis 1973

| | |
|---|---|
| 23 nov. 1973 | L'agrément [*de l'employeur*] ne peut être accordé par le comité départemental que si la ou les personnes responsables de la formation des apprentis présentent des garanties de moralité et sont titulaires du brevet professionnel, d'un diplôme de l'enseignement technologique de niveau au moins équivalent ou de l'un des titres de qualification institués par le décret n. 62-235 du 1er mars 1962 ou encore justifient d'un temps d'exercice du métier d'au moins cinq années à un niveau minimal de qualification qui est déterminé par le comité départemental de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi. |
| 30 janvier 1988 | L'agrément ne peut être accordé par le commissaire de la République de département ou par le comité départemental [*autorité compétente*] que si la ou les personnes responsables de la formation des apprentis présentent des garanties de moralité et de compétence professionnelle.<br>Sont réputées remplir cette dernière condition :<br>1. Les personnes titulaires d'un diplôme ou d'un titre relevant du domaine professionnel correspondant à la finalité du diplôme ou du titre préparé par l'apprenti, et d'un niveau au moins équivalent, justifiant d'un temps d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé, de trois années ;<br>2. Les personnes justifiant d'un temps d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé, d'une durée de cinq ans et d'un niveau minimal de qualification qui est déterminé par le comité départemental de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi. Pour les formations de niveau IV du secteur agricole, ce niveau de qualification devra correspondre au moins à la capacité professionnelle agricole définie par l'article 4 du décret n° 81-246 du 17 mars 1981 relatif aux aides à l'installation des jeunes agriculteurs. " |
| 12 mars 1993 | L'agrément ne peut être accordé par le préfet ou par le comité départemental que si le dossier présenté par l'employeur permet de s'assurer que l'entreprise dispose des équipements suffisants et que les personnes désignées par l'employeur pour participer à la formation des apprentis présentent des garanties de compétence pédagogique et professionnelle. |
| | abrogé le 20 mai 1994 (article inexistant entre 1994 et 1996) |
| 28 juillet 1996 | Sont réputées remplir la condition de compétence professionnelle exigée d'un maître d'apprentissage en vertu de l'article L. 117-5 :<br>1. Les personnes titulaires d'un diplôme ou d'un titre relevant du domaine professionnel correspondant à la finalité du diplôme ou du titre préparé par l'apprenti et d'un niveau au moins équivalent, justifiant d'un temps d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé de trois années ;<br>2. Les personnes justifiant d'un temps d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé d'une durée de cinq ans et d'un niveau minimal de qualification qui est déterminé par le comité départemental de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi. |
| 10 novembre 2005 | Sont réputées remplir la condition de compétence professionnelle exigée d'un maître d'apprentissage en vertu de l'article L. 117-5 :<br>1. Les personnes titulaires d'un diplôme ou d'un titre relevant du domaine professionnel correspondant à la finalité du diplôme ou du titre préparé par l'apprenti et d'un niveau au moins équivalent, justifiant d'un temps d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé de trois années ;<br>2. Les personnes justifiant d'un temps d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé d'une durée de cinq ans et d'un niveau minimal de qualification qui est déterminé par le comité départemental de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi ;<br>3. Les personnes possédant une expérience professionnelle de cinq ans en rapport avec le diplôme ou le titre préparé par l'apprenti après avis du recteur, du directeur régional de l'agriculture et de la forêt ou du directeur régional de la jeunesse, des sports et des loisirs. Faute de réponse dans un délai de quinze jours suivant le dépôt de la demande, l'autorisation prévue à l'alinéa ci-dessus est réputée acquise. |

| | |
|---|---|
| 8 juin 2006 | Sont réputées remplir la condition de compétence professionnelle exigée d'un maître d'apprentissage en vertu de l'article L. 117-5 :<br>1. Les personnes titulaires d'un diplôme ou d'un titre relevant du domaine professionnel correspondant à la finalité du diplôme ou du titre préparé par l'apprenti et d'un niveau au moins équivalent, justifiant d'un temps d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé de trois années ;<br>2. Les personnes justifiant d'un temps d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé d'une durée de cinq ans et d'un niveau minimal de qualification qui est déterminé par la commission départementale de l'emploi et de l'insertion ;<br>3. Les personnes possédant une expérience professionnelle de cinq ans en rapport avec le diplôme ou le titre préparé par l'apprenti après avis du recteur, du directeur régional de l'agriculture et de la forêt ou du directeur régional de la jeunesse, des sports et des loisirs.<br>Faute de réponse dans un délai de quinze jours suivant le dépôt de la demande, l'autorisation prévue à l'alinéa ci-dessus est réputée acquise. |
| 27 juillet 2006 | Sont réputées remplir la condition de compétence professionnelle exigée d'un maître d'apprentissage en vertu de l'article L. 117-5 :<br>1. Les personnes titulaires d'un diplôme ou d'un titre relevant du domaine professionnel correspondant à la finalité du diplôme ou du titre préparé par l'apprenti et d'un niveau au moins équivalent, justifiant d'un temps d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé de trois années ;<br>2. Les personnes justifiant d'un temps d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé d'une durée de cinq ans et d'un niveau minimal de qualification qui est déterminé par la commission départementale de l'emploi et de l'insertion ;<br>3. Les personnes possédant une expérience professionnelle de cinq ans en rapport avec le diplôme ou le titre préparé par l'apprenti après avis du recteur, du directeur régional de l'agriculture et de la forêt ou du directeur régional de la jeunesse, des sports et des loisirs. Faute de réponse dans un délai d'un mois suivant la saisine de l'autorité compétente, l'avis est réputé favorable. |
| 1° mai 2008 | Sont réputées remplir la condition de compétence professionnelle exigée d'un maître d'apprentissage en application de l'article L. 6223-1 :<br>1° Les personnes titulaires d'un diplôme ou d'un titre relevant du domaine professionnel correspondant à la finalité du diplôme ou du titre préparé par l'apprenti et d'un niveau au moins équivalent, justifiant de trois années d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé ;<br>2° Les personnes justifiant de cinq années d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé et d'un niveau minimal de qualification déterminé par la commission départementale de l'emploi et de l'insertion ;<br>3° Les personnes possédant une expérience professionnelle de cinq ans en rapport avec le diplôme ou le titre préparé par l'apprenti après avis du recteur, du directeur régional de l'agriculture et de la forêt ou du directeur régional de la jeunesse, des sports et de la vie associative. L'absence de réponse dans un délai d'un mois à compter de la saisine de l'autorité compétente vaut avis favorable. |

| | |
|---|---|
| 13 décembre 2009 | Sont réputées remplir la condition de compétence professionnelle exigée d'un maître d'apprentissage en application de l'article L. 6223-1 :<br>1° Les personnes titulaires d'un diplôme ou d'un titre relevant du domaine professionnel correspondant à la finalité du diplôme ou du titre préparé par l'apprenti et d'un niveau au moins équivalent, justifiant de trois années d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé ;<br>2° Les personnes justifiant de cinq années d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé et d'un niveau minimal de qualification déterminé par la commission départementale de l'emploi et de l'insertion ;<br>3° Les personnes possédant une expérience professionnelle de cinq ans en rapport avec le diplôme ou le titre préparé par l'apprenti après avis du recteur, du directeur régional de l'agriculture et de la forêt ou du directeur régional de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale. L'absence de réponse dans un délai d'un mois à compter de la saisine de l'autorité compétente vaut avis favorable.<br>NOTA : Décret n° 2009-1540 du 10 décembre 2009 art 10 : les présentes dispositions entrent en vigueur à la date de la dévolution des missions sanitaires et médico-sociales à une agence régionale de santé. |
| 1° mai 2010 | Sont réputées remplir la condition de compétence professionnelle exigée d'un maître d'apprentissage en application de l'article L. 6223-1 :<br>1° Les personnes titulaires d'un diplôme ou d'un titre relevant du domaine professionnel correspondant à la finalité du diplôme ou du titre préparé par l'apprenti et d'un niveau au moins équivalent, justifiant de trois années d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé ;<br>2° Les personnes justifiant de cinq années d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé et d'un niveau minimal de qualification déterminé par la commission départementale de l'emploi et de l'insertion ;<br>3° Les personnes possédant une expérience professionnelle de cinq ans en rapport avec le diplôme ou le titre préparé par l'apprenti après avis du recteur, du directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt ou du directeur régional de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale. L'absence de réponse dans un délai d'un mois à compter de la saisine de l'autorité compétente vaut avis favorable.<br>NOTA : Décret n° 2009-1540 du 10 décembre 2009 art 10 : les présentes dispositions entrent en vigueur à la date de la dévolution des missions sanitaires et médico-sociales à une agence régionale de santé. |
| 28 octobre 2011<br>(en vigueur au 23 novembre 2017) | Sont réputées remplir la condition de compétence professionnelle exigée d'un maître d'apprentissage en application de l'article L. 6223-1 :<br>1° Les personnes titulaires d'un diplôme ou d'un titre relevant du domaine professionnel correspondant à la finalité du diplôme ou du titre préparé par l'apprenti et d'un niveau au moins équivalent, justifiant de deux années d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé ;<br>2° Les personnes justifiant de trois années d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé et d'un niveau minimal de qualification déterminé par la commission départementale de l'emploi et de l'insertion ;<br>3° Les personnes possédant une expérience professionnelle de trois ans en rapport avec le diplôme ou le titre préparé par l'apprenti après avis du recteur, du directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt ou du directeur régional de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale. L'absence de réponse dans un délai d'un mois à compter de la saisine de l'autorité compétente vaut avis favorable.<br>Les stages et les périodes de formation effectués en milieu professionnel, dans le cadre d'une formation initiale ou continue qualifiante prévue à l'article L. 6314-1, ne sont pas pris en compte dans le décompte de la durée d'expérience requise. |

# Annexe 13 : Contrat d'apprentissage

cerfa
N° 10103*06

**Contrat d'apprentissage** (art. L6211-1 et suivants du code du travail) Cerfa FA13

☐ **Contrat** ☐ **Avenant**

**Mode contractuel de l'apprentissage** I_I

## L'EMPLOYEUR ☐ **employeur privé** ☐ **employeur « public »***

**Nom et prénom ou dénomination :**

**N°SIRET** de l'établissement d'exécution du contrat : I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I

Adresse de l'établissement d'exécution du contrat :
N° Voie
Complément
Code postal I_I_I_I_I Commune :
Téléphone : I_I_I_I_I_I_I_I_I / Télécopie : I_I_I_I_I_I_I_I_I
Courriel : _____@_____

Type d'employeur : I_I_I
Employeur spécifique : I_I
Code activité de l'entreprise (NAF) : I_I_I_I_I
Effectif salarié de l'entreprise I_I_I_I_I_I_I_I
Convention collective applicable : Code IDCC de la convention I_I_I_I

***Pour les employeurs du secteur public,** adhésion de l'apprenti au régime spécifique d'assurance chômage : ☐

## L'APPRENTI(E)

**Nom de naissance et prénom :**

Adresse : N° Voie
Code postal I_I_I_I_I Commune :
Téléphone : I_I_I_I_I_I_I_I_I
Courriel :

**Représentant légal** *(renseigner si l'apprenti est mineur non émancipé)*
Nom de naissance et prénom :
Adresse : N° Voie
Code postal : I_I_I_I_I Commune :

Date de naissance : I_I_I I_I_I I_I_I_I_I Sexe : ☐ M ☐ F
Département de naissance : I_I_I_I
Commune de naissance :
Nationalité : I_I Régime social : I_I
Déclare bénéficier de la reconnaissance travailleur handicapé : ☐ oui ☐ non
Situation avant ce contrat : I_I I_I
Dernier diplôme ou titre préparé : I_I_I Dernière classe / année suivie : I_I_I
Intitulé précis du dernier diplôme ou titre préparé :
Diplôme ou titre le plus élevé obtenu : I_I_I

## LE MAÎTRE D'APPRENTISSAGE

**Nom de naissance et prénom du maître d'apprentissage n°1 :**

Date de naissance : I_I_I I_I_I I_I_I_I_I

**Nom de naissance et prénom du maître d'apprentissage n°2 :**

Date de naissance : I_I_I I_I_I I_I_I_I_I

☐ ***L'employeur atteste sur l'honneur que le maître d'apprentissage répond à l'ensemble des critères d'éligibilité à cette fonction.***

## LE CONTRAT

Type de contrat ou d'avenant : I_I_I
Type de dérogation : I_I_I *renseigner si une dérogation a été demandée pour ce contrat*
Numéro du contrat précédent ou du contrat sur lequel porte l'avenant : I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I
Date d'embauche : I_I_I I_I_I I_I_I_I_I Date de début d'exécution du contrat : I_I_I I_I_I I_I_I_I_I Si avenant, date d'effet : I_I_I I_I_I I_I_I_I_I
Date de fin du contrat ou de la période d'apprentissage :I_I_I I_I_I I_I_I_I_I Durée hebdomadaire du travail : I_I_I heures I_I_I minutes
**Travail sur machines dangereuses ou exposition à des risques particuliers : ☐ oui ☐ non**

**Rémunération** **** Indiquer SMIC ou SMC (salaire minimum conventionnel)***

1ère année, du I_I_I I_I_I I_I_I_I_I au I_I_I I_I_I I_I_I_I_I : ___% du _____* ; du I_I_I I_I_I I_I_I_I_I au I_I_I I_I_I I_I_I_I_I : ___% du _____*
2ème année, du I_I_I I_I_I I_I_I_I_I au I_I_I I_I_I I_I_I_I_I : ___% du _____* ; du I_I_I I_I_I I_I_I_I_I au I_I_I I_I_I I_I_I_I_I : ___% du _____*
3ème année, du I_I_I I_I_I I_I_I_I_I au I_I_I I_I_I I_I_I_I_I : ___% du _____* ; du I_I_I I_I_I I_I_I_I_I au I_I_I I_I_I I_I_I_I_I : ___% du _____*
4ème année, du I_I_I I_I_I I_I_I_I_I au I_I_I I_I_I I_I_I_I_I : ___% du _____* ; du I_I_I I_I_I I_I_I_I_I au I_I_I I_I_I I_I_I_I_I : ___% du _____*

**Salaire brut mensuel à l'embauche** : I_I_I_I,I_I_I € Caisse de retraite complémentaire :
Avantages en nature : Nourriture : I_I_I,I_I_I € / jour Logement : I_I_I_I,I_I_I € / mois Prime de panier : I_I_I_I,I_I_I_I € / mois

## LA FORMATION

Etablissement de formation responsable :

N° UAI de l'établissement : I_I_I_I_I_I_I_I_I
Adresse : N° Voie
Complément :
Code postal : I_I_I_I_I Commune :
Visa de l'établissement de formation (cachet ou signature du directeur)

Diplôme ou titre visé par l'apprenti : I_I_I
Intitulé précis :
Code du diplôme : I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I
Organisation de la formation :
1ère année, du I_I_I I_I_I I_I_I_I_I au I_I_I I_I_I I_I_I_I_I : I_I_I_I heures
2ème année, du I_I_I I_I_I I_I_I_I_I au I_I_I I_I_I I_I_I_I_I : I_I_I_I heures
3ème année, du I_I_I I_I_I I_I_I_I_I au I_I_I I_I_I I_I_I_I_I : I_I_I_I heures
Inspection pédagogique compétente : I_I
Date d'inscription de l'apprenti : I_I_I I_I_I I_I_I_I_I

☐ ***L'employeur atteste disposer de l'ensemble des pièces justificatives nécessaires à l'enregistrement du contrat***
Fait le I_I_I I_I_I I_I_I_I_I à

***Signature de l'employeur*** ***Signature de l'apprenti(e)*** ***Signature du représentant légal de l'apprenti(e) mineur(e)***

## CADRE RESERVE A L'ORGANISME D'ENREGISTREMENT

**Nom de l'organisme :**

**N° SIRET de l'organisme** : I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I

N° de gestion interne :
Date de réception du dossier complet : I_I_I I_I_I I_I_I_I_I
N° d'enregistrement : I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I_I

Adresse de l'organisme : N° Voie
Code postal I_I_I_I_I Commune :
Date de la décision : I_I_I I_I_I I_I_I_I_I
Numéro d'avenant : I_I_I_I_I

***Pour remplir le contrat reportez-vous à la notice FA 14 ou effectuez votre démarche en ligne sur le portail de l'alternance : www.alternance.emploi.gouv.fr***

# Annexe 14 : Notice pour le contrat d'apprentissage

disponible à l'adresse : https://www.formulaires.modernisation.gouv.fr/gf/getNotice.do?cerfaNotice=51649&cerfaFormulaire=10103 , consultée le 02/08/18

N° 51649#03

## NOTICE POUR LE CONTRAT D'APPRENTISSAGE

Avant de conclure un contrat d'apprentissage, renseignez-vous sur les règles applicables au contrat ainsi que sur les dispositions particulières éventuellement prévues dans la convention collective ou l'accord spécifique appliqué dans votre entreprise. En effet, des minima de rémunération plus élevés ainsi que des règles plus restrictives applicables au maître d'apprentissage peuvent être prévus. N'hésitez pas à vous rapprocher de votre Conseil, de votre chambre consulaire ou de votre DIRECCTE.
Vous avez la possibilité d'effectuer votre démarche via le formulaire papier ou la démarche en ligne proposée sur le portail de l'alternance **www.alternance.emploi.gouv.fr**

Si vous choisissez le formulaire papier :

- Remplissez complètement le formulaire en trois exemplaires : un pour l'employeur, un pour l'apprenti et un pour l'organisme d'enregistrement
- Demandez à l'établissement de formation de compléter ou de vous fournir les informations pour la partie « formation » et d'y apposer son visa
- Datez et signez avec l'apprenti (et son représentant légal le cas échéant) chacun des trois exemplaires
- Enfin, adressez l'ensemble des exemplaires ainsi complétés à l'organisme chargé de l'enregistrement

**Déroulement de la procédure :**

**L'employeur adresse le dossier complet à l'organisme d'enregistrement dont il relève (chambre consulaire pour le secteur privé ou unité territoriale de la DIRECCTE pour le secteur public) au plus tard dans les 5 jours (calendaires) qui suivent le début d'exécution du contrat.**

Le dossier complet comporte :

- les rubriques du formulaire renseignées : toutes les informations demandées sont nécessaires à l'instruction du dossier
- l'attestation de l'employeur quant à l'éligibilité du maître d'apprentissage à cette fonction (matérialisée par la case à cocher sur le formulaire) : cette éligibilité peut être contrôlée dans le cadre de l'instruction du dossier par l'organisme d'enregistrement
- l'attestation de l'employeur de disposer de l'ensemble des pièces justificatives liées au contrat (matérialisée par la case à cocher sur le formulaire) : l'organisme d'enregistrement peut vous demander ces documents dans le cadre de l'instruction du dossier

**Attention, un dossier incomplet ne pourra pas être instruit et vous sera directement renvoyé.**

**L'organisme d'enregistrement dispose de 15 jours à compter de la date de réception du dossier complet pour rendre sa décision.**

- Si le contrat est conforme aux règles législatives, réglementaires et conventionnelles en vigueur, l'organisme d'enregistrement enregistre le contrat et celui-ci peut commencer ou se poursuivre. L'absence de réponse de l'organisme d'enregistrement au terme du délai d'instruction vaut acceptation.
- Si une non-conformité est constatée au cours de l'instruction, l'organisme d'enregistrement peut, soit refuser immédiatement le contrat, soit demander la modification par l'employeur du ou des points de non-conformité, et ce dans le délai prévu pour l'instruction.
- La modification doit être apportée sur un nouveau formulaire complet édité en 3 exemplaires, datés du jour de la modification, et signés par les parties.
- Faute d'envoi des formulaires modifiés par l'employeur avant la fin du délai d'instruction, l'enregistrement du contrat est refusé.

**Attention, un contrat d'apprentissage dont l'enregistrement est refusé par l'organisme d'enregistrement ne peut pas débuter ou ne peut plus continuer à recevoir exécution.**

Le contrat d'apprentissage peut être rompu par l'apprenti ou l'employeur pendant les premiers 45 jours consécutifs ou non en entreprise ; passé ce délai, par commun accord ou décision du Conseil des Prud'hommes saisi par l'un des partie d'une demande de résiliation judiciaire. La rupture du contrat doit faire l'objet d'un écrit à l'autre partie, dont copie est notifiée au directeur du CFA et à l'organisme ayant enregistré le contrat.

## PRECISIONS POUR COMPLETER LES RUBRIQUES DU CERFA

**Mode contractuel de l'apprentissage :**
**1** à durée limitée
**2** dans le cadre d'un CDI
**3** entreprise de travail temporaire
**4** activités saisonnières à deux employeurs

## L'EMPLOYEUR

**Type d'employeur**

**Privé**
**11** Entreprise inscrite au répertoire des métiers ou au registre des entreprises pour l'Alsace-Moselle
**12** Entreprise inscrite uniquement au registre du commerce et des sociétés
**13** Entreprises dont les salariés relèvent de la mutualité sociale agricole
**14** Profession libérale
**15** Association
**16** Autre employeur privé
**Public**
**21** Service de l'Etat (administrations centrales et leurs services déconcentrés de la fonction publique d'Etat)
**22** Commune
**23** Département
**24** Région
**25** Etablissement public hospitalier
**26** Etablissement public local d'enseignement
**27** Etablissement public administratif de l'Etat
**28** Etablissement public administratif local (y compris établissement public de coopération intercommunale EPCI)
**29** Autre employeur public
Si l'employeur est en auto-assurance, il peut choisir d'adhérer au régime d'assurance chômage pour ses seuls apprentis. Il est alors totalement exonéré des contributions d'assurance chômage au titre de l'emploi de ses apprentis. Afin d'opter pour cette affiliation spécifique, cocher la case.

**Employeur spécifique**
**1** Entreprise de travail temporaire
**2** Groupement d'employeurs
**3** Employeur saisonnier
**4** Apprentissage familial : l'employeur est un ascendant de l'apprenti
**0** Aucun de ces cas

**Code NAF**
Nomenclature d'activités et des produits française correspondant à l'activité principale de l'établissement d'exécution du contrat (version 2008)

**Code IDCC**
Identifiant de la convention collective de branche appliquée par l'établissement dans le cadre de l'exécution du contrat ou à défaut de la convention d'entreprise (non adaptive d'une convention de branche) ou enfin dans le cas de certaines grandes entreprises du code du statut. Ce code peut être obtenu sur le site du ministère du Travail www.travail.gouv.fr. S'il n'y a pas de convention collective veuillez indiquer le code 9999, si la convention collective est en cours de négociation, veuillez indiquer le code 9998.

**Effectif salarié de l'entreprise**
L'effectif renseigné est celui de l'entreprise dans sa globalité et non seulement l'effectif de l'établissement d'exécution du contrat.

## L'APPRENTI(E)

**Département de naissance :** indiquez le numéro du département.
Pour les personnes nées à l'étranger, indiquez 099.

**Nationalité :**

**1** Française
**2** Union Européenne
**3** Etranger hors Union Européenne
*Assurez-vous que le salarié étranger, non citoyen européen, dispose au début du contrat d'un titre de séjour valable l'autorisant à travailler en France et d'une autorisation de travail délivrée dans le cadre de l'article L. 5221-5 du code du travail.*

**Régime social :**

**1** MSA
**2** URSSAF

**Situation avant contrat :**

**1** Scolaire (hors DIMA)
**2** Dispositif d'initiation aux métiers en alternance (DIMA) ou autre classe préparatoire à l'apprentissage (CLIPA, CPA…)
**3** Etudiant
**4** Contrat d'apprentissage
**5** Contrat de professionnalisation
**6** Contrat aidé
**7** Stagiaire de la formation professionnelle
**8** Salarié
**9** Personne à la recherche d'un emploi (inscrite ou non au Pôle Emploi)
**10** Inactif

**Parcours de formation antérieur de l'apprenti** :
*La table « diplômes ou titres » ci-dessous est à utiliser pour compléter les champs « dernier diplôme ou titre préparé », « diplôme ou titre le plus élevé obtenu » ainsi que le champ « diplôme ou titre visé » de la rubrique « formation »*

**Diplômes et titres de l'apprenti**
Diplôme ou titre de niveau bac +5 et plus
**10** Doctorat
**11** Master professionnel/DESS/diplôme grande école
**12** Master recherche/DEA
**19** Autre diplôme ou titre de niveau bac+5 ou plus
Diplôme ou titre de niveau bac +3 et 4
**21** Master professionnel (M1+M2 ou seul M2)
**22** Master général (M1+M2 ou seul M2)
**23** Licence professionnelle
**24** Licence générale
**29** Autre diplôme ou titre de niveau bac +3 ou 4
Diplôme ou titre de niveau bac +2
**31** Brevet de Technicien Supérieur
**32** Diplôme Universitaire de technologie
**39** Autre diplôme ou titre de niveau bac+2
Diplôme ou titre de niveau bac
**41** Baccalauréat professionnel
**42** Baccalauréat général
**43** Baccalauréat technologique
**49** Autre diplôme ou titre de niveau bac
Diplôme ou titre de niveau CAP/BEP
**51** CAP
**52** BEP
**53** Mention complémentaire
**59** Autre diplôme ou titre de niveau CAP/BEP
Aucun diplôme ni titre
**60** Aucun diplôme ni titre professionnel

**Dernière année ou classe suivie par l'apprenti**
**01** l'apprenti a suivi la dernière année du cycle de formation et a obtenu le diplôme ou titre
**11** l'apprenti a suivi la 1ère année du cycle et l'a validée (examens réussis mais année non diplômante)
**12** l'apprenti a suivi la 1ère année du cycle mais ne l'a pas validée (échec aux examens, interruption ou abandon de formation)
**21** l'apprenti a suivi la 2è année du cycle et l'a validée (examens réussis mais année non diplômante)
**22** l'apprenti a suivi la 2è année du cycle mais ne l'a pas validée (échec aux examens, interruption ou abandon de formation)
**31** l'apprenti a suivi la 3è année du cycle et l'a validée (examens réussis mais année non diplômante, cycle adapté)
**32** l'apprenti a suivi la 3è année du cycle mais ne l'a pas validée (échec aux examens, interruption ou abandon de formation)
**40** l'apprenti a achevé le 1er cycle de l'enseignement secondaire (collège)
**41** l'apprenti a interrompu ses études en classe de 3è
**42** l'apprenti a interrompu ses études en classe de 4è
*Exemple :*
*Avant le contrat d'apprentissage, le candidat, titulaire d'un baccalauréat général, était en première année de BTS qu'il souhaite poursuivre en apprentissage*

*Dans la rubrique « apprenti », indiquez « diplôme le plus élevé = 42 », « dernier diplôme ou titre préparé = 31 » et « dernière classe suivie = 11 ».*
*Dans la rubrique formation, indiquez « diplôme ou titre visé = 31 ».*

## LE MAITRE D'APPRENTISSAGE

**Le maître doit justifier d'une formation et d'une expérience professionnelle minimales fixées par l'article R.6223-24 du code du travail et encadrer au maximum 2 apprentis plus un redoublant (article R 6223-6). Des dispositions conventionnelles plus restrictives peuvent exister. En cochant cette case, l'employeur atteste que le maître d'apprentissage répond bien à l'ensemble de ces critères. Le changement de maître d'apprentissage en cours de contrat implique de conclure un avenant au contrat initial.**

## LE CONTRAT

**Type de contrat ou d'avenant :**
Contrat initial
**11** Premier contrat d'apprentissage de l'apprenti
Suite de contrats entre l'apprenti et l'employeur ou contrat conclu avec un apprenti ayant déjà effectué un contrat d'apprentissage auprès d'un autre employeur
**21** Renouvellement de contrat chez le même employeur
**22** Contrat avec un apprenti qui a terminé son précédent contrat auprès d'un autre employeur
**23** Contrat avec un apprenti dont le précédent contrat auprès d'un autre employeur a été rompu
Avenant : modification des conditions du contrat
**31** Modification de la situation juridique de l'employeur
**32** Changement d'employeur dans le cadre d'un contrat saisonnier
**33** Prolongation du contrat suite à un échec à l'examen de l'apprenti
**34** Prolongation du contrat suite à la reconnaissance de l'apprenti comme travailleur handicapé
**35** Modification du diplôme préparé par l'apprenti
**36** Autres changements : changement de maître d'apprentissage, de durée de travail hebdomadaire, etc …

**Type de dérogation :**
**11** Age de l'apprenti inférieur à 16 ans
**12** Age supérieur à 25 ans : cas spécifiques prévus dans le code du travail
**21** Réduction de la durée du contrat ou de la période d'apprentissage
**22** Allongement de la durée du contrat ou de la période d'apprentissage
**31** Début de l'apprentissage hors période légale (plus de 3 mois avant ou après la date de début du cycle de formation)
**40** Troisième contrat pour une formation de même niveau
**50** Cumul de dérogations
**60** Autre dérogation

**Date d'embauche :** date à laquelle est conclu le contrat de travail par les deux parties (signatures).

**Date de début d'exécution :** date du 1er jour où débute effectivement le contrat (en entreprise comme en centre de formation).

**Grille de rémunération minimale**

| | Avant 18 ans | De 18 à 20 ans | 21 ans et plus |
|---|---|---|---|
| 1er année | 25% du SMIC | 41% du SMIC | 53% du SMIC ou SMC |
| 2e année | 37% du SMIC | 49% du SMIC | 61% du SMIC ou SMC |
| 3e année | 53% du SMIC | 65% du SMIC | 78% du SMIC ou SMC |

*La convention collective appliquée par l'employeur ou l'accord des parties peut prévoir des dispositions plus favorables en termes de rémunération.*

En cas de réduction de durée, les années non effectuées sont comptées pour la rémunération.
***Exemple** : un apprenti de 19 ans autorisé à effectuer un CAP en un an au lieu de deux sera rémunéré à hauteur de 49% du SMIC*

En cas de succession de contrats d'apprentissage, la rémunération ne peut être inférieure au minimum légal de la dernière année du précédent contrat.
***Exemple** : un apprenti de 20 ans qui suite à un BTS en apprentissage intègre une licence professionnelle sera rémunéré à hauteur de 49% du SMIC.*

En cas de redoublement, la rémunération est maintenue au niveau de l'année précédente.

Pour effectuer une simulation assistée du calcul de la rémunération légale, consultez le portail de l'alternance : www.alternance.emploi.gouv.fr

## LA FORMATION

**Niveau du diplôme ou titre visé** : Reportez-vous à la table « diplômes et titres de l'apprenti « dans la rubrique « Apprenti ».

**Code du diplôme** : Renseignez –vous auprès de l'établissement de formation responsable.

**Inspection pédagogique compétente :**
**1** éducation nationale
**2** agriculture
**3** jeunesse et sport
**4** autres

## LES PIECES JUSTITIFICATIVES

Les pièces justificatives qui peuvent être demandées à l'employeur par les services d'enregistrement ou d'inspection en vue de la vérification de la complétude du dossier sont les suivantes :

- Le titre ou diplôme détenu par le maître d'apprentissage en rapport avec la qualification visée par l'apprenti ;

- Les justificatifs d'expérience professionnelle du maître d'apprentissage ;

- L'avis favorable du recteur d'académie, du directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt ou du directeur régional de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale lorsque le maître d'apprentissage n'a pas les titres ou diplômes requis ;

- La décision prise par le recteur d'académie, le directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt ou le directeur régional de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale de réduire ou d'allonger la durée du contrat ;

- La décision prise par le recteur d'académie le directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt ou le directeur régional de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale de fixer le début de l'apprentissage hors période légale ;

- L'attestation d'ouverture d'un compte bancaire au bénéfice de l'apprenti mineur employé par un ascendant et précisant le lien de parenté ;

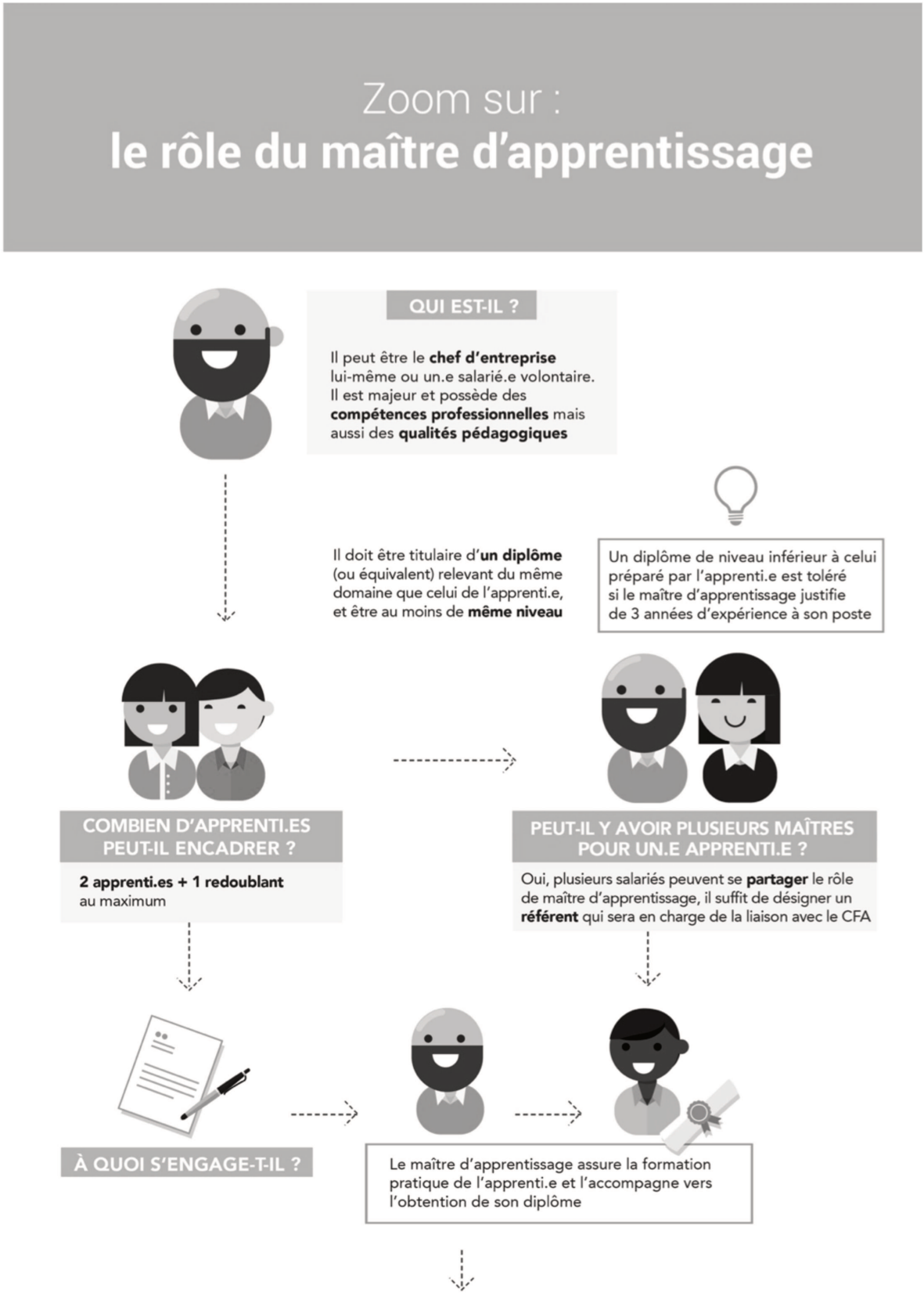
- Pour le contrat d'apprentissage conclu dans le cadre du secteur « privé », la copie de la demande de dérogation, ou la dérogation si elle a déjà été délivrée, permettant l'utilisation de machines par l'apprenti mineur ou son affectation à des travaux dangereux.

# Annexe 15 : Liste des pages internet des sites gouvernementaux visitées et analysées

| Titre de la page | URL | Visitée le |
|---|---|---|
| 1-Pourquoi choisir l'apprentissage A4 | http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/1-pourquoi_choisir_l_apprentissage_a4.pdf | 27/11/17 |
| Apprentissage et Alternance | http://jeunes.gouv.fr/interministeriel/etudes-et-formations/apprentissage-et-alternance/ | 27/11/17 |
| Bien recruter et intégrer votre apprenti.e - Embaucher un.e apprenti.e - Ministère du Travail | http://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/se-former-en-alternance/l-apprentissage-160/embaucher-un-e-apprenti-e/article/bien-recruter-et-integrer-votre-apprenti-e | 27/11/17 |
| Contrat d'apprentissage \| service-public.fr | https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2918 | 24/11/17 |
| Embaucher un.e apprenti.e - L'apprentissage - Ministère du Travail | http://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/se-former-en-alternance/l-apprentissage-160/embaucher-un-e-apprenti-e/ | 09/10/17 |
| Être apprenti.e - L'apprentissage - Ministère du Travail | http://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/se-former-en-alternance/l-apprentissage-160/etre-apprenti-e/ | 27/11/17 |
| L'alternance dans le supérieur - ESR : enseignementsup-recherche.gouv.fr | http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20247/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20247/l-alternance-dans-le-superieur.html | 27/11/17 |
| L'apprentissage - Se former en alternance - Ministère du Travail | http://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/se-former-en-alternance/l-apprentissage-160/ | 24/11/17 |
| L'apprentissage, une solution d'avenir pour les entreprises | http://jeunes.gouv.fr/interministeriel/etudes-et-formations/apprentissage-et-alternance/article/l-apprentissage-une-solution-d | 24/11/17 |
| L'apprentissage : pourquoi ? pour qui ? | http://jeunes.gouv.fr/interministeriel/etudes-et-formations/apprentissage-et-alternance/article/l-apprentissage-pourquoi-pour-qui | 24/11/17 |
| L'apprentissage au quotidien - Embaucher un.e apprenti.e - Ministère du Travail | http://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/se-former-en-alternance/l-apprentissage-160/embaucher-un-e-apprenti-e/article/l-apprentissage-au-quotidien | 09/10/17 |
| Portail de l'Alternance - Choisir un tuteur ou un maître d'apprentissage | https://www.alternance.emploi.gouv.fr/portail_alternance/jcms/recleader_6593/choisir-un-tuteur-ou-un-maitre-d-apprentissage | 10/10/17 |
| Portail de l'Alternance - Découvrir l'alternance | https://www.alternance.emploi.gouv.fr/portail_alternance/jcms/recleader_6113/decouvrir-l-alternance | 10/10/17 |
| Portail de l'Alternance - Le portail de l'alternance | https://www.alternance.emploi.gouv.fr/portail_alternance/ | 10/10/17 |
| Se former par l'apprentissage - Ministère de l'Éducation nationale | http://www.education.gouv.fr/cid155/se-former-par-l-apprentissage.html | 24/11/17 |
| Dossier de presse (PDF) | http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/Dossier_de_presse-2015-bd.pdf | 27/11/17 |

# Annexe 16 : Infographie « Zoom sur le MAP »

*(document téléchargeable sur les sites institutionnels, téléchargé depuis http://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/se-former-en-alternance/l-apprentissage-160/embaucher-un-e-apprenti-e/article/l-apprentissage-au-quotidien, le 24/11/17)*



## LE RÔLE DU MAÎTRE D'APPRENTISSAGE

### COMMENT ?



Forme l'apprenti.e sur son **temps** de travail

Se rend **disponible** pour répondre aux questions de l'apprent.e et s'assurer de son intégration



S'informe de son **parcours** au sein du CFA et de ses résultats

Consacre du temps aux **relations avec le CFA**

### ET L'EMPLOYEUR QUEL EST SON RÔLE ?



Accueillir l'apprenti.e, présenter l'équipe, le lieu de travail et les activités de l'entreprise



Organiser et planifier les tâches qui lui incombent au quotidien



Accompagner l'apprenti.e dans sa découverte de toutes les facettes du métier qu'il apprend



Évaluer l'acquisition de ses compétences professionnelles



S'assurer qu'il dispose de conditions de travail satisfaisantes et d'un environnement respectant les règles d'hygiène et de sécurité applicables



L'informer de l'ensemble des règles et usages internes



L'inscrire dans un **établissement de formation** correspondant à son projet professionnel



L'inscrire aux épreuves du **diplôme**



Dans le cas d'un.e apprenti.e en situation de handicap, n'hésitez pas à solliciter un spécialiste du handicap pour mettre en place des solutions adaptées

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DU TRAVAIL

www.apprentissage.gouv.fr

Conception : Ministère du Travail. PARTIES PRENANTES, 2017
©Freepik

## Annexe 17 : Charte de l'apprentissage de la Région Auvergne-Rhône-Alpes

Disponibles à l'adresse : https://www.auvergnerhonealpes.fr/126-guide-de-l-apprentissage.htm, consultée le 02/08/18



# L'apprentissage, une réussite grâce à l'engagement de chacun

L'apprentissage constitue une opportunité pour les entreprises qui, au travers d'un apport en compétences, s'engagent par la transmission des savoirs à former les salariés de demain.
L'apprentissage est une opportunité pour les jeunes de se former à un métier et d'acquérir une solide expérience sur le terrain.
L'apprentissage est aussi un accompagnement humain et une transmission de valeurs.
Au fil des années, l'apprenti devient un citoyen avec le soutien de son maître d'apprentissage et du Centre de Formation d'Apprentis (CFA).

**C'est pourquoi avec la Région Auvergne-Rhône-Alpes, les apprentis, les entreprises, les Centres de Formation d'Apprentis, et tous les acteurs de l'apprentissage, s'engagent pour :**

› Faire de l'apprentissage une voie d'excellence permettant l'accès des jeunes à une formation diplômante et à une insertion professionnelle durable à l'emploi.

› Faciliter l'intégration de l'apprenti dans l'entreprise et le monde du travail.

## Les engagements de l'**apprenti**

**» L'apprenti s'engage auprès de l'entreprise à :**

› S'investir dans l'équipe de professionnels qui l'accueille ;

› Effectuer les missions confiées par l'employeur et son maître d'apprentissage ;

› Respecter le mode de fonctionnement de l'entreprise (respect du règlement intérieur, des horaires, des locaux, des équipements et du matériel mis à sa disposition) ;

› Appliquer les consignes de santé et de sécurité au travail pour protéger ses collègues et lui-même ;

› Rendre compte à son employeur et/ou maître d'apprentissage de ses activités en CFA ;

› Acquérir les gestes professionnels pour l'exercice du métier.

› Prendre en compte avec considération la proposition de recrutement que son employeur serait amené à lui faire à l'issue du contrat.

**» L'apprenti s'engage auprès du Centre de Formation d'Apprentis à :**

› S'investir totalement dans sa formation au CFA ;

› Rendre compte au CFA de ses activités en entreprise ;

› Respecter l'organisation de la formation (horaires, calendrier de formation) et prendre soin des lieux et du matériel mis à sa disposition ;

› Participer aux épreuves d'examen du diplôme ou du titre préparé.

**» L'apprenti s'engage auprès de la Région Auvergne-Rhône-Alpes :**

› À être assidu en formation pendant la durée de son contrat d'apprentissage, chez son employeur et en CFA ;

› À répondre aux enquêtes faites par la Région pendant et après sa formation, et notamment l'enquête sur son insertion professionnelle à 7 mois.



## Les engagements de l'employeur et du maître d'apprentissage

**» L'employeur et le maître d'apprentissage s'engagent auprès de l'apprenti à :**

› Faciliter son intégration en lui donnant des repères et un cadre de travail lui permettant d'apprendre son métier dans de bonnes conditions ;

› Assurer sa formation pratique en lui confiant des missions opérationnelles en adéquation avec le diplôme ou le titre préparé ;

› Veiller au suivi de sa formation en CFA, notamment en participant aux rencontres organisées par le CFA, en complétant le carnet de liaison ;

› Assurer son inscription et sa participation à l'examen conduisant au diplôme ou au titre préparé ;

› Respecter la législation du travail : verser à l'apprenti la rémunération qui lui est due, appliquer les règles de durée du travail et de sécurité ;

› Proposer à l'apprenti, à l'issue du contrat, son maintien dans l'entreprise lorsque ses compétences apparaissent nécessaires à l'activité de l'entreprise.

**» L'employeur et le maître d'apprentissage s'engagent auprès du Centre de Formation d'Apprentis à :**

› Respecter le calendrier de formation en CFA;

› Veiller au suivi de la formation par l'apprenti ;

› Contribuer à la progression pédagogique de son apprenti en lui proposant des situations de travail formatives et variées en lien avec la formation suivie en CFA ;

› Être en lien régulier avec le CFA, par contact direct et en utilisant les documents mis à disposition par le centre de formation ;

› Contribuer au financement du CFA par le versement de la taxe d'apprentissage.



## Les engagements du Centre de Formation d'Apprentis

**» Le Centre de Formation d'Apprentis s'engage auprès de l'apprenti à :**

› Dispenser une formation générale, technologique et pratique qui complète la formation reçue en entreprise et qui s'articule avec elle ;

› L'accompagner tout au long de sa formation et prendre en compte ses éventuelles difficultés ;

› Assurer son suivi en entreprise, en réalisant des visites en entreprise et en mettant en place des documents de liaison CFA/entreprise/apprenti ;

› L'accompagner dans sa recherche d'entreprise et dans ses démarches d'insertion professionnelle ;

› L'accompagner dans son orientation ;

› En cas de rupture de contrat, l'accompagner dans la recherche d'un nouveau contrat d'apprentissage.



**» Le Centre de Formation d'Apprentis s'engage auprès de l'employeur et du maître d'apprentissage à :**

› Articuler la formation en entreprise et celle dispensée en centre par l'analyse des tâches accomplies et des savoir-faire acquis en milieu de travail ;

› Proposer des outils de suivi du parcours de l'apprenti ;

› Faire un retour régulier sur le comportement et le suivi par l'apprenti de la formation en centre et alerter sur les difficultés éventuelles ;

› Assurer une médiation pour renforcer l'intégration de l'apprenti en entreprise et prévenir une rupture du contrat.

# Les engagements de la **Région Auvergne-Rhône-Alpes**

La Région s'engage à développer un apprentissage de qualité, pour tous les niveaux de formation et adapté aux besoins du marché du travail, à renforcer l'information et l'orientation sur l'apprentissage avec notamment la mise en place d'une plateforme numérique d'orientation professionnelle, d'information et de solutions formation emploi, et à accompagner les apprentis durant leur parcours de formation.

**» La Région Auvergne-Rhône-Alpes s'engage auprès de l'apprenti à :**

› financer sa formation en CFA en lien avec les entreprises ;

› assurer la gratuité des formations en CFA ainsi que la gratuité des livres scolaires ;

› contribuer à son équipement professionnel et à son matériel pédagogique nécessaire pour certains diplômes par l'attribution d'une bourse ;

› faciliter ses déplacements sur le lieu du CFA et sur le lieu de l'entreprise en lui attribuant des aides à l'hébergement, à la restauration et au transport, et des tarifs préférentiels sur le TER ;

› fournir la carte Pass Région permettant notamment de faciliter son accès à des sites culturels, et à des clubs sportifs par des réductions tarifaires ;

› valoriser sa réussite aux examens par l'attribution de bourse au mérite sous condition de mention pour les niveaux de formation V et IV.

**» La Région Auvergne-Rhône-Alpes s'engage auprès de l'employeur et du maître d'apprentissage à :**

› être à l'écoute des besoins en formation et des attentes des entreprises ;

› contribuer au financement des formations en complément de la taxe d'apprentissage et de la participation des employeurs publics ;

› soutenir leur effort de recrutement et de formation d'apprentis par l'attribution d'aides financières, en simplifiant les modalités de versement de ces aides ;

› valoriser les entreprises formatrices.

**» La Région Auvergne-Rhône-Alpes s'engage auprès du CFA à :**

› l'accompagner dans l'adaptation de son offre de formation pour répondre aux besoins des entreprises et des jeunes ;

› soutenir le financement d'actions éducatives dans un objectif de sécurisation des parcours de formation ;

› contribuer à l'amélioration de ses locaux et de ses équipements ;

› valoriser l'apprentissage auprès des familles et des jeunes et renforcer notamment sa visibilité au sein des collèges et lycées.



Crédits photos : ©123 RF, ©collectif ITEM, ©Guillaume ATGER, ©Michel PERES - Région Auvergne-Rhône-Alpes

**Je certifie avoir pris connaissance de l'ensemble des engagements décrits ci-dessus.**

| | |
|---|---|
| L'employeur | L'apprenti(e) |
| Le CFA | La Région Auvergne-Rhône-Alpes |

# Annexe 18 : Liste des pages internet issu de nos recherches dans le moteur de recherche « google.com » visitées et analysées

| Titre de la page | URL | Visitée le |
|---|---|---|
| Conditions pour devenir maître d'apprentissage - Se Former/Former - Chambre de métiers et de l'artisanat de Paris | http://www.cma-paris.fr/se-former/former-apprenti/conditions-formalites-pour-devenir-maitre-d-apprentissage | 10/10/17 |
| Contrat d'apprentissage \| service-public.fr | https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F2918 | 10/10/17 |
| Définition et missions du Maître d'apprentissage | http://apass.free.fr/article.php3?id_article=3222 | 10/10/17 |
| Exercer le rôle de tuteur/maître d'apprentissage - niveau 1 \| formation Enjeux humains-Ressources Humaines, Gérer les compétences - CCI Formation Lyon - Roanne | http://www.cciformationpro.fr/jcms/catalogue-des-formations/formation-maitre-d-apprentissage-niveau-1-p_4005684.html | 20/10/17 |
| Formation Fonction tutorale de maître d'apprentissage \| Essym | https://www.essym.fr/formation-ressources-humaines/fonction-tutorale-maitre-dapprentissage | 20/10/17 |
| La formation du maître d'apprentissage - CCI.fr | http://www.cci.fr/web/apprentissage/le-contrat-d-apprentissage/-/article/Le+ma%C3%AEtre+d_apprentissage/la-formation-du-maitre-d-apprentissage | 10/10/17 |
| Le rôle et les conditions d'exercice du maître d'apprentissage - CCI.fr | http://www.cci.fr/web/apprentissage/le-contrat-d-apprentissage/-/article/Le+ma%C3%AEtre+d_apprentissage/le-role-et-les-conditions-d-exercice-du-maitre-d-apprentissage | 10/10/17 |
| Les 10 secrets d'un bon maître d'apprentissage | https://www.kelformation.com/editorial/formation-continue/conseils/detail/article/formation-de-tuteur-en-entreprise.html | 10/10/17 |
| Maître d'apprentissage | https://www.lapprenti.com/html/entreprise/droitetdevoir.asp | 10/10/17 |
| Maître d'apprentissage - Chambre de Métiers et de l'Artisanat des Pyrénées-Orientales | http://www.cma66.fr/formations/ressources-humaines/maitre-dapprentissage/ | 20/10/17 |
| Maître d'apprentissage : l'ancienneté requise a été abaissée !, Social et RH - Les Echos Business | https://business.lesechos.fr/entrepreneurs/ressources-humaines/10016511-maitre-d-apprentissage-l-ancienneté-requise-a-ete-abaissee-34879.php | 10/10/17 |
| Maître d'apprentissage : rôles et missions | http://www.contratdapprentissage.fr/maitre-d-apprentissage.php | 10/10/17 |
| Maître d'apprentissage : son rôle, ses missions, ses valeurs | http://www.batiactu.com/edito/maitre-apprentissage-son-role-ses-missions-ses-valeurs-45494.php | 10/10/17 |
| Nature du travail et maître d'apprentissage \| Portail de la Fonction publique | https://www.fonction-publique.gouv.fr/score/lapprentissage/nature-travail-et-maitre-dapprentissage | 10/10/17 |
| Opcalim - Le tuteur et le maître d'apprentissage | http://www.opcalim.org/cont/Entreprises/Dispositifs-Financement/Recruter/Le-tuteur-et-le-maitre-d-apprentissage | 10/10/17 |
| Portail de l'Alternance - Choisir un tuteur ou un maître d'apprentissage | https://www.alternance.emploi.gouv.fr/portail_alternance/jcms/recleader_6593/choisir-un-tuteur-ou-un-maitre-d-apprentissage | 10/10/17 |

| | | |
|---|---|---|
| Quel est le rôle du maître d'apprentissage ? | https://www.petite-entreprise.net/P-2871-81-G1-quel-est-le-role-du-maitre-d-apprentissage.html | 10/10/17 |
| Quelles conditions remplir pour être maître d'apprentissage c'est-à-dire être tuteur de l'apprenti accueilli en entreprise ? - Je suis entrepreneur | https://www.jesuisentrepreneur.fr/faq-juridique/ressources-humaines/apprentissage-contrat-de-professionnalisation-ressources-humaines/quelles-conditions-remplir-pour-etre-maitre-dapprentissage-cest-a-dire-etre-tuteur-de-lapprenti-accueilli-en-entreprise.ht | 10/10/17 |
| Ressources humaines - Devenir maitre d'apprentissage ou tuteur | http://212.43.237.182/Portals/110/Arborescence/Formation/Ressources%20humaines%20-%20Devenir%20maitre%20d%27apprentissage%20ou%20tuteur.pdf | 20/10/17 |
| Rôle du maître d'apprentissage et du tuteur dans le cadre d'une formation en alternance des métiers du CFA des métiers des arts de la scène | http://www.cfa-operaorchestre.fr/employeurs/employeurs-organisation-de-la-formation/role-du-maitre-d-apprentissage-et-du-tuteur | 10/10/17 |
| Rôle du maître d'apprentissage \| Cerfah | http://www.cerfah.fr/le-contrat-dapprentissage/role-du-maitre-dapprentissage/ | 10/10/17 |
| Maître d'apprentissage (PDF) | https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/score/l-apprentissage/2017/MaitreDApprentissage_mars2016.pdf | 10/10/17 |
| Livret du MAP (PDF) | http://www.cm-toulouse.fr/files/cma31/artisans-et-leurs-conjoints/Livret-du-maitre-d-apprentissage.pdf | 10/10/17 |
| Guide tous gagnants (PDF) | http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/tous_gagnantfc21.pdf | 09/10/17 |

Recherches effectuées

| **Titre de la recherche** | **URL** | **Réalisée le** |
|---|---|---|
| etre maitre d'apprentissage | https://www.google.fr/search?q=etre+maitre+d%27apprentissage&oq=etre+maitre+d%27app&gs_l=psy-ab.1.0.0j0i22i30k1l7j0i22i10i30k1.3522.3968.0.4963.2.2.0.0.0.0.83.146.2.2.0....0...1.1.64.psy-ab..0.2.145....0.i7PYPlmGHjE | 10/10/17 |
| maître d'apprentissage | https://www.google.fr/search?q=ma%C3%AEtre+d%27apprentissage&oq=ma%C3%AEtre+d%27apprentissage&aqs=chrome..69i57j0l5.7638j0j1&sourceid=chrome&ie=UTF-8 | 09/10/17 |
| maître d'apprentissage missions | https://www.google.fr/search?q=ma%C3%AEtre+d%27apprentissage+missions&oq=ma%C3%AEtre+d%27apprentissage+missions&gs_l=psy-ab.3..0i22i30k1.69500.73908.0.74148.9.9.0.0.0.0.143.792.7j2.9.0....0...1.1.64.psy-ab..0.9.791...0j0i22i10i30k1.0.MErBj-_Qtk4 | 09/10/17 |
| maître d'apprentissage rôle | https://www.google.fr/search?q=ma%C3%AEtre+d%27apprentissage+role&oq=ma%C3%AEtre+d%27apprentissage+role&gs_l=psy-ab.3..0i22i30k1.8023.8406.0.8582.4.4.0.0.0.0.76.284.4.4.0....0...1.1.64.psy-ab..0.4.283....0.8l6tl5_YJlo | 09/10/17 |
| ressource maître d'apprentissage | https://www.google.fr/search?client=safari&rls=en&q=ressource+ma%C3%AEtre+d%27apprentissage&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&dcr=0&ei=qcPpWcqdOs6s8wfsiLvADQ | 20/10/17 |

# Annexe 19 : Liste des documents du CFA analysés

- Accueil - Formasup ARL (http://www.formasup-arl.fr/)
- Engagements de l'employeur - Formasup ARL (http://www.formasup-arl.fr/fr/engagements-de-l-employeur)
- Guide apprentissage (http://www.formasup-arl.fr/resources/downloadfile/2014-fs-guideentreprise-bat_5885f0e8d985b.pdf)
- Téléchargements - Formasup ARL http://www.formasup-arl.fr/telechargements)

# Annexe 20 : Liste des documents UFA analysés

DUT QLIO

- Accueil du Léa
- Page « Liens Utiles » du Lé@
- Page « Aide en ligne » du Lé@
- Guide utilisateur du Lé@(téléchargeable sur le Lé@)
- COPIL DUT QLIO 2015-2016 (téléchargeable sur le Lé@)
- Mémoire de fin de formation Qlio (téléchargeable sur le Lé@)
- Soutenance de mémoires Qlio (téléchargeable sur le Lé@)

M2 management de projet (IUP / IAE Saint-Etienne)

- Accueil du Léa
- Page « Liens Utiles » du Lé@
- Page « Aide en ligne » du Lé@
- « Guide bilan intermédiaire »
- « Guide Compétences expérience professionnelle »
- Livret d'alternance M2 Management de Projet
- COPIL M2 management de projet 2014

Diplôme d'ingénieur Génie industriel (ISTP)

- Document distribué à la journée tuteur de novembre 2015
- Notes de terrains de la journée tuteur de novembre 2015

# Annexe 21 : Synthèse de l'entretien avec le responsable du DUT QLIO, IUT Lumière

La rencontre a lieu à l'IUT, le vendredi 9 janvier 2015 à 13h30 avec le chef du département QLIO.

L'UFA et son fonctionnement

Le rôle du chef de département est de « porter la formation », de définir ses axes stratégiques et de la valoriser à l'extérieur. Il est également enseignant dans ce département et tuteur IUT de certains des apprentis. Il définit sa mission selon ces trois fonctions auprès des apprentis, MAP et tuteurs :

- En tant que chef de département : leur faire comprendre que ce diplôme leur donnera un métier, booster leur motivation, les accompagner à la réussite ;
- En tant qu'enseignant : être proche des attentes des entreprises et apporter des cas concrets aux élèves ;
- En tant que tuteur IUT : leur faire comprendre le projet de l'IUT, les aider à accompagner les étudiant, être médiateur entre IUT et entreprise pour faire évoluer la formation.

Le DUT

La première année est commune et deux parcours sont proposés en deuxième année : logistique et qualité. L'alternance dans ce DUT suit un rythme 15 jours/15 jours. Il peut arriver, pour diverses raisons que certaines périodes soient plus longues ou plus courtes.

Histoire et alternance

L'IUT a été créé en 1992, il y a 26 ans. Depuis la création, ils sont devenus un peu pilote. Le choix initial a été de proposer toutes les formations en apprentissage, selon un rythme un peu particulier nommé 1+1 : la première année, l'élève est étudiant, la seconde, il est apprenti. Durant sa première année, il travaille à la construction de son projet professionnel et réalise un stage long entre avril et juin dans l'entreprise pressentie pour être le lieu de son apprentissage en deuxième année. Le but est de donner aux apprenants le temps de faire un choix professionnel et de trouver une entreprise qui y correspond totalement.

Les fondamentaux de l'IUT Lumière : l'alternance 1+1 ; l'accompagnement à la construction du projet professionnel (cours de PPP) ; le recrutement sur projet et non pas seulement sur dossier académique ; tous les enseignants peuvent être tuteurs IUT.

Profil des apprenants

La volonté de l'IUT est de recruter des élèves qui ont des projets qui correspondent à la filière, plus que ceux qui sortent du bac avec les meilleures notes. Dans cet esprit, ils recrutent dans tous les bacs (généraux, technologiques, pro) et tous les profils (réorientation, reprise d'étude, etc.). Ils ont environ 2/3 de sortie de bac et 1/3 de réorientation et reprise d'étude.

Recrutement (via APB) : ils reçoivent environ 230 dossiers sur admission post-bac qui comportent deux écrits (en plus du dossier scolaire) : une réflexion sur l'expérience passée, les qualités professionnelles et extraprofessionnelles de l'élève et une réflexion sur l'avenir et son projet professionnel. Ils corrigent ces dossiers, les classent selon un barème, et le jury d'admissibilité en sélectionne environ 200. Ils convoquent ces 200 élèves pour une audition et en ont généralement environ 160 qui se présentent. Le jury d'audition est constitué de quatre membres, deux enseignants et

deux professionnels. Le jury d'admission classe les élèves reçus et donnent l'admission à environ 110 élèves pour des promos de 55.

Positionnement face au tutorat et à la formation

Il utilise le mot « tuteur » pour, d'un côté il y a le tuteur IUT, de l'autre le tuteur entreprise. Il parle souvent de la « triplette ». La triplette c'est le groupe constitué des deux tuteurs et de l'apprenti.

Le tuteur IUT, n'est pas un expert-métier, il peut être n'importe quel enseignant, même celui d'anglais, ou de maths. Il a pour rôle d'accompagner sur un plan organisationnel, relationnel l'étudiant en entreprise. Il aide l'apprenti à avoir une réflexion sur les éléments de son activité qui lui ont permis d'arriver au résultat attendu, plutôt que sur la technique. Il accompagne aussi l'apprenti s'il a des soucis institutionnels avec l'entreprise. Volonté institutionnelle que tous les enseignants soient tuteurs, pour que chacun puisse connaître au mieux les métiers du diplôme. « Même le prof de maths ou d'anglais peut imager son cours avec des exemples ».

Le tuteur entreprise – le MAP – est le versant technique, métier du trio. Il a la difficulté de bien connaître son métier, et la formation, qu'il connaît souvent moins.

Le parcours des apprenants, le lien entreprise / école

Il n'y a pas de dispositif particulier mis en place pour gérer les retours d'alternance des élèves, quelques tests avaient été réalisés à une époque, notamment des groupes d'analyse de pratique, mais rien de pérenne. Chaque professeur peut à sa façon faire émerger et s'aider des expériences des élèves.

En QLIO, quatre personnes sont chargées des relations entreprise-école. Elles aident les apprentis dans la recherche de stage, elles « recrutent » les tuteurs parmi les enseignants, elles gardent le lien avec les entreprises, etc.

Il y a cinq rencontres tripartites durant le parcours d'apprentissage.

| | **Date** | **Objet** | **Lieu** |
|---|---|---|---|
| **Mise en contrat** | 1° quinzaine en entreprise (septembre n1) | Prendre contact, poser certains principes, revenir sur la mission (« dire à l'entreprise, attention, nous on est là ») | Entreprise |
| **Suivi** | Décembre n1 | L'apprenti présente l'avancée de sa mission en entreprise, échanges, débats tripartites et évaluation de l'apprenti par le MAP (guidé par le tuteur IUT) | Entreprise |
| | Mars n1 | | |
| | Juillet n1 | | |
| **Soutenance** | Fin septembre n2 | Evaluation du mémoire | IUT |

Le Lé@ proposé par Formasup est utilisé pour faire le lien et l'évaluation. L'évaluation est en trois volets : métier, comportement et mission. Souvent le problème est de guider le MAP vers une évaluation progressive (qui ne commence pas à 18). La grille d'évaluation va de 4 à 17, pour rééquilibrer les notes qui sont souvent très positives côté entreprise. La grille est légendée pour que chaque note corresponde à un niveau réel. Les outils ont été conçus pour faciliter l'évaluation.

La formation des MAP et des tuteurs

Chaque année, début octobre, une formation AFOMAT est mise en place au sein de l'UFA, en partenariat avec FORMASUP, à destination des MAP. Il y en a généralement une quinzaine. De plus, l'UFA, mets à disposition de ses MAP des document via le Lé@.

# Annexe 22 : Synthèses des entretiens avec les responsables d'UFA (Master 2 Management de projet, IUP Management, IAE de Saint-Etienne)

La rencontre a lieu à l'IAE, le jeudi 19 mars 2015 à 14h30 avec la responsable de l'alternance.

L'UFA et son fonctionnement

Enseignante-chercheuse à l'IAE depuis 2010 et responsable de l'alternance depuis 3 ans. Elle a pour mission de faire le lien entre les tuteurs-IUP, les tuteurs-entreprise et les alternants. Elle définit ses missions comme des missions d'intermédiaire :

- Au niveau pédagogique : suivi des cours, etc.
- Intervenir auprès de l'entreprise ou du tuteur IUP s'il y a un souci (missions, etc.)
- Trouver des tuteurs-entreprise pour l'année suivante
- Lien avec Formasup (inscription, COPIL, etc.)
- S'assurer de la bonne ambiance dans le groupe de formés

Histoire et alternance

L'IUP est une unité au sein de l'IAE. L'alternance était un besoin de la part de l'UFA pour donner aux étudiants une première expérience en entreprise mais aussi un besoin des entreprises du bassin stéphanois.

Le master est un assemblage de dispositifs d'alternance :

| | Stage | Contrat de professionnalisation | Contrat d'apprentissage |
|---|---|---|---|
| M1 | x | x | / |
| M2 | x | x | x |

Depuis 2010, toutes les évaluations sont des évaluations par compétences.

Profil des apprenants

L'apprentissage étant seulement en M2, ils recrutent essentiellement au sein de leur M1. Sinon, ils recrutent des profils ayant des connaissances en gestion ou une expérience en RH, etc. Il y a alors un processus de validation des acquis professionnels (VAP) qui permet d'intégrer le M2. Il y a un mélange de profils issus de formation initiale et de formation continue.

Ils accueillent des promos d'une soixantaine d'apprentis chaque année sur Saint-Etienne et Roanne.

Positionnement face au tutorat

Le terme utilisé est tuteur-entreprise car, du fait de leur montage de dispositifs, il n'y a pas que des MAP. De plus, cela crée un parallèle avec les « tuteurs-IUP ».

Elle définit le tutorat (entreprise) comme une relation humaine, le tuteur-entreprise accompagne, aide à grandir, à vivre le monde du travail comme il est. Jouer le rôle professionnel : accompagner en développant l'autonomie et la prise d'initiative.

Le tuteur IUP, est enseignant-chercheur et accompagne l'étudiant à l'IUP et en entreprise. Il anime des temps d'analyse de la pratique pour les 4-5 apprentis qu'il suit. Il les visite en entreprise une fois dans l'année. Il est le référent de l'alternant sur toutes les problématiques entreprises. De par leur statut d'enseignant-chercheur spécialisé dans un domaine (RH, etc.) ils sont jugés compétents et il n'y a donc ni formation, ni formalisation de leur rôle et mission. Il y a cependant eu des réunions d'échanges de pratiques d'accompagnement et des réunions tous les 15 jours sur les diplômes délivrés par l'IUP qui peuvent former de façon incidente.

Le parcours des apprenants, le lien entreprise / école

Ateliers d'analyse de pratiques : 5 séances de 4h.

- oct/nov : commencer à réfléchir une thématique de projet
- janv/février : objectifs du projet, acteurs, etc.
- mars : évolution du projet
- mai, etc.

Ces ateliers suivent le rythme d'alternance et d'un cours « audit de projet » qui accompagne les étudiant à définir et mener leur projet, c'est un accompagnement plus personnel et interactif. Il permet aussi de les faire échanger sur leurs pratiques en entreprises.

Il y a de nombreux événements permettant de créer du lien entre entreprise et IUP : le COPIL, les soutenances, les remises de diplômes, un gala, des conférences, etc. Souvent ce sont des événements portés par les élèves dans le cadre de projets sur lesquels ils sont évalués. Ils proposent aussi des simulation d'entretiens réalisées avec des « vrais » RH dans le cadre du PPP. Il y a aussi des tuteurs entreprise qui interviennent dans des cours.

Le livret d'alternance : il est donné en mai en Master 1 afin que les élèves puissent s'en servir en recrutement. Il n'est pas support d'évaluation. Il y a deux évaluation faites par le tuteur-entreprise : la visite / la soutenance. Elles sont réalisées via le Lé@ pour les apprentis.

La formation des MAP et des tuteurs

Pour la formation, ils n'ont pas d'actions propres mais relaient celles de Formasup. Ils voient les tuteurs-entreprise lors des COPIL en début d'année universitaire, lors des visites d'entreprise et à la soutenance professionnelle.

# Annexe 23 : Synthèses des entretiens avec les responsables d'UFA (Diplôme d'ingénieur en génie industriel, ISTP Saint-Etienne)

La rencontre a lieu à l'ISTP, le mardi 20 janvier 2015 à 9h30 la déléguée à la communication institutionnelle et aux projets et le fondateur et ancien directeur de l'ISTP.

L'école

Installée depuis quelques années, sur le « campus industriel » qui regroupe à la fois des écoles et des entreprises, l'ISTP se veut très ancré dans le monde professionnel, industriel. Ils accueillent (environ) :

- 150 apprentis en Génie industriel
- 60 apprentis en Génie nucléaire
- 12 apprenti en Valorisation énergétique (depuis la rentrée 2014)
- 6 personnes en formation continue

C'est l'école des mines de Saint-Etienne qui est détentrice et délivre le diplôme.

L'ISTP et l'IRUP (qui partagent la même équipe de direction) mènent des projets liés au tutorat (certification des compétences de tuteurs, reconnaissance du métier, etc.).

Histoire et alternance

L'ISP est créé dans les années 1985-1986, du constat qu'à la suite de la guerre et du plan Marshall, la plupart des ingénieurs, le sont devenus sans passer par une formation. Certains acteurs de l'enseignement supérieur et de la formation de la région se constituent en association pour monter un programme concerté de formation continue d'ingénieur. En 1989, à la suite du rapport Decomps, l'ISP fait une demande d'habilitation à la commission des titres d'ingénieurs (CTI), sous l'égide de la branche professionnelle de la métallurgie (UMM / SMPL) qu'il obtient sous la forme d'un diplôme d'ingénieur co-délivré par les différents OF partenaires de l'ISTP, préparé en formation continue.

En 1992, l'idée d'ouvrir les formations d'ingénieurs Decomps à l'apprentissage est avancée et une première promo est lancée sous l'égide du CFA de la métallurgie, puis en 1998 sous celle de Formasup pour sortir de leur « étiquette » métallurgie. En 1997, ouverture de la filière Génie Nucléaire. En 2014, nouvelle filière : valorisation énergétique.

Pour l'ancien directeur, la formation et la réflexion pédagogique ne peut être qu'une réponse à une question sociale et économique. D'où la volonté de faire des formations « sous statut salarié » qui impliquent plus fortement les apprenants, les enseignants et les entreprises.

Profil des apprenants

Le pré-requis à l'entrée : être détenteur d'un diplôme Bac+2 au minimum, dans les domaines techniques et industriels. La sélection a évolué, avec une exigence supérieure en matières scientifiques (puisque c'est un diplôme des Mines).

1. 2000 demandes de dossiers
2. 700 à 800 dossiers retournés avec des questions sur la motivation à faire des études d'ingénieurs en alternance, etc.
3. 400 à 500 sont convoqués pour passer des tests (anglais, matières scientifiques, culture générale, etc.)
4. Une partie est convoquée en entretiens
5. 150 personnes retenue en promo GI.

L'ancien directeur précise que cette sélection est faite pour éviter les échecs : échecs scolaires (niveau trop bas), échecs sociaux (jeunes pas fait pour l'alternance). « On voudrait avoir des gens très très bons scientifiquement, faits pour l'alternance ».

Toutes les entreprises sont trouvées par le service recrutement de l'ISTP. Aucun élève ne vient avec son entreprise.

Positionnement face au tutorat et à la formation

Le tuteur académique est « quelqu'un qui doit être un interface légitime entre les équipes pédagogiques, l'apprenti et les entreprises ». La légitimité est différente selon ces trois acteurs. Pour l'entreprise la légitimité est l'expérience professionnelle, pour le monde académique, elle est liée au diplôme. Les tuteurs académiques sont donc, des ingénieurs ayant de l'expérience. Pour l'ISTP, le tutorat est un « métier ». Les tuteurs-école donnent aussi des enseignements.

Le tuteur entreprise : il doit avoir le niveau, les responsabilités, etc. requises et être capable d'avoir au sein de l'entreprise le relationnel qu'il faut. C'est aussi celui qui dit si les compétences ont été développées. Il a un rôle de conseil, d'intégration dans la culture d'entreprise, de facilitateur de relations.

Conjointement, les tuteurs donnent les ficelles pour accéder aux outils et données nécessaires pour construire ses compétences professionnelles.

Le parcours des apprenants, le lien entreprise / école

Les tuteurs écoles rendent visite aux apprenants deux fois dans l'année « dans le meilleur des cas ». Le tuteur-école est une forme de ressource extérieure à tous les organismes qui fait le lien entre les trois. Il existe un livret d'apprenti « qui a une forme assez particulière ». La relation est gérée par les calendriers, règlements intérieurs, etc. Le rythme de l'alternance est évolutif sur les trois années.

La formation des MAP et des tuteurs

L'ISTP a une équipe de tuteurs-école dont les pratiques sont majoritairement homogènes. A l'intégration, les tuteurs ont un parcours de formation. Ils se forment, se développent dans la collaboration qu'ils ont les uns avec autres. Ils ont à leur disposition de nombreux documents et méthodes.

La formation des MAP est essentiellement concentrée dans une journée à laquelle sont invités les MAP et qui pose quelques principes. Sinon, il y a également les formations proposées par Formasup ARL.

# Annexe 24 : Eléments pédagogiques présentés par les UFA lors des réunions de début d'année

| **Diplôme** | **DUT QLIO** | **M2 management de projets (M2 MP)** | **Diplôme d'ingénieur Génie industriel (DI-GI)** |
|---|---|---|---|
| **Etablissement** | IUT Lumière | IAE Saint Etienne<br>IUP management | ISTP Saint Etienne |
| **Nature de l'invitation** | AFOMAT<br>Journée de formation co-organisée par Formasup et animée par Trouver/Créer | COPIL | Journée « tuteur »<br>« réunion des tuteurs entreprises de la promotion 2015 Génie Industriel »1 |
| **Coïncidence avec le COPIL** | Non (le COPIL a lieu à l'automne également mais les MAP n'y sont pas conviés) | Oui, le COPIL est le motif de l'invitation | Oui, le COPIL est inclus dans la journée |
| **Contenu de la journée** | Présentation du DUT QLIO par les responsables du département<br>Formation « du contrat aux missions » animée par Trouver/créer | COPIL + informations à destination des MAP | Présentation de l'ISTP, du cursus. Présentations autour du projet, de la formation en entreprise<br>Travail en petits groupes avec le tuteur |
| **Documents analysés** | Présentation PowerPoint du département en préambule de la formation AFOMAT à laquelle Anthony a assisté (octobre 2015) | Document du COPIL (novembre 2014) | Documents de la journée « tuteurs » à laquelle Loïc a assisté (novembre 2015) |
| **Le diplôme** | Choix de l'alternance 1+1, spécificité du recrutement, présentation du déroulement de la formation | Explicitation de la logique du parcours universitaire (L3, M1, M2) avec le « principe : Faire correspondre à chaque année d'étude une compétence managériale spécifique »[2] | Les objectifs de la formation, les acteurs qui y concourent et les profils attendus à la sortie de l'école<br>Le règlement intérieur |
| **Missions en entreprise** | Présentation des compétences métier et les débouchés | Présentation de la nature des projets en entreprise pour l'année en cours<br>« Quelles missions confier à votre alternant ? » + exemples de missions | Explicitation du « projet en entreprise » + présentation d'un exemple de projet concret par un alternant de deuxième année. |
| **Suivi en entreprise** | Présentation des évaluations en entreprise et le mémoire. | - le calendrier des visites du tuteur Institut<br>- le déroulement d'une visite en entreprise<br>- possibilités d'échanges téléphoniques ou mail<br>- le cours d'analyse de pratique<br>- la soutenance<br>- les tuteurs-école / alternants | - le calendrier des visites du tuteur école sur 3 ans<br>- le dispositif d'accompagnement « processus de professionnalisation » sur les 3 ans.<br>- les tuteurs-école / alternants |
| **Programmes / Maquette** | Contenu pédagogique du DUT, progression sur les 2 ans, lien avec les fiches ROME et les compétences métiers | Liste des cours de l'année | Jointe au document mais non présentée à l'oral |
| **Pédagogie à** | / | - cours en petits groupes | / |

[1] Extrait du mail d'invitation envoyé par l'ISTP aux MAP (transmis par Loïc).
[2] Document du COPIL du 20/11/14, envoyé par Manel Diné.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **l'école** | | - interventions d'enseignants-chercheurs et de professionnels | |
| **Evaluations** | Présentation des évaluations en entreprise (dates, contenu et outils). | Présentation des évaluations à l'institut (par compétences) et dans l'entreprise (3 notes). | Règles de passation des tests<br>ECTS, rattrapage, etc.<br>Présentation des types d'évaluation pour l'évaluation à l'école<br>Evaluation en entreprise + mémoire et soutenance |
| **Présentation de cours spécifiques** | Le PPP (parcours personnel et professionnel), le PI (parcours d'insertion)<br>Les modules cœur de métier | Ateliers d'Analyse de la pratique<br>Cours de PPP (parcours personnel et professionnel) | / |
| **Autres informations** | Les projets du département et ses axes stratégiques<br>Les informations sur la LP<br>Le mémoire | Nouveautés à l'IUP | Règlement intérieur |
| **Echanges** | Pas de précisions sur les échanges. | « Quelles sont les évolutions pédagogiques souhaitables pour être le plus porche des besoins de l'entreprise ? » | Pas de précisions sur les échanges. |

# Annexe 25 : Extrait du livret d'alternance du M2 Management de Projet (IUP, IAE Saint-Etienne)

« Les rôles du tuteur-entreprise et du tuteur-enseignant.

L'expérience montre que la bonne intégration de l'alternant en entreprise et la qualité du suivi tant par le tuteur professionnel que par l'IUP sont des conditions importantes pour le bon déroulement de l'alternance. De ce point de vue, il convient d'apporter une attention toute particulière au(x) projet(s) confié(s) à l'alternant pendant ses deux années d'alternance. Le projet doit ainsi être en phase avec la formation dispensée à l'IUP, c'est-à-dire inclure une dimension liée au diagnostic (diagnostic qualité, marketing, ressources humaines…) tout en permettant à l'alternant de se familiariser avec la conduite de projet (définition des objectifs, suivi et animation du projet, indicateurs de résultat…). Les dispositifs pédagogiques de suivi de la filière en alternance (visites entreprise, cours d'analyse de la pratique, préparation des soutenances…) contribuent de ce point de vue au bon déroulement des projets.

Le tuteur-entreprise doit s'assurer des conditions d'intégration de son alternant en entreprise, en veillant à mettre à disposition les moyens nécessaires à l'accomplissement de sa (ses) mission(s) : moyens matériels, présentation des principaux acteurs impliqués dans le projet, définition des dispositifs d'animation du projet (comité de pilotage, réunions, comptes-rendus, formations…).

En s'appuyant sur les exemples de missions à confier à l'alternant (en annexe de ce document), il veille à ce que les projets définis soient en phase avec les objectifs pédagogiques de la formation. Ce support lui donne également l'opportunité de réorienter le projet au fil de l'eau ou d'en étendre le champ d'application. En cas de difficulté dans la définition du projet, il peut prendre contact avec le tuteur-enseignant dès que celui-ci est désigné (courant octobre) ou avec Manel Abdeljalil Diné, responsable du M2 alternance.

Le plus rapidement possible, l'alternant et son tuteur entreprise s'attachent à définir conjointement un échéancier du projet dans ses grandes lignes. La rédaction d'une lettre de mission ou d'une fiche de poste de l'alternant rappelant le projet dans ses grandes lignes peut à ce stade s'avérer utile, quitte à être amendée par la suite.

Le tuteur entreprise peut apporter conseil au stagiaire dans la rédaction de ses différents rapports, professionnel et de spécialité, en rappelant les éléments de contexte liés à l'entreprise et au projet. Les rapports, et en particulier le rapport professionnel, doivent lui être remis suffisamment tôt par l'alternant, afin qu'il puisse en assurer une relecture.

Le cas échéant, le tuteur entreprise peut être sollicité par l'alternant pour les différents travaux personnels et collectifs demandés par certains enseignants de l'IUP qui impliquent une application en entreprise (diagnostic concurrentiel, interprétation des différents documents comptables…). Dans la mesure du possible, et dans le respect des contraintes de confidentialité, il s'efforcera de fournir à l'alternant les informations nécessaires à la réalisation de ces travaux pédagogiques.

L'alternant est suivi par un tuteur-enseignant (désigné courant octobre), compétent sur les thématiques du (des) projet(s) qui lui est (sont) confié(s). Ce suivi impose a minima une visite entreprise chaque année, permettant dans le cadre d'une réunion tripartite (entreprise, alternant, IUP) de réaliser un bilan d'étape du projet. Naturellement, les visites en entreprise ne sont pas exclusives d'autres moyens de contact (téléphone, e-mail…).

L'équipe pédagogique de l'IUP, composée à parité de professionnels et d'universitaires, s'efforce dans le cadre des enseignements de travailler l'interaction théorie-pratique. La plupart des travaux individuels et collectifs donnés aux alternants supposent ainsi une investigation en entreprise : diagnostic concurrentiel, interprétation de données, comptables… »

# Annexe 26 : Transcription du premier entretien avec Anthony

Date : 9 novembre 2015
Durée : 45 min 20s
Lieu : Salle de contrôle dimensionnel (Atelier)
*Enorme bruit de fond qui rend ma voix quasi inaudible même avec pos-traitement du bruit de fond.*

1. Marine : Globalement, ça se passe comment avec lui ?
2. Anthony : ça va, c'est bien. Boh, il persiste un peu sur certains points, par exemple sur les EPI. J'ai du mal à lui faire porter ses lunettes. Par exemple quand il souffle à la soufflette. Sinon globalement ça va.
3. Marine : *xxx*
4. Anthony : Il commence sa troisième ouais
5. Marine : *question sur le rythme*
6. Anthony : 15 jours /15 jours, ça va, ça me laisse respirer pendant 15 jours. Parce que bon, faut que je valide tout ce qu'il a fait, des fois faut que je refasse certaines choses et quand il est là des fois je prends un peu de retard sur ce que j'ai à faire moi, ça me prend un peu de temps évidemment. C'est bien faudrait pas plus ((rires)).
7. Marine : [question sur une chose observée le matin même avec le bras de mesure et demande en combien de temps il le fait lui habituellement]
8. Anthony : En 20 minutes c'est fait, même pas. Ben ouais, parce que moi j'ai pas besoin de… après c'est de l'expérience, moi ça fait trois ans que je m'en sers du bras, que je mesure des sièges donc… Y'a certaines nouvelles pièces où je passe vraiment beaucoup de temps dessus, sur des choses beaucoup plus compliquées, je peux passer quatre heures dessus, mais… Là, après c'est peut-être exceptionnel, je vais en faire… Je vais peut-être refaire avec lui un programme à chaque fois qu'il reviendra, mais après faudra qu'il se débrouille. C'est pour ça, j'essaie de lui apprendre directement la bonne manière, parce que moi, au début quand je reprends certaines choses que j'ai faites au début où j'ai eu le logiciel, je les recommence parce que c'est pas terrible.
9. Marine : vous avez pas du tout été formés sur le logiciel ?
10. Anthony : on a été formés mais après c'est de la construction, donc tu peux construire de plusieurs façons et y'a des façons qui sont plus rapides que d'autres ou qui sont faciles ou meilleures, qui donnent un meilleur résultat.
11. Marine : *question sur Jonas…*
12. Anthony : ben c'est quelqu'un qui est déjà venu il me semble pour son stage, je me demande même s'il est pas déjà venu avant. Après c'est quelqu'un que je connais depuis un moment. On joue au foot toutes les semaines avec son père et souvent il était là quoi, ou même il joue souvent avec nous. Donc ouais je le connais depuis un moment. Et puis vu qu'il a déjà fait une alternance, enfin, un stage ici, tout le monde le connaissais.
13. Marine : du coup il a été directement avec toi…
14. Anthony : direct avec moi
15. Marine : et on t'a dit un peu ce que tu devais faire avec lui ?
16. Anthony : non du tout ((rires)) vas y, on verra. Non comment on me l'a présenté, on m'a dit : on cherche un maître de stage pour Jonas, donc on a pensé toi, c'est le mieux, parce qu'il veut voir tout ce qui est mesures 3D donc c'était soit toi, soit Benjamin. Et bon moi j'en fais plus que benjamin de la mesure 3D et donc voilà, on m'a juste dit qu'il faudrait peut-être que j'aille une ou deux fois à l'IUT, c'est tout. On m'a pas dit tout ce qu'il y avait derrière, non j'étais pas au courant.
17. Marine : c'est la partie cachée…

18. Anthony : c'est la partie cachée, ouais je pense aussi. Surtout que je suis quand même pas mal occupé où je suis, j'ai pas trop trop de temps. Là ça me prend un petit peu plus de temps, mais ça peut le faire. Et tu vois malgré tout ça, en décembre, on me réquisitionne pour aller ailleurs alors qu'il y a d'autres personnes.
19. Marine : par rapport à…
20. Anthony : par rapport à mon boulot non mais au mois de décembre, on m'envoie sur autre chose ailleurs, ce qui est pas trop logique, mais notre chef il a pas… pas des préférences mais plus confiance en certaines personnes. Et y'en a pas énormément, et du coup on se tape toutes les… un peu toutes les corvées parce que c'est des trucs pas sympa, pas cool à faire. C'est un peu la galère…
21. Marine : XXXX
22. Anthony : c'est des tâches où on a des inspecteurs sur le dos, où on a des mesures à faire que eux ils comprennent pas forcément. C'est comme si ben Jonas, il venait faire une inspection de contrôle, il connaît pas trop le contrôle mais on lui fait inspecter du contrôle. Et bon ben voilà, faut lui expliquer en même temps. Et ça on a des mesures et tout.
23. Marine : Du coup tu attends quoi de Jonas ?
24. Anthony : Ben j'attends qu'il soit bientôt un peu plus autonome, surtout ça. Déjà pour lever les pièces, ce serait un grand plus pour moi. Et puis au niveau du contrôle. Bon le ressuage, ça y'a pas trop de problème, la méthode est assez simple. C'est juste qu'il a pas le droit de valider les pièces au ressuage donc c'est nécessairement moi ou mon collègue qui le faisons. Après au niveau du contrôle dimensionnel, même s'il arrive bien à faire les programmes faudra que je passe derrière quand même.
25. Marine : Il aura pas de xxx.
26. Anthony : non… ben on espère qu'arrivé au terme de son alternance, il arrive à prendre un plan, une pièce et arrive à faire le programme tout seul. Là comme on a fait ce matin, mais tout seul et correctement. C'est son objectif.
27. Marine : quand tu dis « on » tu parles de qui ?
28. Anthony : Ben moi, mon chef, c'était un peu le fil rouge de son stage, de son alternance. Ça, puis à côté des petites missions, c'est plus de la gestion de xxx pour l'instant. Mais bon. Après, il va peut-être avoir d'autres missions, parce que il doit passer aussi en service qualité. Ça j'ai pas encore de nouvelles ((rires)).
29. Marine : XXX
30. Anthony : ouais, je pense. Ah oui, ici si tu te manifestes pas on t'oublie.
31. Marine : XXX
32. Anthony : Ah non, je savais pas moi. Il vient faire un stage de contrôle, je pensais qu'il avait des notions de contrôle, mais pas du tout. Après du contrôle, moi personnellement, je suis pas issu du contrôle, je suis issu de bureau technique, enfin de conception industrielle donc j'ai déjà de bonnes bases dessin. Donc je sais un peu tout ce qui est les origines, ce genre de choses qu'il a un peu de mal à comprendre. Après je suis issu d'un bac STI, donc j'ai fait un peu de mécanique générale, j'ai fait un peu d'usinage, donc je sais un peu plus comment ça fonctionne, comment sont faites les pièces. C'est ce qu'il a pas forcément.
33. Marine : Et tu penses que ce serait intéressant pour lui, enfin tu penses xxx.
34. Anthony : et ben c'est la bonne question. Si lui il a envie de faire du contrôle après, vu que c'est une demande de sa part le contrôle, donc si c'est vraiment quelque chose qui l'intéresse, oui c'est le bon endroit… je sais pas si y'a des formations spécifiques mais c'est plus de la lecture plan et après formé sur le tas.
35. Marine : comment toi tu t'arranges pour organiser ton travail par rapport à...
36. Anthony : alors déjà j'ai aucune organisation pour mon travail, j'arrive le matin, j'essaie de finir ce que j'ai fait la veille et on me donne les urgences de la journée, c'est vraiment au jour le jour.
37. Marine : XXX

38. Anthony : et bah j'essaie de gérer les urgences qu'on de me donne et j'essaie de lui donner des choses à faire, des choses intéressantes à faire, pas que de la production pure, même si c'est une grande partie de ce qu'il fait et fera. [Pointe que le ressuage n'est pas une tâches très intéressante contrairement au bras (contrôle 3D) mais que Jonas ne peut pas faire seul.]
39. Marine : XXX
40. Anthony : ouais ben ce matin j'ai pris pas mal de temps pour le programme, après, pour l'instant on me dit rien, mais après si ça prend trop de temps, on me dira peut-être quelque chose, que la production avance as assez à côté. Pour l'instant on me dit rien, tant qu'on me dit rien j'essaie de…
41. Marine : XXX
42. Anthony : bonne question C'est mon chef XXX. Mais je pense pas qu'il y ait trop de problème. On a souvent du retard sur les commandes et ça change pas même s'il est là. C'est juste moi sur mon boulot personnel j'irais moins vite que d'habitude, est-ce qu'ils le verront ?
43. Marine : et à terme tu penses que ça te fera gagner du temps d'avoir un apprenti ?
44. Anthony : je sais pas parce qu'il faudra quand même que je valide tout ce qu'il fait, donc je pense pas, pas dans notre secteur. Je suis obligé de vérifier ou alors faudrait que je lui fasse confiance à 100%, mais ça c'est autre chose.
45. Marine : XXX
46. Anthony : pour le ressuage, il pourrait presque gérer tout seul, mais c'est pas ce qui prend le plus de temps à valider il faut juste jeter un coup d'œil. [Pointe qu'avec le bras c'est différent. « la dernière fois j'ai du tout refaire, il aurait fallu que je le vois faire, pour voir comment il faisait ». Importance du contrôle et répercussions dans l'entreprise.]
47. Marine : XXX
48. Anthony : Ben transmettre un peu de connaissances, beaucoup de connaissances dans mon cas. Surveiller, faut que je vérifie tout ce qu'il fait et puis de la responsabilité en plus. Surtout de mon côté, quoi c'est une zone un peu dangereuse, on lève des charges lourdes, on a des produits un peu dangereux.
49. Marine : XXX
50. Anthony : Non après y'a pas que moi qui suis responsable, je suis pas le chef de mon secteur, y'a mon collègue aussi.
51. Marine : questions XXX formation Iut XXX
52. Anthony : Ben ouais j'ai vu à la formation, ils ont dit qu'il fallait s'intéresser à ce qu'ils font à l'IUT, mais j'aurai pas le temps, je vais pas en plus lui demander, enfin pour moi je suis pas trop là non plus pour surveiller tout ce qu'il fait, surtout à l'IUT quoi. C'est un peu compliqué.
53. Marine : c'est-à-dire ?
54. Anthony : Ben à la formation, ils disaient de faire une réunion à chaque début de quinzaine pour voir tout ce qui a été fait à l'IUT, s'il a pas compris, moi ça me prend trop de temps, j'ai un travail de production quand même. Si on fait une réunion d'une heure à chaque début de quinzaine, déjà je sais pas si mes chefs seraient d'accord, mais je pense pas (…). Vu que je suis son MAP mais j'ai pas une autorité trop élevée dessus quand même.
55. Marine : XXX
56. Anthony : oui oui, ça va être un grand moment ((rires)) j'ai jamais mis de note à quelqu'un donc bon, ça va être dur. C'est bientôt en décembre.
57. Marine : [question sur la note ou la venue de la tutrice]
58. Anthony : c'est une grande partie obscure, je sais pas du tout.
59. Marine : ça s'est passé comment la réunion avec [la tutrice]
60. Anthony : ben très bien, elle m'a un peu expliqué le fonctionnement du site, là le Lé@ et puis on a défini un peu les missions de Jonas pour l'année et jusqu'au mois de décembre. Le fil rouge tout au long de l'année, c'était de contrôler une pièce simple au bras, de faire un programme de A à Z tout

seul. Après on a un peu de programmation informatique sur excel pour gérer une zone donc, ça c'est un peu plus complexe. De la programmation informatique j'en ai un peu fait, mais c'est un peu vieux. Je comptais le faire moi-même le fichier à la base, mais comme il est là et que j'ai vu qu'il faisait un peu de programmation informatique, je l'ai orienté un peu là-dessus. Il a fallu que je le freine un peu, il croyait le finir en deux jours, je lui ai dit : mais non il faut que ça tienne quand même un moment. Faut qu'il voit un peu la programmation avec l'IUT, faut que ça fasse un peu le lien entre les deux, ça c'était pas mal.

61. Marine : XXX
62. Anthony : ouais c'est moi. C'est moi qui voulait faire avec les formulaires sur excel. [Discussion sur ce projet]
63. Marine : XXX
64. Anthony : ouais, elle était venue ici, après elle était déjà venue l'année dernière pour son stage de 7 semaines donc… il était avec le métrologue pas avec moi. [Il y a des apprentis de l'IUT tous les ans chez Robindustrie. Pas d'échanges avec les autres MAP.]
65. Marine : [question sur le lé@]
66. Anthony : le système est un peu lourd… [question de l'accès à Internet, obligation de se mettre dans le bureau du métrologue.]
67. Marine : ça a apporté quelque chose la visite ?
68. Anthony : ben définir un peu plus le cadre de sa mission, parce que déjà j'étais un peu dans le flou, qu'est-ce qu'on va lui donner à faire, les tâches, parce que on me l'a un peu mis dans le bras et voilà, il va falloir lui trouver quelque chose à faire. Donc c'est là… j'en avais discuté un peu avec mes chefs avant mais…
69. Marine : XXX
70. Anthony : si
71. Marine : XX
72. Anthony : ouais ça m'a au moins un peu orienté sur ce qu'il allait faire, parce que bon mes chefs ils restaient un peu vagues. Normalement il va faire un stage à la qualité dans l'année, normalement. Je ne sais pas quand.
73. Marine : du coup il est en logistique ou en qualité ?
74. Anthony : En qualité, je crois c'est son option en plus…
75. Marine : XXX
76. Anthony : c'est une demande d'un employé qu'on prenne son fils en alternance, donc voilà, ils ont fait le maximum pour le prendre.
77. Marine : XXX
78. Anthony : au contrôle c'est le premier qu'on a. dans les autres secteurs ils en ont tous les ans.
79. Marine : question sur la formation
80. Anthony : si si c'était bien mais je me suis senti un peu perdu, je suis un ouvrier j'étais qu'avec des chefs, des responsables, donc c'était un peu déstabilisant au début. J'étais qu'avec des responsables, responsables de projets, responsables de service de je sais pas quoi. Moi je suis technicien, c'est tout.
81. Marine : XXX
82. Anthony : ouais le tuteur de l'autre côté c'est un chef aussi. Alors peut-être que mon chef il avait pas envie de se déplacer, de devoir gérer un apprenti du coup il a mis quelqu'un à sa place, il a délégué, tout simplement.
83. Marine : XXX
84. Anthony : ben c'est lui qui a décidé quand même. Après ça empêche pas qu'ils soient tuteurs et qu'il [l'apprenti] soit avec quelqu'un d'autre pour être suivi, enfin pour travailler. C'est ce qui se passe avec d'autres.
85. Marine : XXX

86. Anthony : après la formation j'aurais pu ne pas y aller. J'ai demandé, on m'a dit oui tu peux y aller, on te paye la journée, alors j'y suis allé. Au moins ça m'a éclairci un peu sur ce qu'ils veulent faire durant l'année d'alternance, petites réunions toutes les quinzaines, suivi de tout ce qui se passe IUT-ici, ça fait un peu trop.
87. Marine : c'était à l'IUT la formation ?
88. Anthony : ouais, c'était beaucoup de mise en commun, des groupes de travail sur des thèmes, après on mettait en commun. C'était sur l'accueil de l'alternant, comment l'accueillir, le suivre… tout le monde avait ses idées sur comment faire, donc c'est bien, ça permet de voir de quel côté on est. Y'a pas de bon ou mauvais je pense, chacun a sa façon de faire. Y'en a ils étaient plutôt faut qu'il soit autonome le plus vite possible. Ben c'était logique. C'était bien, un peu trop théorique à mon goût mais c'était bien.
89. Marine : tu aurais préféré quoi à la place ?
90. Anthony : non… difficile à dire… c'est des petits groupes de réflexion quoi, j'ai pas l'habitude. C'est pas trop quelque chose que j'ai fait à l'école, les petits groupes de réflexion. C'est presque une première pour moi.
91. Marine : tu aurais été plus à l'aise dans un truc où y'aurait eu des exercices à faire…
92. Anthony : ouais je pense, ouais. Ouais ça aurait été facile pour moi. Après y'en a ils étaient dans leur domaine. On est pas tous pareil.
93. Marine : c'est qui qui animait la formation ?
94. Anthony : y'avait que les responsables de l'IUT, les intervenants, y'avait une dame qui était à la retraite et qui faisait que ça. C'était bien, c'était une bonne journée, un peu trop théorique.
95. Marine : XXX
96. Anthony : j'étais un vraiment dans le brouillard avant donc ça s'est un peu éclairci, je commence un peu à distinguer quelque chose. [Commentaire sur la faible participation des MAP (10%)].
97. [Discussion sur d'autres invitations à des formations.]
98. Marine : XXX
99. Anthony : Après il a un powerpoint à présenter en décembre de ce qu'il a fait, ou il en est.
100. Marine : XXX
101. Anthony : ben je l'avais déjà bien orienté, mais bon… je lui avais dit de faire un organigramme mais je crois qu'il l'a un peu zappé… je vais pas imposer mes idées, il est grand, c'est lui qui fait son powerpoint. Après je le noterai.
102. Marine : XX
103. Anthony : [à propos du programme excel]. Je luis redirai, mais il fera bien ce qu'il veut. Je peux pas trop m'imposer non plus.
104. Marine : XXX
105. Anthony : Après je noterai le produit fini. Je lui ai bien dit de faire une liste de ce qu'il fait toutes les semaines. J'ai déjà fait un rapport de stage et tout, donc je sais comment c'est, t'arrives à la date butoir et tu trouves que ton machin il est pas très épais…
106. [Discussion sur le parcours d'Anthony : BTS conception industrielle mais stage en service de métrologie « j'étais un peu comme lui, pas trop calé dans ce que je faisais ». ]
107. Marine : et ça t'aide d'avoir fait un stage avant pour encadrer ?
108. Anthony : Bah, ça m'aide, non mais en tant que stagiaire, je sais un peu à l'avance les problèmes qu'il aura. J'étais un peu comme lui je notais pas trop au fur et à mesure et puis arrivé le jour J… [il n'a pas eu de mémoire à faire, plutôt un rapport de stage]. Du coup c'est un peu obscur le mémoire pour moi.

# Annexe 27 : Transcription du deuxième entretien avec Anthony

Date : 1° février 2016
Durée : 34min 20s
Lieu : Atelier

1. Marine : je voulais surtout avoir un retour sur quand la tutrice est venue, la façon dont ça s'est passé, comment vous avez noté Jonas, la note que vous lui avez donné, voilà mes questions c'est surtout …
2. Anthony : bah c'est… c'est déjà vieux ((léger rire)), ça va être dur de m'en souvenir, mais je crois qu'on lui a mis 13, 12 ou 13 sur l'ensemble. Bah y'avait des points à améliorer, y'avait bah surtout l'autonomie mais bon il est vraiment pas, pas très autonome on va dire, il attend vraiment qu'on lui dise prend ça, fait ça. Ce qui est un peu… un peu dommage ouais… mais bon … bah pendant deux jours il était pas avec moi, il était avec Fari là-bas, il m'a dit : mais faut tout lui dire faut tout lui dire, fait ça, prends ça comme ça. J'fais : bah ouais mais, il est pas ouais, pas très autonome.
3. Marine : et du coup il a fait quoi pendant les 15 jours où t'étais en vacances ?
4. Anthony : ah c'était pas 15 jours c'était 2-3 jours, bah c'est…
5. Marine : a noël ?
6. Anthony : ah à noël il avait des vacances aussi. Il y avait une semaine où il était avec bah mon chef, je crois.
7. Marine : d'accord.
8. Anthony : ou mon chef ou Fari de l'autre côté, enfin ils étaient deux à le surveiller quoi, ou à lui donner du boulot. Et la les deux jours où je n'étais pas là, bah il a commencé les ressuages , le dossier là, sur les problèmes de fonderie, en Corée.
9. Marine : c'est qui qui lui a donné le dossier…
10. Anthony : c'est mon chef qui lui a donné, donc il a beaucoup de corps à faire, en fait, il monte un dossier pour les gens qui vont aller rendre visite aux fondeurs pour leur parler des problèmes. Comme ça ils ont des photos.
11. Marine : c'est intéressant comme…, enfin je ne sais pas, moi de l'extérieur, j'ai l'impression que c'est intéressant.
12. Anthony : de ? pour ce qu'il a à faire, ou … ben ouais il a un dossier, un .. Faut qu'il soit bien fait parce que les gens qui vont là-bas, ils vont en Corée quoi, en Corée du sud. Ils vont pas, ils vont pas à Bordeaux, ou en France quoi, c'est un peu plus loin.
13. Marine : oui
14. Anthony : mais bon. C'est important et c'est pas très technique non plus quoi, c'est des corps bruts, donc y'a pas non plus grand chose dedans, pas grand-chose à faire mais faut faire un dossier qui, qui soit bien représentatif.
15. Marine : ouais… et pourquoi tu penses qu'il lui a donné ton chef ?
16. Anthony : bah s'il était pas là ça aurait été nous, non mais c'est bah c'est du ressuage. Donc du ressuage il maîtrise c'est pas très compliqué. C'est assez simple, après y'a un peu de traitement de texte et mise en forme sur informatique. Après c'est un peu long, parce que apparemment y'a beaucoup de pièces. Ce qui permet à nous de rester sur la prod, vu qu'on a un retard sur le chiffre d'affaire, mais bon pour l'instant on a pas énormément de taf. Ou alors il est caché, caché quelque part. Bah ça se trouve ils ont des trucs qui trainent à droite à gauche, qu'ils nous ont pas encore ramené, mais bon. ((silence)) Puis voilà après, y'avait mon chef au début sur l'évaluation avec moi.
17. Marine : ouais
18. Anthony : c'est même, même plus lui qui l'a un peu cassé que moi. ((rire)). Ouais, ouais bah des fois il a tendance à s'éclipser un peu, on sait pas trop où il est. Mais souvent vers son père ((rires)). Donc bon, après comme je l'ai dit, des fois je m'absente pour faire quelque chose ailleurs, j'en ai pour une

heure, deux heures, et si je reviens et qu'il avait fini entre temps, il a rien fait de plus quoi, il attend quoi. C'est pour ça, comme ça le soir je pars, je sais pas trop ce qu'il fait quoi. Je sais pas si, je sais pas trop s'il bosse ou quoi. Des fois je dit au chef de passer voir c'qu'il fait, bah dès que je pars je dis : tu surveilleras quand même ce qu'il fait, parce qu'il y a des choses que je veux pas qu'il fasse quand on est pas là. Par exemple manipuler les grosses pièces, bah je le sens pas encore très bien…

19. Marine : Souvent quand il utilise le pont tu dois regarder t'arrête ce que tu fais et tu regardes…
20. Anthony : ah ouais j'arrête parce que c'est dangereux, enfin c'est dangereux pour lui et pour nous quoi ((rire)) c'est…
    [coupure de dictaphone].
21. Marine : du coup faire attention quand…
22. Anthony : quand il manipule. Après on a décidé de limiter au niveau de… du contrôle 3D parce que la machine de tridimensionnalité sera trop compliquée pour lui. Ça l'est déjà pas mal pour nous donc euh donc quelqu'un qui n'a pas beaucoup de connaissances en mécanique, ça risque d'être trop dur, il est déjà pas très bon en lecture de plan. Après bon il a peut-être pas fait trop d'étude dedans, donc…
23. Marine : ouais, mais c'est sur qu'on le sent un peu perdu .
24. Anthony : ouais ça c'est clair.
25. Marine : de fait les plans enfin et tout…
26. Anthony : ouais, même carrément perdu ((rire))
27. Marine : tu vois déjà une amélioration par rapport.
28. Anthony : pas trop, pas trop. Je sais pas s'il s'y intéresse vraiment, s'il a envie, je sais pas.
29. Marine : t'en a parlé avec lui ?
30. Anthony : ouais puisque des fois, j'ai l'impression qu'il s'en fou un peu, ou alors je lui pose des questions et deux secondes après je lui repose la même, il me répond toujours pareil. Voilà toujours à côté.
31. Marine : et qu'est ce qu'il dit lui par rapport à ça ?
32. Anthony : je sais pas trop, je sais pas trop s'il plaisante ou pas. Après bon il est dans QLIO quoi, c'est pas trop ici, enfin c'est pas trop avec moi… logistique, qualité, dans le contrôle, bon… c'est un peu plus, enfin c'est pas trop vers nous quoi. Bon après ce n'est pas moi qui ai choisi. En plus c'est lui qui a demandé de faire du contrôle 3D donc c'est un peu délicat, je sais pas.
33. Marine : tu penses que c'est lui qui s'est planté quand il a demandé il savait pas ce qu'il voyait, enfin qu'il n'imaginait pas ce que c'était ou...
34. Anthony : mouais, j'penses. Je sais pas parce qu'il est venu faire ici un peu de contrôle l'année d'avant, il a dû trouver ça, il est venu ici de ce côté, tranquille, pépère, les gens sont assis à leur bureau ils manipulent 2-3 trucs et puis c'est bon et après il voulait voir le contrôle 3D et puis là bah il a pas assez de connaissances pour en faire. Du coup de mon côté on fait pas mal de ressuages aussi, c'est un peu moins intéressant une fois que tu as vu la technique, après ça se répète quoi.
35. Marine : et la tutrice elle en dit quoi de ça ? T'en a parlé avec elle ?
36. Anthony : pas beaucoup non non. Bah après il a pas trop vraiment de cours bah axé sur ce qu'on fait nous, donc euh, c'est un peu, c'est un peu annexe quoi, c'est vrai que c'est pas… la lecture plan… c'est pas trop dans son domaine quoi. Après je ne sais pas ce qu'il compte faire, j'ai essayé de lui demander ce qu'il voulait faire après son IUT mais en gros il en sait absolument rien.
37. Marine : ouais … c'est un peu dommage.
38. Anthony : ouais … bah après moi je savais dans quoi ce qu'il faisait quand il est arrivé, j'savais pas son domaine…
39. Marine : c'est particulier
40. Anthony : ouais … bah ouais … ça m'a été proposé, enfin proposé, plus ou moins ((rire)). On m'a dit qu'il y avait le fils à Miguel qui voulait faire du contrôle 3d, ça serait bien que ce soit avec moi.
41. Marine : pourquoi à ton avis, que c'est à toi qu'on a demandé ?

42. Anthony : parce que y'a que moi qui me sert des bras de mesure quasiment. En gros c'était soit moi, soit Benjamin, mais il fait plus de la tridim [contrôle tridimensionnel] et il est moins souvent dessus, moi le bras j'm'en sers quasiment tous les jours, et c'est plus facile et heureusement ((rire)). Parce que bon.. Parce qu'il aurait attaqué sur la machine de mesures 3D là-bas, ça aurait été un peu délicat, parce qu'il faut gérer en même temps les déplacements de la machine et c'est un peu trop complexe enfin… là par exemple sur une pièce, quand je lui demande de, de repérer les trucs importants et tout bah, c'est limite. Déjà les vues, gauche droite, dessus dessous, il savait pas. Quand on prend un plan on a la vue de face, la vue de dessus c'est la vue de dessous, la vue de dessous bah en fait c'est la vue de dessus, parce qu'en fait on regarde au-dessus et puis on dessine en bas. Quand on regarde à droite c'est, c'est tout inversé en fait. Ça il ne savait pas.
43. Marine : non mais une fois que tu lui as dit normalement c'est bon.
44. Anthony : oui bah si je lui repose la question…
45. Marine ((rires))
46. Anthony : il sait pas, ((rires)) je l'avais dit mais bon
47. Marine : et du coup pour sa soutenance vous étiez où ?
48. Anthony : alors on avait préparé une salle mais on a eu un problème informatique avec l'accès à internet, du coup on est venu là. Donc on a fait la soutenance bah sa présentation dans la salle avec le power point et après on est venu le noter là.
49. Marine : d'accord. Et c'était bien sa présentation power point ?
50. Anthony : ouais, un peu rapide, apparemment il avait pas prévu assez de temps, je crois que ça a duré moins de 5 minutes.
51. Marine : ah oui !
52. Anthony : et je crois qu'il fallait au moins 8 minutes, je ne sais plus ce qu'on me disait
53. Marine : je crois que c'est 10 minutes qu'on leur demande.
54. Anthony : ouais 10 – 8 minutes par là et en fait ouais il est allé trop vite, il a parlé trop vite, il a pas assez détaillé certains points, il est parti vite…
55. Marine : tu l'avais vu avant sa présentation ?
56. Anthony : non
57. Marine : ou tu l'as découverte ?
58. Anthony : non je l'ai laissé faire, je l'ai laissé faire avant. Bah j'avais vu 2-3 trucs parce qu'il la faisait ici aussi. Ça aussi il a du mal à comprendre, bah travailler ses dossiers c'est pas ici heu c'est chez lui quoi. Enfin pour moi ((rire)).
59. Marine : ouais il aimait bien faire ça ici comme ça …
60. Anthony : ouais sur le temps de travail, comme ça il rentre chez lui il peut faire autre chose quoi. C'est pas trop ça, surtout qu'il est payé là donc bon. T'es pas payé pour faire tes devoirs d'école.
61. Marine : il est payé quand il est à l'école aussi
62. Anthony : oui enfin bon, c'est le soir chez lui, tu fais ton truc et puis voilà. Surtout que ça ne lui a pas pris énormément de temps.
63. Marine : du coup vous êtes venus ici, après avec la tutrice…
64. Anthony : ouais avec la tutrice et mon chef.
65. Marine : et Jean était là aussi ?
66. Anthony : Hum
67. Marine : et après vous avez ouvert le lé@ ?
68. Anthony : ouais on a rempli le lé@.
69. Marine : tu l'avais regardé avant, toi le lé@ ?
70. Anthony : non. Non non j'ai un peu de mal à aller dessus. ((rire)) Je dois avoir l'adresse ici d'ailleurs. La prochaine fois on avait dit qu'on regarderait avec mon chef avant parce que du coup ça a pris un peu plus de temps. Parce qu'on avait pas pré-rempli donc la prochaine fois je sais qu'on fera avant,

puisqu'on a un petite demi-heure pour remplir avant. Parce que en plus elle enchainait avec un autre, un autre stagiaire ici et du coup on a un peu empiété sur son heure de passage.

71. Marine : et du coup il y a des critères.
72. Anthony : alors y'a plein de trucs, y'a des trucs je savais pas trop ce que c'était, il y a des choses, elle m'a dit qu'on était pas obligé de noter si on ne savait pas mais ouais. … je me souviens plus des critères, mais y'en a 2-3 ouais j'savais pas trop.
73. Marine : elle lisait… vous lisiez ensemble le critère et toi tu disais ensuite combien tu voulais mettre ?
74. Anthony : bah ouais après on donnait une note avec mon chef.
75. Marine : vous décidiez ensemble ?
76. Anthony : ouais.
77. Marine : et globalement c'était plutôt toi qui mettais des bonnes notes et lui qui disait…
78. Anthony : ouais ((rire)), enfin j'avais tendance à adoucir mais bon après comme elle disait faut mieux partir de pas haut et de monter plutôt que de partir de très haut et de ne pas la maintenir. Surtout qu'au début on peut s'investir et puis s'essouffler, en faire moins… Bah là du coup il a le dossier à faire bah la du coup pour cette quinzaine il a son dossier à faire, bah ça va pas être possible qu'il ait voir un autre secteur. Donc pour la prochaine fois il faut que j'essaie de me renseigner avant s'il part en qualité ou s'il a une petite mission. On m'avait demandé une petite amélioration de poste, enfin c'est plus, la gestion de flux comment c'est géré un poste qui se trouve... Faut que je vois…
79. Marine : et c'est à toi qu'on avait demandé ça ou à lui ?
80. Anthony : en fait c'est le chef des méthodes, je lui avais demandé s'il avait des petites missions ponctuelles pour lui quoi, histoire qu'il ait un peu de logistique en plus quoi. J'essaie de trouver un truc qui se rapproche un peu plus de son stage, donc il m'avait dit qu'ils allaient faire une étude de poste, parce qu'ils trouvaient qu'il y avait des problèmes récurrents, enfin que ça avançait pas assez vite, y'a des choses qui restaient bloquées trop longtemps, fallait voir le pourquoi du comment, éventuellement améliorer la gestion. Peut être que c'est plus dans son domaine, on ne sait pas, je ne sais pas trop non plus. ((léger rire)) Sinon je crois que c'est à la qualité et faut que je vois la personne en question, je ne sais pas si elle sera disponible.
81. Marine : et la tutrice disait quoi par rapport à l'apprentissage de Jonas, à la note que vous avez proposée, parce que là, vous avez noté la soutenance, vous avez mis deux ou trois notes.
82. Anthony : Y'en avait plein ! Y'avait plein de critères à noter…
83. Marine : y'avait plein de critères à noter…
84. Anthony : euh… de….
85. Marine : savoir-être et tout ?
86. Anthony : voilà savoir-être et tout. Ouais mais c'était des critères de A+ à… au plus bas, je sais pas combien ça montait, enfin ça descendait.
87. Marine : vous en avez mis ?
88. Anthony : nan, ça, c'est tout correct, moyen on va dire, y'a pas de trucs supers ((rires)) mais c'était moyen, enfin c'était correct dans l'ensemble.
89. Marine : et du coup il y avait ça à noter, vous avez noté la soutenance aussi …
90. Anthony : ouais, je crois qu'il a eu 13, je crois que c'est à la soutenance qu'il a eu 13, ouais, bah c'était bien… un peu trop rapide, y'a certains points pas assez approfondis, parce que bon pour moi et mon chef ça allait mais pour euh [la tutrice] bah elle comprenait rien, elle connaissait pas donc euh c'était pas assez détaillé pour qu'elle puisse comprendre réellement, y'a des améliorations à faire.
91. Marine : Et qui est-ce que a mis la note ?
92. Anthony : la note du ..
93. Marine : ouais la note de la soutenance.
94. Anthony : moi et mon chef, je crois que j'ai proposé 13 et mon chef 12, je sais plus, il avait dit 12 pas plus, le chef. Non il est, il a été assez strict.

95. Marine : mais c'est drôle qu'il vienne à l'éval comme ça, mais il le fait avec les autres ?
96. Anthony : bah c'est le premier, mais...
97. Marine : non mais avec les autres, puisqu'il y en a plusieurs… ?
98. Anthony : ouais mais c'est pas lui, lui il a que Jonas sous sa tutelle bon, parce que les autres ils ont d'autres chefs, c'est pas du secteur.
99. Marine : oui oui oui
100. Anthony : bah je lui avais demandé, tu veux venir à la soutenance ? Bon Jonas il était pas d'accord ((rires)). Je lui ai fait : je vais demander au chef s'il veut venir …
101. Marine : tu m'étonnes il aurait eu 13 ((rires))
102. Anthony : je vais demandé, je lui ai dit, je vais demander au chef s'il veut venir et il me fait : oh non non invite le pas. Je fais : ben si.
103. Marine : pour toi c'est logique qu'il soit là ?
104. Anthony : oui. Bon parce que je suis son tuteur, mais il est son responsable aussi, quand je ne suis pas là, c'est lui qui le surveille, qui lui donne des trucs à faire, donc il a surement son mot à dire. Bah il en avait pas mal à dire.
105. Marine : et du coup il y avait une troisième note sur les missions accomplies
106. Anthony : oui. Bah oui, où il en était. Bah y'a le programme excel, il est au point mort. Mais carrément, oui il a pas du tout avancé dessus. Je sais pas parce qu'il est arrivé à un point où au niveau programmation il sait pas faire, c'est pas trop moi qui vais pouvoir l'aider, à moins que je travaille chez moi. Ce qui n'est pas forcément à l'ordre du jour. Maintenant de la programmation je ne m'y connais absolument pas, bon je l'ai déjà fait mais bon, pour l'instant j'ai d'autres solutions de secours que j'ai prévu déjà, y'a un ami qui est en bureau d'étude qui a fait des petits choses sur excel pour nous, qui vont bien, donc si jamais je vois que ça traine trop au niveau de son IUT, j'essaierai de me renseigner de mon côté.
107. Marine : du coup ça c'était au point mort, il y avait quoi d'autre comme mission ?
108. Anthony : euh ben le bras de mesure, commencer un peu à, bon il commence, il sait trouver les trucs, Enfin les différentes fonctions et tout, mais il y a toujours ce petit manque de mécanique et de lecture plan quoi. Ça, même en un an ça risque d'être limite à acquérir, alors que ce sont des choses très simples, bah là c'était une pièce très simple qu'il avait, enfin c'était pas une pièce de révolution, y'a pas 36 origines, y'a pas 36 références, c'était pas très compliqué. Bon il s'en est sorti correctement mais bah c'était pas non plus haut la main. Mais bon je sais pas qu'est-ce que tu as lu, mais quand je lui ai expliqué ce qui était important sur la pièce et tout et deux secondes après il me montrait autre chose : bon tu as écouté ou pas ? J'avais presque l'impression d'être un prof.
109. Marine : bah ouais du coup un peu …
110. Anthony : bon il se prend peut-être pas trop au sérieux.
111. Marine : il te prend pas au sérieux ou il prend pas…
112. Anthony : les deux. Peut-être. Oh au début niveau autorité c'était dur, bah je le connais depuis 2-3 ans, on joue au foot ensemble le mercredi, on a pas un rapport comme moi et mon chef, un supérieur, plus amis qu'autre chose, du coup niveau autorité… Quand je lui disais de mettre ses EPI, les EPI aussi je l'ai bien… je l'ai bien critiqué lors des notes. Parce que les lunettes de protection quand il souffle avec la soufflette, je lui ai dit très souvent, il le faisait pas forcément, il me regardait avec un sourire quoi. Bon, moi c'est pour ses yeux.
113. Marine : ouais, ouais, ouais et du coup sur la note pour les missions ?
114. Anthony : ah bah, je pourrais pas te dire ce que j'ai mis exactement.
115. Marine : non mais je récupèrerais les fiches.
116. Anthony : ouais, dommage y'a pas internet là, faudrait que je le mette sur mon téléphone, mais je m'en souviens pas.
117. Marine : non mais ce n'est pas grave, mais tu as fait comment pour le noter ?

118. Anthony : bah ça avançait mais à l'époque c'était au point mort et l'ennui c'est que là c'est encore au point mort, donc c'était pas, c'était quand, c'était en novembre nan, fin novembre ?
119. Marine : c'était en début décembre.
120. Anthony : début décembre, là il attendait que la prof, je sais pas, sa prof de programmation, elle était pas trop disponible, elle l'est toujours pas apparemment, bon à l'époque c'était pas grave, on avait déjà rempli une première fonction du, du, du tableau donc bon. Il en reste deux. On se disait que ce n'était pas trop grave, mais là bon, il avait toujours pas avancé. Après si en mars on est toujours au même point, ça sera pas top. Ça ne sera pas super.
121. Marine : et tu as l'impression que ça aide la venu de [la tutrice] ?
122. Anthony : bah elle est venu qu'une fois
123. Marine : deux
124. Anthony : ouais en septembre puis en décembre pour la note.
125. Marine : et tu as l'impression que ça apporte quelque chose ?
126. Anthony : si pour les notes après ouais il fait un peu plus d'effort, alors je me dis pour les lunettes il a peut-être bien compris maintenant. Lunettes de protection.
127. Marine : il m'a amené des boules Quiès ce matin.
128. Anthony : ((rire))
129. Marine : moi j'allais en chercher et il était sur le retour.

[échange sur les boule Quiès, l'obligation d'en porter en usine, les inconvénients, etc.]

130. Anthony : j'ai reçu une invitation à un forum …
131. Marine : ah oui ?
132. Anthony : et je ne me souviens plus quand c'est qu'il est. C'est pas en mars ?
133. Marine : c'est en mars mais là c'est un forum de recrutement.
134. Anthony : ouais bon…
135. Marine : si tu veux un apprenti pour l'année prochaine.
136. Anthony : Non, surtout QLIO et tout c'est bon. Ça sera peut-être plus contrôle réellement plutôt que quelqu'un qui est à mi-chemin ou juste un pied.
137. Marine : tu voudrais en reprendre un apprenti ?
138. Anthony : bah faudra vraiment qu'il soit dans le domaine.
139. Marine : ouais mais en imaginant ?
140. Anthony : peut-être, pas l'année prochaine en tout cas, faire un an sur deux ou quelque chose comme ça…
141. Marine : faire une pause. Mais c'est un truc qui te dit ?
142. Anthony : à voir après … on va voir comment ça se termine celui-là ((rire)) mais après ouais vraiment orienté quoi…
143. Marine : mais dans ton domaine
144. Anthony : mais si le chef m'amenait quelqu'un...
145. Marine : mais t'irais demander toi à tes chefs est-ce que je peux avoir un apprenti ?
146. Anthony : ah bah maintenant que j'en ai eu un ils vont même, d'eux-mêmes m'en proposer. Parce que bon, y'en a pas mal dans la boîte, c'est un peu une main d'œuvre pas trop cher, je sais pas s'ils ont pas des primes ou je ne sais pas trop quoi avec. Mais ils aiment bien parce qu'il y en a partout. Des stagiaires, y'en a pas mal dans la boîte, mais au contrôle il n'y en avait jamais eu. Pour l'instant. [énumère les services qui en ont : méthodes, qualité, expéditions, etc.]
147. Marine : et tu sais pourquoi ?
148. Anthony : Nan. C'est pour ça que je me disais qu'il y avait peut-être quelque chose qui … ou alors ils sont peut-être obligé d'en avoir un certain nombre. Mais c'est peut-être pour eux, voilà c'est dans leurs habitudes, y'a souvent bah les enfants des ouvriers qui viennent faire leur stage tu sais en troisième, trucs comme ça, et y'a souvent des enfants, y'a souvent. Des petits stagiaires voilà. Après y'a des

postes tous les ans on en a avec le bureau du CHSCT, y'a toujours un stagiaire avec, ils veulent pas embaucher quelqu'un mais y'a toujours un stagiaire avec.

149. Marine : je voulais savoir, d'avoir Jonas, enfin comment ça avait impacté sur ton boulot à toi ?
150. Anthony : heu, c'est beaucoup plus dur.
151. Marine : c'est beaucoup plus dur de faire ton boulot ?
152. Anthony : ouais ouais, bah il y a des fois je mets une semaine voire deux à rattraper ou à finir ce que j'avais commencé. Bah déjà j'ai tendance, enfin c'est pas forcément moi, mais je commence quelque chose et on me dit ça c'est plus urgent, j'arrête de ce que j'étais en train de faire, je prends autre chose, trois semaines après, y'a encore le truc en cours de y'a trois semaines. Après je me perds, j'ai des papiers vieux comme le monde sur le bureau et on vient me voir on me dit : Ah c'est encore là et tout. Je fais : bah ouais écoute voilà. Mais après ça s'est tout le temps c'est pas forcément à cause de Jonas, mais, mais du coup avec lui déjà faut que je vérifie tout ce qu'il fait, tout ce qu'il fait, tous les PV il faut que je vérifie, le ressuage il a pas le droit de signer, donc bon.
153. Marine : bah normalement ça ne devrait pas te prendre plus de temps, à charge de travail constante, vu qu'il en fait une partie ?
154. Anthony : si parce que je fais quelque chose et après faut que je prenne un peu de temps pour vérifier ce qu'il a fait. Donc en gros… ouais par rapport à ce que, par rapport à moi mon boulot ça me rajoute un peu, un petit truc, qui est déjà bien décalé à force, puis y'a des fois je passe beaucoup de temps avec lui, quand il fait un programme sur l'ordinateur, je passe beaucoup de temps avec lui, pour un, normalement en une demi-heure ça serait fait, là on a passé tout le vendredi après-midi et tout ce matin, bon. Bon ça va là, on n'a pas trop de boulot mais si y'a vraiment énormément de trucs ça peut être gênant.
155. Marine : bah ouais, c'est sûr.
156. Anthony : mais il y a des fois, ouais, je suis bien à la bourre.
157. Marine : et est-ce que ça apporte autre chose à ton travail que du boulot ?
158. Anthony : ((rire)) Euh, ça m'apprend un peu à, comment dire ? Comment on peut dire ça ? A expliquer les choses, j'ai un peu de mal, ouais j'ai pas trop de pédagogie, pour apprendre ou transmettre quelque chose, j'ai un peu de mal, donc ouais là-dessus…. Moi je sais mais l'expliquer à quelqu'un qui ne sais pas ce n'est pas franchement évident, surtout quand c'est un peu technique et que la personne est un peu limite en, au niveau technique. C'est assez dur d'expliquer. Après je ne vois pas trop de points positifs.
159. Marine : non mais je ne dis pas. Il peut ne pas en avoir c'est pas du tout
160. Anthony : non oui mais, ça me force à réfléchir et à comment expliquer les choses, voilà.
161. Marine : et ça, tu trouves ça positif, ou tu t'en passerais bien quoi ?
162. Anthony : bah… euh… ça dépend des cas ((rires)). Ça dépend, ça dépend. Ah c'est pas évident de, de savoir apprendre, expliquer comment, c'est pas évident, j'suis pas prof ((rire)). C'est un don que je n'ai peut-être pas.
163. Marine : alors un don je ne suis pas sûre ! Ok, je ne sais pas si tu as des choses à rajouter ou …
164. Anthony : pas spécialement.
165. Marine : bon c'est tout bon.

# Annexe 28 : Transcription du premier entretien avec Jonas

Date : 15 février 2016
Durée : 32min 16s
Lieu : Crêperie puis extérieur (Campus Bron)

1. Marine : bah du coup ça se passe comment ton alternance ?
2. Jonas : pour l'instant ?
3. Marine : qu'est-ce que toi tu en dirais ?
4. Jonas : tu pourrais être plus précise, je ne sais pas quoi…
5. Marine : genre quels sont les points négatifs et les points positifs que tu donnerais de cette …?
6. Jonas : les points positifs ? Bah ça sert comme une expérience de travail, j'ai jamais travaillé auparavant. Les points négatifs comme je t'ai dit, c'est le sous emploi et puis le salaire là, mais ça, ça ne me dérange pas trop en fait. Je suis pas…
7. Marine : tu avais déjà pensé que les tâches, enfin, sont pas adéquates avant que XXX t'en parlent ?
8. Jonas : non. Bah en fait, je sais pas ce qu'ils attendent de nous à l'IUT, ils le disent pas en fait. Ils auraient pu le dire avant parce que les missions ça fait un an que je les ai déjà mises en place.
9. Marine : ouais tu aurais préféré qu'à l'IUT ils te disent avant XXX
10. Jonas : après moi ça me dérange pas de faire ça, je trouves ça intéressant. Ce qui est difficile c'est pour mon mémoire quoi, je ne sais pas quoi, j'ai peur qu'il soit moins bien pris que quelqu'un qui a des missions en adéquation avec ce qu'on attends de nous, à leurs attentes.
11. Marine : du coup c'est plus pour la mémoire que ça t'embête.
12. Jonas : ouais c'est ça.
13. Marine : plutôt que ce que tu fais au quotidien.
14. Jonas : parce que j'aime bien travailler euh manuellement en fait alors que ce qu'ils attendent de nous c'est qu'on reste derrière le bureau et qu'on traite les documents qualité etc. Mais moi j'ai besoin de mouvement.
15. Marine : oui après… c'est toi qui avait demandé à être au contrôle ?
16. Jonas : en fait j'avais déjà fait mon stage là-bas, donc en fait je suis allé là où ils m'ont pris. J'ai pas vraiment choisi. Mais déjà à la fin de mon stage y'avait le chef qui m'avait dit qu'ils cherchaient des opérateurs qui savent utiliser un maximum de moyens de contrôle etc. Bah du coup c'est lui qui a décidé de me reprendre là-dedans.
17. Marine : quand tu dis le chef c'est …
18. Jonas : Jean ouais, bah déjà avant j'étais en métrologie avec… je ne sais pas si tu l'as déjà rencontré, non ? Ça me permettait d'avoir fais tous les services du pôle contrôle qualité en fait.
19. Marine : d'accord. Tu penses qu'en métrologie tu aurais eu plus de facilité à trouver un sujet de mémoire ?
20. Jonas : oui un sujet de mémoire. Bah après tout est lié, sur tout ce qu'on fait, contrôle qualité on a besoin de la métrologie, mais….
21. Marine : et c'est ce à quoi tu t'attendais ce que tu fais en stage, pendant l'alternance ?
22. Jonas : en fait je n'avais pas vraiment d'attentes parce que je connaissais un peu tout. C'est du revu, en fait je travaille comme un salarié j'ai l'impression, je fais les mêmes missions que, que ceux qui sont à côté de moi.
23. Marine : tu ne vois de différence entre toi et les salariés ?
24. Jonas : bah c'est sûr qu'après ils ne me laissent pas faire des tâches que, qui impliquent de la responsabilité.
25. Marine : mais sinon c'est la même chose quoi, au niveau des tâches que tu réalises.

26. Jonas : ouais.
27. Marine : pourquoi tu étais allé en iut QLIO ?
28. Jonas : au départ j'avais fait un DUT GEA et je ne m'en étais pas bien tiré du coup… je m'en étais pas bien tiré, la compta, etc., j'avais du mal, du coup j'avais pris rendez-vous avec une conseillère d'orientation et j'ai pus faire un stage de réorientation en métrologie justement à Robindustrie et c'est à partir de là que la machine s'est lancée.
29. Marine : et qu'est ce qui te bottais dans QLIO par rapport à GEA ?
30. Jonas : déjà j'avais GEA à Lyon 1 du coup il n'y avait pas l'alternance. Ça c'est ce qui a facilité mon choix en premier. Après je savais que j'avais une entreprise euh ça aussi. J'avoue que c'est pas trop au niveau des matières que j'ai choisi la formation. J'ai pas forcément regardé ce côté-là, malheureusement ouais.
31. Marine : pourquoi malheureusement, ça ne te plait pas ?
32. Jonas : non.
33. Marine : pourquoi ça ne te plait pas ?
34. Jonas : je ne sais pas si je suis fais pour travailler dans une industrie, dans une entreprise en fait. Je ne veux pas faire ça toute ma vie.
35. Marine : tu te verrais, dans ton rêve le plus fou ça serait quoi…
36. Jonas : tu vas te moquer de moi.
37. Marine : quoi ?
38. Jonas : tu vas te moquer de moi.
39. Marine : non, non, oh non je ne suis pas là pour ça.
40. Jonas : c'est… non mais ça c'est impossible.
41. Marine : bah vas-y.
42. Jonas : j'aurais aimé être prof de sport, ça c'est un truc réaliste encore, c'est, je dis réaliste. Je voudrais être joueur de foot. ((rires))
43. Marine : mais pourquoi tu n'as pas fait STAPS ?
44. Jonas : euh, je ne sais pas. En fait je trouve que pour les formations on nous laisse pas le temps de réfléchir. Comme là on nous dit de réfléchir à des licences, alors qu'on ne sait même pas si on va validé notre IUT ou pas. Du coup on se retrouve précipité et on choisit un truc qui nous plait pas vraiment au final.
45. Marine : tu penses faire quoi après cette année ?
46. Jonas : justement je ne sais pas du tout. Demain je vais voir [nom d'un enseignant] en PPP [projet personnel et professionnel].
47. Marine : ah ouais ?
48. Jonas : en ppp.
49. Marine : c'est mon directeur de thèse.
50. Jonas : ouais je sais. Il va encore me demandé ce que je veux faire, mais j'en sais pas plus.
51. Marine : c'est pas facile, enfin, pour moi ça n'a pas été facile.
52. Jonas : toi tu sens que tu vas plus changer ?
53. Marine : non là, y'a peu de chance enfin…
54. Jonas : tu vas continuer jusqu'au bout.
55. Marine : Je penses que là, non mais après on verra parce que… après on verra.
56. Jonas : après tu vas faire chercheuse mais dans les domaines que tu veux ou pas ?
57. Marine : mon domaine c'est les sciences de l'éducation, là c'est particulièrement la formation professionnelle, mais après compliqué.
58. Jonas : mais chercheure le métier consiste en quoi ? Dans ce domaine ?
    [réponse sur le métier de chercheuse puis sur mon parcours de formation et la thèse]

59. Marine : Quand Anthony te donne du boulot globalement, t'es plutôt, enfin ça te paraît comment, c'est normal, plutôt…
60. Jonas : non, non je suis content, parce que j'ai envie de faire des choses, ça m'occupe. Et puis heu il donne des tâches intéressantes quand même. Il ne me laisse pas faire que du ressuage, manipuler le bras etc. Il a essayé de me donner des missions qui ont plus de valeurs, pour le DUT QLIO, et puis où je peux utiliser mes compétences tu sais le formulaire excel.
61. Marine : ouais, pourquoi ça ne marche pas ce formulaire ?
62. Jonas : hein ?
63. Marine : pourquoi ça ne marche pas ce formulaire ?
64. Jonas : ça avance pas plutôt, en fait là je suis bloqué en dehors de mes compétences après, justement faut que je demande à Mme [enseignante], mais elle occupée. Y'a plusieurs élèves qui font de la programmation d'entreprise et qui lui ont déjà demandé. C'est vrai qu'il faut que j'aille la voir. D'ailleurs je vais peut-être y aller après. Ça sera fait.
65. Marine : et il a essayé de te donner d'autres missions plus en lien avec la formation ?
66. Jonas : bah l'autre jour j'ai fait des euh cartographies, c'est le ressuage, et ça on en avait pas mal en cours des carto XXX. Bah là on vient de faire une nouvelle matière sur le contrôle non destructifs, donc ça comprend le ressuage etc. du coup je me suis senti un peu plus concerné dans ma formation. Des fois c'est le chef aussi qui me donne des missions.
67. Marine : ouais comme quoi ?
68. Jonas : là les deux dernières semaines, je sais pas si tu as vu, j'en avais des gros corps, pourtant c'était y'a quatre jours la semaine dernière, lundi de la deuxième semaine …
69. Marine : ouais
70. Jonas : ouais bah on a regardé les corps, je crois qu'il y en avait une vingtaine aussi, du coup il a fallu que je les ressue, que je contrôle au bras, au pas de mesure, que je fasse les cartographies de ressuage etc.
71. Marine : et ça c'est plus intéressant ?
72. Jonas : et ça, ça m'a bien occupé. Ouais j'aime bien faire des petits projets comme ça. Puis ça me permettra de me présenter quand la tutrice viendra à l'entreprise.
73. Marine : tu la trouves comment la tutrice ?
74. Jonas : tu vas pas lui faire écouter ce que je vais te dire ?
75. Marine : ah non non non
76. Jonas : non ?
77. Marine : non, je te promet que non. Enfin je la connais bien je te le cache pas.
78. Jonas : je sais… en dehors, en dehors de, des fois où elle vient rendre visite bah… j'ai pas de nouvelles, enfin on ne communique pas. Peut-être que c'est à moi de communiquer avec elle, enfin surement mas en tout cas je ne reçois rien de sa part. Après elle est gentille, j'dis pas …
79. Marine : globalement tu n'es pas ultra convaincu quoi.
80. Jonas : c'est ça. Après je ne sais pas pourquoi elle viendrait me, parce que, elle pourrait me dire en fait, tu vois. A part si moi je vais vers elle et je demande par exemple pour mon mémoire etc.… j'penses c'est plus à moi de faire le, d'aller vers elle quoi. Parce que là elle va dire, ouais tout est bon tout va bien pour lui alors, s'il me parle pas c'est qu'il a pas de problème.
81. Marine : et t'as des problèmes ?
82. Jonas : non.
83. Marine : donc pas de raisons de lui parler ?
84. Jonas : bah là peut-être avec mon mémoire ça va pas tarder. C'est le gros problème, gros problème de ma vie.
85. Marine : c'est le mémoire ?
86. Jonas : ouais.

[échanges divers]

87. Marine : et globalement tu penses quoi de la façon dont Anthony il t'aide dans tes tâches, dans…
88. Jonas : bah c'est vrai qu'il est souvent derrière moi, t'as pu le voir non ?
89. Marine : j'ai pu le voir ouais.
90. Jonas : quand même, après c'est des trucs que je découvre, c'est normal que, qu'il me reprenne. [inaudible à cause du vent]
91. Marine : et globalement il t'apporte quoi comme aide à part te dire : Jonas tu as encore oublié de mettre tes EPI.
92. Jonas : bah déjà dès que je suis… dès que je suis arrivé c'est lui qui m'a tout expliqué, les opérations comment on les réalisait etc.… sur les, tu sais sur les bras de mesures, sur la lecture des plans et tout ça.
93. Marine : donc c'est plus des choses qu'il t'a, qu'il t'a apprise quoi.
94. Jonas : ouais.
95. Marine : et par rapport à l'IUT ?
96. Jonas : d'un autre côté c'est un peu son rôle, au maître d'apprentissage d'apprendre des choses.
97. Marine : ah bah ça je ne sais pas c'est à toi de me le dire.
98. Jonas : ah bah je suis juste son apprenti.
99. Marine : bah ouais ouais ouais, ça c'est sûr. Moi mes questions parfois elles sont là pour enfoncer des portes ouvertes. Sauf que temps que je n'ai pas posé la question ce n'est pas une évidence. Et globalement après au niveau de l'IUT, tu trouves qu'ils t'accompagnent…
100. Jonas : à l'IUT ?
101. Marine : ouais.
102. Jonas : comment ça ?
103. Marine : enfin par rapport à tes cours à tes matières… etc….
104. Jonas : est-ce qu'ils m'aident pour mes matières…euh
105. Marine : ouais
106. Jonas : non xxxx Il me supporte deux semaines déjà.
107. Marine : pendant deux semaines, les deux semaines que tu es là t'as jamais de contacts avec lui ?
108. Jonas : non, faudrait que j'en ai ?
109. Marine : ah bah je sais, ah non non non pas du tout, ah non non non, enfin moi je sais, en plus pour le coup je ne sais pas ce qui est bien, ce qui est pas bien.
110. Jonas : moi non plus.
111. Marine : c'est pas, moi mon rôle c'est de comprendre comment les gens font mais sans porter de jugements.
112. Jonas : la notation ?
113. Marine : quand ils ont notés.
114. Jonas : ils m'ont descendu !
115. Marine : ouais, qui t'a descendu ?
116. Jonas : les trois.
117. Jonas : ouais, la tutrice, Antho, et le chef. D'ailleurs le chef je ne sais pas pourquoi il vient au, XXX après ils doivent se parler ensemble, j'pense, ils doivent se concerter, comment on va bien le descendre celui-là.
118. Marine : oh, tu crois qu'ils disent ça ?!
119. Jonas : non parce que XXX
120. Marine : ouais.
121. Jonas : du coup là ils sont pas partis trop haut.
122. Marine : ouais d'accord.
123. Jonas : j'ai dû avoir 12 un truc comme ça sur 20.

124. Marine : bon ça va, ça va encore…
125. Jonas : bah ça casse pas des barres.
126. Marine : non c'est sûr que ça ne casse pas des briques mais…
127. Jonas : par rapport à …. Tu sais quoi on est deux autres étudiants, trois autres étudiants
128. Marine : ouais.
129. Jonas : et du coup ils ont eu des meilleures notes que moi, alors que le gars pendant une semaine et demie il n'est pas venu au travail.
130. Marine : ah ouais ?
131. Jonas : oui oui, malade.
132. Marine : ah oui mais s'il est en arrêt maladie, il est en arrêt maladie.
133. Jonas : je sais pas si…
134. Marine : après ça… globalement tu penses qu'ils t'ont un peu descendu …. Elle disait quoi la tutrice elle était d'accord avec eux ?
135. Jonas : bah en fait xxx du coup elle a pas eu grands mots à dire, sur la présentation, je t'avais déjà dis qu'elle m'avait reproché xxxxx.
136. Marine : ah oui tu m'avas dit !
137. Jonas : ouais XXX j'avais pas tenu assez longtemps, je crois 8 minutes sur 10.
138. Marine : c'est pas un quart d'heure normalement ?
139. Jonas : c'est un quart d'heure ?
140. Marine : je crois ouais…
141. Jonas : parce que j'ai tenu seulement 8 minutes.
142. Marine : et vous avez eu une période d'intégration ?
143. Jonas : euh, dans l'entreprise ?
144. Marine : ouais.
145. Jonas : non franchement XXX.
146. Marine : oui c'est vrai, y'a rien eu de spécial.
147. Jonas : on a eu des formations surtout sur la sécurité, comme j'disais la sécurité etc.… non XXX intégration, après c'est une boîte vachement
148. Marine : ouais
149. Jonas : le mercredi on joue au foot etc., le jeudi au ping-pong, ils ont fait un terrain de foot je sais pas si tu as vu derrière, terrain de tennis, terrain de foot
150. Marine : j'ai vu, enfin pas le ping-pong, le babyfoot.
151. Jonas : ouais y'a un babyfoot
152. (inaudible)
153. Marine : tu sais que Anthony il a eu une formation ici ?
154. Jonas : XXX
155. Marine : ok, globalement il t'a dit que c'était plutôt une journée intéressante ou plutôt une journée dont il se serait bien passé ?
156. Jonas : pfff à ton avis ?
157. Marine : une journée dont il se serait bien passé ?
158. Jonas : tu le connais le garçon…
159. Marine : bah oui, quand même je commence, ouais bon moi j'ai fait à peu près le tour de mes questions, si tu as d'autres choses à dire …
160. Jonas : XX rien à dire d'autre.
161. Marine : globalement tu es content de ton alternance ?
162. Jonas : moi je suis très content, là bas je suis bien. Après je ne sais pas si ça donne une bonne vision de l'entreprise.
163. Marine : pourquoi ?

164. Jonas : bah c'est l'entreprise xxxxxx trop décontractée.
165. marine : pourquoi, par rapport à quoi ?
166. Jonas : xxx
167. Marine : tu as l'impression d'être dans une cours de récréation ? Tu t'attendais ça ?
168. Jonas : je trouves que c'est bien d'un côté, on s'amuse dans le travail, c'est pas plus mal.
169. Marine : tu t'attendais à ce que le monde du travail soit beaucoup plus…
170. Jonas : dur, plus strict
171. Marine : ok c'est intéressant
172. Jonas : ça dis le pas à l'entreprise.
173. Marine : t'inquiète c'est vraiment entre toi et moi.

# Annexe 29 : Transcription de l'entretien avec Jean

Date : 20 mai 2016
Durée : 33min 46s
Lieu : Bureau de Jean

1. Marine : Du coup en gros, moi ma question c'est comment est-ce que ça se passe avec Jonas et avec Anthony au niveau de l'apprentissage de Jonas ?
2. Jean : alors je pense que … ils ont abordé ça au départ bien et je pense que le coté côté copinage a pris le dessus très rapidement. Alors j'essaie de remettre un petit peu d'ordre mais bon je pense que c'est quand même très difficile d'avoir Jonas ici avec le papa qui est copain avec Anthony, qui est copain avec moi ainsi de suite… donc c'est un peu dur. On n'ose pas trop lui rentrer dedans bien que dernièrement, j'ai quand même dit fait… j'ai quand même dit qu'il fallait pas lui mettre une super note, parce que vu le travail qu'il avait rendu c'était vraiment pas un bien qu'on allait lui rendre en lui mettant une bonne note. Ce que je voulais c'est qu'il réagisse. Mais bon je pense que c'est dans son tempérament, et il est resté encore… il est pas encore passé à l'âge adulte pour moi. Je pense qu'il faut le relancer quand même, c'est pas que… il…il fait tout ce qu'on lui demande, il a fait un travail qui était bien dans ce que je lui ai demandé, alors je sais pas si c'est le travail quand j'ai demandé de faire au niveau des corps du XX. J'ai peut-être donné plus une mission qui a dû… ça, ça a dû lui plaire. Ça, il l'a fait, par contre il partait à l'école et il me l'avait pas rendu moi j'en avais besoin le lendemain. Et je lui ai dis : « et mon rapport, tu me l'a fais ? », «ha bah attend je l'ai presque fait » et je lui dis « bah je le veux pour demain moi, et demain t'es pas là et tu reviens pas pendant 15 jours ou un mois et comment je vais faire ? » ah ben tu vois donc derrière, j'étais obligé d'un petit peu le pousser pour qu'il finisse, et ça c'est un peu, c'est un peu pénible.
3. Marine : ha ouais
4. Jean : c'est pas que c'était mal fait, c'était bien ce qu'il a fait.
5. Marine : c'est pas les compétences…
6. Jean : ouais c'est pas les compétences mais il est, si je l'ai…
7. Marine : c'est plutôt dans le savoir-être ?
8. Jean : ouais le savoir-être…c'est vrai que c'est vachement important ça.
9. Marine : ouais en entreprise c'est important…
10. Jean : j'en ai un ici, un autre qui est ici qu'on a embauché, par contre, son savoir être c'est énorme c'est fou. Alors il va être pénalisé au niveau des augmentations, il va être pénalisé…je lui dis je lui ai répété plusieurs fois mais ça à pas l'air des les émouvoir et moi je sais pas, alors, bon, après, je pense, qu'il y a le côté pécuniaire qui va les faire agir ces gens-là, mais pour le moment ils y croient pas. Ils restent comme ça, mais bon. Alors à sa décharge, j'ai pas été tout le temps derrière lui, parce que ce que je sais qu'il y avait Anthony. En même temps moi je jugeais Anthony, ses capacités à pouvoir manager une personne parce que Anthony c'est quand même personne qui est amené à monter dans la société, donc comme c'était déjà une première mission et j'aurais… on voulait voir son comportement, alors lui c'est… je pense qu'il a, il a un peu lâché…comme il voyait que Jonas ça voulait pas mais il y a quand même donné du boulot, il s'est intéressé à ce qui a fait lui a donné des conseils ainsi de suite. Il y a pas de souci là-dessus hein. Mais bon il a pas osé de temps en temps lui mettre une baffe derrière la tête…
11. Marine : j'ai l'impression que, maintenant, que Jonas est à la qualité, Anthony ose un peu plus.
12. Jean : peut-être…
13. Marine : je ne sais pas, je sais pas si vous avez cette impression ?
14. Jean : je sais pas…honnêtement, je ne sais pas quand je sais pas j'ose pas te dire.
15. Marine : non non non mais enfin…

16. Jean : bah ça fait…il est à la qualité depuis un mois, un bon mois à peu près.
17. Marine : ouais ça doit être ça.
18. jean : alors, j'ai discuté avec Isabelle… Isabelle est un peu plus…. C'est quelqu'un qui est derrière lui. Elle est quand même cadre, elle a besoin de résultats, elle a besoin de machin… et elle a besoin de la mission qu'elle avait besoin, tu vois ? Donc il est, il était à côté donc elle se laisse pas faire elle… donc je pense que là, elle le serre plus.
19. Marine : oui elle le… c'est peut-être pas la même…
20. Jean : c'est pas du tout…elle n'a pas du tout le même rapport que Anthony a rapport avec Jonas c'est pas du tout pareil. Là lui il la craint plus. Jonas ici la semaine, ils vont faire deux matchs de foot ensemble tu sais ils des fois le samedi ils font des tournois de foot ensemble et ils vont des fois jouer entre midi et deux foot ensemble. Et ça ils sont pas arrivé à faire la part des choses c'est dommage. Puis ils ont l'âge qui est quand même pas trop enfin ils ont pas dix ans de différences tous les deux, c'est des copains presque. Alors c'est ce que je dis à…s'il est amené à avoir un poste à responsabilité Anthony… tu sais les copains il va avoir ses copains là. Il va falloir quand même qui leur dise quand ça va pas il va falloir leur dire parce qu'autrement ça va pas marcher
21. Marine : vous en avez parlé avec lui de ça ?
22. Jean : ouais parce qu'on l'a passé, on va le passer référent… on lui a dit… mais avant de lui donner la totalité de… de la clef du camion, on va le juger sur une petite période, ainsi de suite, puis après…mais je pense qu'il va y arriver, je pense qu'il va y arriver. Mais il faut quand même qu'il faut qu'il se botte le cul quand même un peu.
23. Marine : a quoi vous voyez qu'il va y arriver ?
24. Jean : il est doué comme garçon. Je vais lui donner plein d'chose…ils trouvent des solutions, des trucs à 5 pattes il va trouver des solutions à… franchement, c'est un garçon qui, dans ceux que j'ai embauché, je pense, c'est celui qui a le potentiel le plus élevé. C'est bien pour ça que je l'avais que j'avais mis tuteur de Jonas. Non puis il est… il s'intéresse. C'est un garçon qui est bien.
25. Marine : et du coup, c'est pour ça que vous aviez décidé que ce serait lui le tuteur de Jonas ?
26. Jean : alors…bien sûr et puis c'était…alors comme je t'ai dis tout à l'heure c'est pour…en prévision de le faire grimper, donc c'était une mission en ça et…bon il a peut-être pas bien réussi là c'est sûr il a pas bien réussi et je pense que il aura un autre comportement si on lui donne autre chose. Je pense…
27. Marine : çaveut dire quoi pas avoir bien réussi ?
28. Jean : il a pas su le… bah le faire bosser. Il est pas arrivé à le faire bosser.
29. Marine : Comment il aurait pu faire ?
30. Jean : bah, je sais pas…ou il...au bout de…je pense qu'au bout d'un mois ou deux. Un mois et demi peut-être il aurait du se dire stop, il y a un truc qui va pas. Je lui demande des trucs, il est pas souvent là…machin ainsi de suite. Bon il m'en a un eu dit donc j'ai commencé, je me suis un peu fâché avec lui mais gentiment. Et j'ai… il faut dire que j'étais pas mal pris aussi, j'aurais dû être plus présent. Je reconnais aussi, j'ai pas été présent comme j'aurais peut-être dû l'être. Mais bon, j'ai … j'ai quand même pas mal de travail à faire…en déplacement à droite à gauche, donc c'est pas…c'est pas simple. Mais bon je passais, je passais le voir tout les jours.
31. Marine : bah oui en fait moi c'est pour ça que je vous ai demandé un entretien aussi c'est parce que ça m'a étonné de voir à quel point vous étiez investi. Vous alliez aux entretiens…avec la tutrice….vous savez moi ça m'a intriguée.
32. Jean : non, mais de toute façon, le but, le but quand même… moi j'aurais voulu qu'il réussisse vis-à-vis de son père. Et je voulais voir exactement après si jamais son père pose des questions, ce que vraiment j'en pense. Je vais lui dire, c'est pas truc pour lui ça, faut pas, faut carrément qu'il fasse autre chose, c'est pas… faut pas le mettre là-dedans. Faut pas le mettre dans parce faut être honnête c'est son père qui l'a mis là, c'est pas lui qui a voulu aller là. Et c'est son père qu'il lui a dit tu viens chez Robindustrie plutôt que de traîner à la maison machin… et du coup je pense qu'il a pas fait, il a pas fait

le bon choix. Il a pas fait le bon choix… mais franchement, je ne sais pas ce qu'il veut faire. Honnêtement je lui ai posé la question de ce qu'il veut faire : il sait pas ce qu'il veut faire. C'est grave hein ?

33. Marine : je sais pas aussi s'il sait pas forcement ou s'il ose pas en parler.
34. Jean : je sais pas avec Anthony avec ses autres potes…il a quand même des copains ici.
35. Marine : ouais, l'orientation c'est quelque chose qui est difficile…
36. Jean : J'ai pas dit que c'était simple, il a, il a, il y a pas comment dirais-je…pas de …il est attiré par rien. Il est pas… Je sais pas moi… j'ai un fils j'ai un gamin, il est…je sais ce qu'il voulait faire. Bah je sais ce qu'il voulait faire, j'ai vu dans… j'ai vu dans quelle branche, il voulait se diriger, et puis il y a été et puis on l'a poussé, mais lui je sais pas du tout. Je sais pas s'il voulait faire du cinéma, s'il veut faire du sport, s'il veut faire de la mécanique, de l'informatique, je ne sais vraiment pas. Anthony dit plutôt : il voulait travailler, faire un peu de sous. Mais j'ai dis non arrête pas fait plutôt une année d'anglais, puis réfléchis à ce que tu veux faire, mais il sait vraiment pas. Et si jamais il touche ça paye, paye dans machin… c'est fini. Il fera ses études et il les reprendra jamais. Alors après est-ce qu'il faut vraiment qu'il aille faire des études ça je sais pas, on peut être très bien boulanger aussi.
37. Marine : ah oui, oui, oui, enfin faut faire des études… faut passer le cap
38. Jean : faut passer le ça ouais mais bon, mais pourquoi pas, pourquoi pas, y'a pas de sous métier
39. Marine : je suis 100% d'accord
40. Jean : moi j'ai mon frangin qui était, l'un était pâtissier l'autre qui était charcutier, ils ont tous eu des magasins et puis moi j'étais comme un con dans la mécanique. Et pourtant j'étais le meilleur à l'école. Mon père me dit toi t'es bien, on va arrivé à faire quelque chose de toi, bah pas du tout, c'est les autres qui ont plus de sous que moi…mais bon après c'est…ils ont une autre vie et qui…
41. Marine : c'est pas la même chose
42. Jean : c'est pas la même…donc voilà un petit peu
43. Marine : et vous avez essayé du coup de l'aider un peu Anthony du fait qu'il était débutant ?
44. Jean : non je lui demandais…je lui dis ça va, oui çava ça va mais bon sans plus. Non, non, honnêtement, je lui ai pas j'ai pas dis faire comme ça, comme ça, comme ça. Je lui ai pas dis. J'ai peut-être dis deux trois trucs…
45. Marine : Alors ça c'est pas vrai, non parce que en fait j'ai dans…
46. Jean : vous m'avez vu
47. Marine : ouais, y'a une fois je l'avais noté.
48. Jean : ouais ouais, mais je dirais que c'est…
49. Marine : vous lui aviez dis : bah tu sais quand les pièces de l'usine viennent…
50. Jean : ouais, lui faire voir les trucs. Ça, je dirais que quand je parle de m'investir, c'est d'être régulièrement… régulièrement avec lui. C'est-à-dire aller et, au moins avoir un entretien bien ciblé, c'est-à-dire qu'on se voit tous les 15 jours pour une heure, c'est sûr ça j'ai pas fait, j'aurais peut-être dû le faire. Avec même, j'aurais dû le faire Anthony et peut-être faire à part peut-être aussi avec Jonas. Mais ça, je dirais, j l'ai pas trop fait. Je pense que je regardais tous les jours ce qu'ils faisaient. Je vérifiais qu'est-ce qu'il fait, où il en est, ainsi de suite. Par contre, je sais qu'il sait à peu près se servir du bras mais difficilement encore alors qu'il devrait y arriver bah… comme ça mais qu'il devrait y arriver facilement quand même. Je lui demande pas de faire des programmes mais il pourrait savoir faire pas mal de choses. Il y arrive, mais c'est parce que je voulais exactement au départ. Je pensais qu'il s'en serait mieux servi qu'il arriverait à faire des gammes avec… mais bon. Il l'a pas fait enfin il a pas pu le faire. Par contre, il faut être honnête, on lui a demandé faire du ressuage ce qui est quand même… qui n'est pas sympa à faire il a jamais rechigné dessus. Il a, il a toujours fait les gros corps, ainsi de suite, il les fait bien, c'est sûr que, des fois, je lui ai fait refaire parce qu'il faut bien nettoyé, il faut bien ainsi de suite et des fois l'interprétation pouvait pas bien se faire. Donc pour bien lui faire voir, je lui ai fait refaire. Je lui ait dit non c'est pas bien ce que tu es en train de faire, il a pas eu de

réflexions, il a jamais été désagréable pas du tout, c'est, je dirais que c'est plutôt sa façon d'être. Le ressuage c'est un travail qui paraît simple comme ça à voir… mais faut être un peu consciencieux, minutieux et ainsi de suite. Je pense qu'à la fin quand il refait deux fois les gros corps, il a dû se dire, vaut mieux les faire du premier coup. Après c'était bien mais bon après j'aillais pas en faire des tonnes et des tonnes. Il en a fait bien dix jours pleins. Je voulais lui faire voir ce qu'était la mécanique, faire des tâches qui étaient pas… y'a beaucoup qui veulent être derrière leur bureau c'est facile de faire ça, enfin c'est plus cool. C'était de faire voir, que faire ce boulot c'est pas simple et puis le faire réagir pour qu'il se dise faudrait que je bosse à l'école. Mais bon je ne sais si ça a été bien foutu.

51. Marine : Au niveau des visites de la tutrice et du tuteur, comment ça s'est passé globalement ?
52. Jean : Alors moi j'ai assisté un petit peu à la première, on s'est mis devant internet, on a rempli deux trois choses, j'ai donné mon avis. Comme c'était le tout début, j'ai dit je veux pas le saquer, je vais être un peu sympa avec lui, je le connaissais un peu mais sans plus, donc on a mis des notes pas trop mal. Après j'étais pris, donc c'est Anthony qui a fini avec elle. J'ai juste fait le départ, j'ai donné quelques notes. Le tuteur je l'ai pas vu, je l'ai aperçu.
53. Marine : Oui l'autre jour. Il y en a eu deux des visites avant avec la tutrice.
54. Jean : Ah j'en ai vu qu'une, alors je ne devais pas être là. J'en ai vu qu'une, c'est une dame brune ?
55. Marine : Ouais mais elle est venue deux fois.
56. Jean : Ah elle est venue deux fois, bah j'en ai vu qu'une, il a dû se débrouiller tout seul j'étais pas là. Non sinon sans plus, elle a posé des questions assez simple, elle attendait des réponses, sans plus.
57. Marine : vous avez déjà été MAP vous ?
58. Jean : Alors j'ai pas été, j'ai été pas mal de… alors si si si, oula, j'ai eu des filles avec moi qui passaient le BTS et qui ont fait des licences qualités, donc sur un an. J'en ai eu deux. Ça doit remonter à une quinzaine d'année. C'était à l'IUT B pareil.
59. Marine : Alors là c'est pas l'IUT B, c'est l'IUT Lumière
60. Jean : Ah d'accord. Non mais c'était bien, elles ont bien bossé les filles, et elles ont été embauchées à la fin. Elles ont eu leur diplôme et tout. Bon y'en a une qui a voulu être maman elle a voulu partir puis son copain il avait un super diplôme et tout ils sont montés à Paris, donc Madame a dit je vais suivre mon mari donc ils ont fait un petit et elle a du trouver un boulot à Paris parce qu'elle était douée. Et une autre petite qui a travaillé ici puis bon elle a voulu faire autre chose. Autrement on a les jeunes qu'on embauche, faut les former et ainsi de suite. C'est pas simple aussi. Là je suis en train de former mon remplacement en ce moment, c'est un jeune ingénieur, 32 ans. Moi je ne m'en vais pas toute suite, il est avec moi trois mois à l'essai mais bon il est doué. Il fait à peu près le même boulot que moi donc il connaissait par cœur le travail donc il n'y a aucun souci.
61. Marine : je voulais savoir au niveau de la politique RH de l'entreprise, au niveau de l'apprentissage, si y'a des quotas, si on vous posse de prendre des apprentis…
62. Jean : on nous empêche pas du tout, je pense qu'on aurait tendance à nous dire, ben pourquoi pas. Moi je reçois de temps en temps des demandes de stage, j'en reçois quelques une donc c'est au libre choix si je les veux ou les veux pas. Alors j'ai pour principe de dire d'en prendre, parce que j'ai eu un gamin et que j'ai bien été content qu'on le prenne et je me dis si je ne prends personne c'est sûr ça va être facile pour moi mais si je prends quelqu'un c'est bien. Alors j'ai tendance a dire oui mais bon cette année j'en ai pas pris parce qu'il y avait Jonas, si c'est en prendre trop et après les laisser dans la nature, ça sert à rien, donc cette année j'en ai pas pris.
63. Marine : mais sinon y'a pas de directive particulière ?
64. Jean : non… Alors c'est sur y'a une politique quand on prend des apprentis la taxe professionnelle machin, y'a beaucoup de choses qui se font. Moi je pense qu'il y a des apprentis là y'a les deux autres, on en prend des apprentis, je pense qu'ils en prennent tous les ans mais dans différents services. Je prends pas quelqu'un pour dire je prends quelqu'un. Je prends quelqu'un, si j'ai un sujet si j'ai quelque chose. Si c'est pour prendre quelqu'un pour des photocopies u autres autant qu'il reste chez lui.

65. Marine : et du coup, Jonas, vous l'aviez pris pourquoi ?
66. Jean : Jonas j'ai dans la pris, c'est simple, c'est presque une obligation ben y'a son père qui, qui allait taper de toutes les portes à droite à gauche, ainsi de suite. Et on m'a dit : qu'est-ce que t'en penses ? il faut le prendre ? Il était venu voir son père tout machin j'dit : bon, écoute on va le prendre. On a trouvé un sujet avec Eugénie on a trouvé quelque chose, mais c'était pas du fond du cœur, mais bon, ça, je dis pas que ça s'est mal passé. C'est parce que y'a le papa ici, à 99%, y'a 1% peut-être… Fallait le prendre on l'a pris, on a regardé les services et on s'est dit ben tiens pourquoi pas au contrôle ? Je crois il avait tout préparé son père, il avait dit : ouais j'ai vu à la qualité, tu fais un peu de qualité, un peu de machin. Il était venu me voir, il m'a dit qu'est-ce que t'en penses ? Je lui ai dit : pourquoi pas si ton gamin ça l'intéresse. Il m'a dit : oui oui non mais c'est bien ça. Et puis ça l'intéresse pas. C'est lui qui a voulu lui faire faire ça. Mais bon il a passé un an ici, j'espère qu'il va en retirer un peu quelque chose. Il va en retirer quelque chose ça c'est sûr, il va peut-être pas en retirer quelque chose d'énorme mais il va en retirer un peu.
67. Marine : et du coup là il est en qualité, vous avez toujours un regard sur ce qu'il fait en qualité ou moins ?
68. Jean : moins, l'autre fois si, j'ai vu avec Isabelle. Il est venu présenter son truc, je lui ai dit : eh Isabelle, déconne pas, la note, déconne pas. Elle m'a dit : elle me dit, ouais je vais lui mettre 10, au moins 10 elle me fait. Alors je vais pas lui faire mettre moins de 10, mais je lui ai dit c'est pas ça qu'on lui a rendu. Donc, je crois qu'elle lui a mis 10… j'ai as été voir.
69. Marine : ah je sais pas, moi je sais juste la note qu'il a eu à l'oral. Mais Isabelle était pas là pour sa soutenance ?
70. Jean : non elle était en Bretagne. C'est Eugénie qui y était. Au départ j'y suis allé après comme j'ai vu qu'il y avait beaucoup de monde j'ai pas voulu l'indisposer Jonas. Eugénie elle m'a dit, il a refait le même truc, il a un peu moins bégayé…
71. Marine : il a eu 13.
72. Jean : 13 c'était pas mal…
73. Marine : c'est compliqué de noter
74. Jean : ouais …
75. Marine : non ? enfin moi je dois donner des notes, je suis prof je donne des cours…
76. Jean : Ah ouais tu trouves que c'est compliqué ? ouais mais c'est différent toi par rapport à moi qui était, moi c'était de la mécanique c'est bon ou c'est pas bon quoi. Tu mesure une pièce si c'est pas bon, c'est pas bon. Y'avait pas de côté psycho, tout ce que tu veux derrière. Tu vois le gars même s'il est mal disposé tu vois s'il a travaillé quand même. Après il peut des fois mal le présenter, y'a plein de trucs que tu vas arriver à comprendre mais tu vois s'il a bossé, s'il a bossé tu peux lui mettre une note même s'il s'exprime mal, qu'il fait des fautes de français, ok tu vas peut-être pas en tenir rigueur ou très peu, si tu vois qu'il a fait un travail tu peux quand même lui mettre une bonne note, enfin une bonne note…
77. Marine : par rapport à la qualité, il est avec Isabelle… vous pensez quoi du fait…
78. Jean : alors il y a plein de choses, il aurait pu faire un déplacement avec un inspecteur dans une entreprise, parce que c'était envisageable, ce serait bien qu'il aille voir dans une entreprise quand on fait une inspection, tu vas essayer de vérifier les pièces chez un fournisseur alors là faut pas te planter parce que quand tu signe, t'as signé. Alors c'est de poser les bonnes questions, bien préparer ta mission, savoir ce qu'on attend de toi, tu vas réceptionner quoi, suivant quels critères. Bien préparer ta recette en amont, quand tu acceptes ou que tu n'acceptes pas bien expliquer pourquoi savoir faire un contre rendu. Je pense que c'est un travail qui est intéressant à faire, après qu'il lui fasse faire ou pas je ne sais pas.
79. Marine : c'est peut-être plus en lien avec son diplôme toute la partie qu'il peut faire en qualité ?

80. Jean : ouais, mais je pense que ça lui irait un peu mieux ça. Mais je l'ai pas vu donc je peux pas te dire. Moi je me dis ça ne peut aller que mieux. Ça serait bien qu'il parte pas très loin parce que y'a les billets d'avion et tout mais sur la région de Saint Etienne on a des gens qui vont xxx de la matière, ça serait bien hein de voir son comportement enfin pas son comportement mais essayer de lui donner une petite mission voir comment il… avec des gens qu'on connait. Parce que bon on arrive à connaitre les inspecteurs y'en a qui sont beaucoup plus cool.
81. Marine : j'ai à peu près fait le tour, je sais pas si y'a des choses que vous vouliez rajouter…
82. Jean : qu'est-ce que tu en as tiré toi ? demande de retours positifs ou négatifs. Pour que ce soit profitant aussi à l'entreprise.
83. Marine : j'ai pas de retours en termes de positifs, négatifs, moi ce que je vois pour l'instant, ce qui m'occupe c'est que j'ai dessiné, en fait je suis sur quatre terrains différents et déjà j'ai appris que le tutorat ne se faisait pas en individuel, que c'est faux de dire que le MAP c'est la seule personne impliquée dans l'apprentissage et soit y'a des schéma qui sont un petit peu comme ça, MAP, apprentis de façon assez nucléaire, soit y'a des schémas ou le MAP est quelqu'un qui est en hiérarchique et que l'apprenti va être en dessous intégré dans un collectif de travail et du coup l'apprenti a beaucoup de lien avec le collectif de travail et quand il a des questions il se tourne plus facilement vers le collectif de travail que vers le MAP. Et après ce que je vois ce sont quelles ressources le MAP va utiliser et qu'est-ce qui va lui donner ces ressources-là pour apprendre à le devenir. Comme ressource il peut y avoir l'apprenti, l'école, les formations, son propre parcours. Si l'apprenti n'est pas pro actif pour le MAP c'est pas non plus facile.
84. Jean : il aurait peut-être fallu plus discuté des sujets avant, alors c'est vrai moi on me l'a donné 15 jours 3 semaines avant. On aurait pu préparer ça… Je te dis, je vais prendre quelqu'un, mais je sais ce que je vais lui faire faire. Jonas c'était un petit peu difficile et en plus il connaît rien. Les plans, il sait pas lire un plan. Il aurait eu beaucoup plus d'attrait s'il avait eu tout ça. Moi je pensais qu'il savait, parce que son père le mettant ici moi je me dis, il sait au moins ça. Mais non il sait pas du tout. Ça je l'ai dit à la tutrice, s'il veut rester dans cette branche, il faut qu'il ait une formation lecture de plan. S'il sait pas lire les plans, c'est même pas la peine. (…). Mais à mon avis, je pense pas qu'il va rester dans la mécanique, donc on va peut-être pas s'attarder là-dessus.
85. Marine : vous savez ce qu'il veut faire l'année prochaine ?
86. Jean : Pas du tout… j'en ai parlé à son père, il sait pas. Après je veux pas trop aller l'embêter son père, mais bon après c'est à Jonas de prendre le taureau par les cornes, je lui ait fait voir ce qu'était un petit peu la mécanique mais ça ne lui plait pas. Franchement je ne sais pas ce qu'il veut alors peut-être il veut aller sur un quai décharger pour se payer une voiture mais s'il se met au boulot il reprendra jamais ses études.
87. Marine : c'est pas si sûr…
88. Jean : tu me diras, j'ai bien repris à 25 ans moi, je suis rentré à 19 et j'ai repris à 25. J'ai fait 3 ans.

# Annexe 30 : Transcription de l'entretien final avec Anthony

Date : 7 octobre 2016
Durée : 1h 03min 44s
Lieu : Laboratoire ICAR

1. Marine : Ma première question c'est comment tu as vécu l'année avec Jonas ? Quel retour tu ferais aujourd'hui général ?
2. Anthony : C'est une grande question ((rires)). Ben le début c'était un peu dur, il était dur à cadrer parce qu'on se connaissait avant. Rapport autorité, il l'a pas encore, même à la fin. Mais bon j'étais pas le seul parce que bon à partir de mai-avril, il était plus trop avec moi, il était avec Isabelle, je ne sais pas si tu as pu voir… Donc ouais non un petit problème d'autorité qui s'est avéré très gênant depuis le début surtout quand tu es dans une zone un peu dangereuse, t'as pas mal de sécurité, c'est assez dangereux quoi, quand tu as des problème d'autorité pour les ports de EPI, ça se complique un peu quoi. Sinon bon pour ma partie, l'ennui c'est que c'était pas quelqu'un qui était dans mon domaine. Donc ça a été très compliqué dès le début, il fallait bien tout expliquer de A à Z. J'espère que le prochain sera mieux ciblé on va dire.
3. Marine : Y'en a un prochain ?
4. Anthony : Non mais mon chef il a retenu l'idée des stagiaires : Ça peut être bien, tu es habitué maintenant. J'ai fait : oui, on va peut-être laissé un peu de temps… Ça nous prend beaucoup de temps aussi quand même. Surtout que là il fallait que je le cadre pour tout ce qu'il y avait à faire. Bien lui expliquer pour qu'il comprenne. Donc ça prenait encore plus de temps que pour quelqu'un qui était un peu plus du métier. Mais sinon à partir de mai-avril je l'avais plus du tout avec moi donc… c'était… j'en ai un peu discuté avec Isabelle, mais elle était un peu du même avis que moi, il était pas… facile, fallait quand même bien être derrière lui, bien le pousser, un enfant.
5. Marine : Ça t'a rassuré d'en parler avec Isabelle ?
6. Anthony : Oui oui oui, mais après y'a notre cheffe en commun, pour moi c'est ma grande cheffe, pour elle c'est juste sa cheffe. Elle a été obligée d'intervenir quand même à la fin pour le rapport de stage… enfin le mémoire, la présentation finale… elle a eu un petit entretien avec lui parce que Isabelle elle a dit j'en peux plus, il fait rien, il écrit une phrase en deux heure, en plus on le laisse faire sa préparation au boulot, quand tu es au travail, t'es au travail quoi, même si tu es stagiaire, tu es quand même payé. Donc bon ça a été très dur quand même. C'était pas évident, pour le premier c'était pas le meilleur qu'on aurait pu trouver. Ça aurait pu mieux se passer.
7. Marine : Qu'est-ce qui aurait pu mieux se passer ?
8. Anthony : Ben s'il était déjà dans mon domaine. Voilà après t'attends qu'il soit un peu plus autonome. Là si tu disais pas fais ça fait ça, fait ça, s'il a fini ça ben derrière, il attend. T'es pas là pendant une demie journée, il a attendu une demie journée. Il va pas essayer de, enfin il s'intéressait pas trop s'il pouvait faire plus, puis pour ses notes de fin d'année il a pas essayé de faire plus quoi, c'était l'effort minimum, je l'appelais comme ça à la fin, effort minimum. Bon il a eu son année… C'est dommage parce que à la fin, pour la partie qualité qu'il a fait avec Isabelle, il a quand même bien travaillé, mais à l'école… fallait vraiment le pousser.
9. Marine : Et vous avez été attentifs justement à le pousser pour m'école… ?
10. Anthony : Ben oui, moi j'en ai beaucoup parlé avec son père, mais même son père apparemment, bon voilà…
11. Marine : Est-ce que pour toi y'a eu des points qui ont été plus marquants dans l'année, des choses importantes qui se sont passées ?
12. Anthony : Ben à part le problème d'autorité dès le début pour les EPI, non y'a pas eu de gros incident, de gros problème quoi. Si, à la fin, y'a eu un truc qu'on a trouvé sympa… on avait fait une soutenance

blanche le jeudi, d'ailleurs t'étais là, et on devait en refaire une le vendredi avec son prof et il nous a dit que son prof il venait pas qu'il avait pas le temps, mais en fait c'était lui qui l'a quand même appelé le matin pour lui dire qu'il était pas prêt et tout. Donc on a pas eu le même son de cloche. A part ça, rien de…

13. Marine : Quand je disais éléments marquants, je disais pas forcément des éléments problématiques…
14. Anthony : Moi c'est ce qui me marque le plus ((rires)) mais bon. Tout ce qu'on lui a donné à faire, il l'a fait, il refusait pas de bosser, mais quand il avait fini il allait pas plus loin.
15. Marine : Tu me disais qu'il y en aurait peut-être un prochain, mais pas tout de suite.
16. Anthony : Ben oui, là en plus notre fin d'année est assez chargée, on passe une qualification, donc je dois bosser en plus à côté, et puis les fins d'année sont toujours… l'objectif du chiffre d'affaire est en février-mars ils commencent à pousser comme maintenant, donc on est bien occupés. Après on a une réorganisation dans notre service, donc en plus, on sait pas. Avant y'avait pas trop d'organisation c'était…
17. Marine : Et vous avez une idée de comment ça va se réorganiser ?
18. Anthony : Plus ou moins, il va y avoir des… ils appellent ça des référents contrôle selon les trois pôles et du coup on a chacun des rôles différents. D'ailleurs j'ai mon collègue qui va être formateur, Benjamin, donc ce sera peut-être lui qui va avoir des apprentis, qui en a jamais eu d'ailleurs, si jamais tu as pas fini ta thèse ((rires)). C'est lui qui formera tous les nouveaux venus des diverses formations.
19. Marine : Et pourquoi c'est lui qui a été choisi ?
20. Anthony : Parce qu'il est sur un pôle où il y a plus de monde, moi je suis sur un pôle où on est que deux, donc j'interagis un peu moins avec les autres.
21. Marine : Et toi dans cette nouvelle organisation tu vas te situer où ?
22. Anthony : Ben moi je vais m'occuper de tout ce qui est fait en interne. Parce que on est que deux à faire tout ce qui est fait chez nous et je règle un peu tous les problèmes d'usinage. Et puis c'est déjà pas mal. Et puis je fais pas mal d'expertise interne. Dès qu'il y a des problèmes que ce soit au montage ou à l'usinage, j'interviens. Ça change rien, c'est juste que maintenant c'est officiel. C'est une petite promotion interne, mais on le fait déjà.
23. Marine : Tu as l'impression d'avoir appris des choses cette année ?
24. Anthony : Beaucoup de patience… ouais si pas mal de patience. Après avoir appris à expliquer les choses. Apprendre les choses techniques à quelqu'un qui connaît pas, c'est un peu délicat, donc il fallait trouver les bons mots, c'est pas forcément évident.
25. Marine : Et tu penses que ça peut te resservir ?
26. Anthony : Ben oui, à encadrer quelqu'un, je pense oui.
27. Marine : Si dans un entretien d'embauche on te demandait si tu avais déjà encadré des gens.
28. Anthony : Ouais je pense que je dirais oui.
29. Marine : Le fait que ce soit un apprenti…
30. Anthony : Ben fallait plus l'encadrer qu'un autre… encore plus pour pas qu'il fasse de bêtises.
31. Marine : Est-ce que y'a des choses que tu savais pas au début de l'année que tu sais aujourd'hui ?
32. Anthony : Non pas trop… non. Je réfléchis mais non.
33. Marine : Est-ce que tu as l'impression d'avoir rempli ton rôle auprès de Jonas ?
34. Anthony : J'espère ! Je sais pas forcément, mais j'espère.
35. Marine : Comment tu le définirais du coup le rôle de MAP ?
36. Anthony : Ben c'est quelqu'un qui encadre, mais bon… c'est un peu compliqué…
37. Marine : Pourquoi ?
38. Anthony : Je pêche, je sais pas… Ben c'est comme si j'accueillais quelqu'un de nouveau pour travailler avec moi, sauf que je dois le suivre encore plus longtemps. Mon collègue de travail qui est avec moi je l'ai formé, mais au bout d'un mois il se débrouillait. C'est normal pour un ouvrier je vais pas être sur son dos toute l'année quoi. Là c'est juste qu'il faut faire pareil mais plus longtemps. Et

trouver des projets, ça c'était dur, surtout quand c'était pas trop son domaine. Mais il a eu la chance qu'on trouve du coup un bon sujet.

39. Marine : Est ce que les projets que vous lui aviez fixé au début de l'année, il les a remplis ?
40. Anthony : Non pas tous. Le tableur d'ailleurs c'est mon projet pour ma qualification. Faut que je le finisse. [Discussion sur la qualification : CQPM. C'est ses supérieurs qui lui ont demandé de la passée. Difficulté à trouver pour lui-même un projet (il faut que ce soit de l'organisation).]
41. Marine : Si je te donnais une baguette magique et que tu pouvais changer quelque chose cette année ?
42. Anthony : Le cursus de mon alternant, qu'il soit dans le bon domaine, ça ça a vraiment été dur. Ça a été quand même le plus dur, parce que il savait même pas lire un plan.
43. Marine : Pour toi ça a été compliqué, est-ce que tu penses que pour lui aussi il y a eu des difficultés liées à ça ?
44. Anthony : Sûrement oui, après il discutait pas trop non plus. Dès qu'il comprenait pas quelque chose, je lui disais t'hésites pas, si t'as pas compris, on reprend les bases. Mais bon il a pas demandé plus.
45. Marine : Est-ce que avant que Jonas arrive tu t'es un peu demandé comment tu allais transmettre ?
46. Anthony : Euh… ouais, parce que on me l'a un peu posé dans les bras. Et puis, bon voilà il va venir faire du contrôle. Ok, bon ben on va faire du contrôle et puis après quand j'ai vu que bon c'était pas son domaine, voilà, c'était la panique à bord. J'étais presque plus un prof qu'un encadrant.
47. Marine : Et du coup quelle différence tu ferais entre le rôle de prof et celui de MAP ?
48. Anthony : Ben le prof, tu pars presque de zéro on va dire après il suit son cursus, le MAP théoriquement il a déjà une base. Je pense qu'en prof tu vois un peu globalement et après en apprentissage c'est un peu plus précis et concret. Tu pousses un peu plus loin les choses mais t'as une petite base.
49. Marine : Et quand tu t'es demandé comment t'allais transmettre t'as réussi à te former des réponses ?
50. Anthony : Ben je me suis dit on verra sur le tas. Quand on a commencé à lui apprendre à utiliser le bras, je me suis pas fait de planning et tout, non on lui explique sur le tas.
51. Marine : Et tu t'es demandé aussi ce que tu allais lui transmettre ?
52. Anthony : Ben on m'avait demandé, on m'avait donné ce qu'il fallait qu'il apprenne dans l'année, après, voilà c'était les objectifs.
53. Marine : Qui t'avait donné ça ?
54. Anthony : Ben on avait fixé au début avec l'IUT. Donc c'était les objectifs. Après y'avait une part de travail quotidien normal et après on essayait d'atteindre les objectifs comme on pouvait.
55. Marine : Et comment tu t'y prenais ?
56. Anthony : Et bah de temps en temps, quand on avait le temps, je passais un peu plus de temps avec lui sur les objectifs, après pour Excel il était plus autonome mais pour le bras j'étais vraiment sur lui, l'appareil coûte cher donc s'il fait des bêtises, je ne me voyais pas aller voir mon chef et dire bon il a cassé le bras y'en a pour 30 000 euros, je suis son responsable.
57. Marine : Et comment vous avez décidé de ces objectifs avec la tutrice ?
58. Anthony : Ben en fait, c'est lui qui avait choisi le contrôle à la base qui avait dit je veux voir le contrôle un peu plus précisément, et particulièrement le contrôle 3D. Donc c'était soit moi soit Benjamin, l'ennui c'est que Benjamin, il fait de la machine à mesurer 3D et là c'est un peu plus compliqué parce que tu suis aussi les mouvements de la machine, tu ne te contente pas de prendre des points à la main là tu gères vraiment la machine et c'est encore un peu plus délicat et s'il casse c'est encore plus cher donc on a commencé plutôt sur le bras de mesure c'est un peu plus simple t'as pas toute la partie machine à gérer c'est manuel, mais c'est à mi-chemin avec la machine à mesurer 3D. C'est lui qui voulait voir la contrôle 3D, donc c'est pour ça qu'on l'a orienté vers moi.
59. Marine : Toi t'as pas vraiment eu le choix…

60. Anthony : Ouais ils sont venus à deux le soir avec mon grand chef : bon on a besoin de quelqu'un, on a pensé à toi, ça pourrait être bien. Voilà, tu dis oui, on verra ce que ça va donner. C'était la première fois, c'était un essai.
61. Marine : Et au tout tout début avant d'avoir Jonas avec toi…
62. Anthony : J'aurais jamais imaginé avoir un apprenti. Je peux avoir un collègue à former pendant un mois mais un apprenti…
63. Marine : Tu t'étais jamais posé la question…
64. Anthony : Non, pourtant il y en a plein chez Robindustrie… y'a pas beaucoup de formations de contrôle à la base, je sais même pas si y'a des diplômes dedans, je sais pas… parce que je suis pas issu de formation de contrôle donc je sais pas, je m'attendais pas à avoir un apprenti en contrôle.
65. Marine : C'était plus lié à ton domaine. Et du coup avant d'avoir Jonas, est-ce que tu t'étais demandé comment tu allais encadrer ?
66. Anthony : Pour préparer ce que je lui donne à faire ? Ben au début je me suis dit : c'est bon je le connais, je sais à qui j'ai à faire, ça se passera peut-être bien. Ben ouais… mince peut-être pas. Au début plutôt rassuré, c'est bon on se connaît, ça se passera bien. Mais en fait faut peut-être mieux pas connaître, du coup il se permettait plus de choses quoi.
67. Marine : La prochaine fois tu préférerais…
68. Anthony : De pas connaître… on va éviter le fils du collègue…
69. Marine : C'est que ça ça devait apporter un peu plus de complexité à la tâche…
70. Anthony : Non… ben son père, il a pas trop son mot à dire, j'ai pas eu de problème personnellement. Il me disait : faut le secouer, faut le secouer. Mais c'est toi le père, c'est pas moi. C'est à toi de le secouer quand même. Il est chez toi, c'était un peu marrant des fois, son père c'était un peu un papa poule quand son gamin était au self, s'il voulait du rab c'est son père qui allait lui chercher, à vingt ans tu veux du rab tu te lèves quoi.
71. Marine : Et tu penses que t'as été un MAP-poule toi ?
72. Anthony : Non, non. Non je lui ai bien montré que quand il mettait pas les EPI, ça m'énervait vraiment et je lui ai dit des fois : je vais t'emmener voir les chefs, parce que s'il t'arrive quelque chose c'est pour moi. Dès qu'il y a la sécurité qui s'en mêle c'est un peu plus délicat. S'il fait une erreur il peut se tuer dans le pire des cas, on n'est pas un secteur sans risque quoi, ça m'inquiétait un peu.
73. Marine : Est-ce que tu as l'impression que le fait que vous vous connaissiez avant ça puisse bloquer la situation ?
74. Anthony : Ben je le connaissais mais sans ce rapport travail, j'avais jamais travaillé avec lui avant.
75. Marine : Oui, mais sur tout ce qu'on vient de dire le fait que tu le connaissais, qu'il acceptait difficilement d'avoir des ordres, qu'il faisait pas grand choses par moment etc… Est-ce que tu as eu l'impression que ça créait un blocage, que ça pouvait mettre un péril un peu la relation…
76. Anthony : Ben oui parce que dès que tu lui faisais une remarque un peu sèche comme ça, il rigolait donc bon… j'étais là vivement que ça finisse, ou je veux plus le voir. Mais c'était même mon collègue parfois qui lui faisait la remarque. Y'avait pas que moi. Quand ça a commencé à le saouler pour la sécurité même mon collègue lui disait : fais-le, on ne te le dis pas pour t'ennuyer mais pour toi quoi.
77. Marine : Parce que finalement, il intervenait pas trop Fari vis-à-vis de Jonas, mais moi quand je le voyait, c'était…
78. Anthony : Ouais la sécurité, on rigole pas avec la sécurité il y a eu pas mal d'incidents dans la boîte d'ailleurs en octobre il y en a eu un quand il était là, un garis qui y a laissé la main. Et c'était à la période où il refusait de mettre ses lunettes, je lui disais : vas voir la main du gars elle vient de se faire écraser, vas, après tu vas faire attention . Même en essayant de le secouer comme ça, ça n'a pas marché.
79. Marine : Et est-ce que tu as demandé des conseils, ou…
80. Anthony : Non

81. Marine : Ou essayé d'avoir recours à tes supérieurs pour que eux resserrent la vis ou quoi… ?
82. Anthony : Si y'a des moments où je disais à Jean quand je partais, lui restait un peu plus tard, je lui disais, tu surveilles quand même parce que bon… il est un peu volatile. Et y'a des moments je lui disais si tu vois il met pas ses lunettes de sécurité, tu lui repasses une bonne couche, parce que moi il m'écoute pas trop. Je lui ai déjà dit, mais il est jamais tombé sur le cas.
83. Marine : Et comment ça s'est passé quand Jonas est parti en qualité ?
84. Anthony : C'était bien ((rires)). Non, après j'ai commencé à suivre de loin ce qu'il faisait mais à un moment c'était plus possible, c'était vraiment pas mon domaine. J'avais juste des échos, j'allais voir Isabelle pour savoir comment ça se passait, parce que si j'allais le voir lui : ben ça se passe bien. Y'avait pas de problème, donc j'allais plutôt voir Isabelle.
85. Marine : Et pourquoi tu as continué à prendre des nouvelles, à aller voir Isabelle ?
86. Anthony : Ben j'étais son MAP quand même. J'étais même un peu gêné que Isabelle récupère le bébé. Elle avait déjà un alternant avec elle. A un plus haut niveau donc y'a un peu moins de suivi derrière, enfin d'encadrement, du coup elle en avait deux. Mais ça la fatiguait aussi, quand on mettait les notes : oh non là on peut pas lui mettre la moyenne. C'était marrant les Lé@, tous les trucs assiduité, etc. y'a rien qui lui convient. Elle était marrante, elle était gênée : oh faut quand même qu'il l'ait son truc… j'étais là : ouais mais bon s'il mérite pas il mérite pas.
87. Marine : Du coup vous négociiez tous les deux…
88. Anthony : Je la laissais principalement prendre les directives parce que bon moi je l'ai pas vu, parce qu'il était pas avec moi dans pour l'attitude et tout, je la laissais un peu gérer. Après pour les notes sur les présentations, on faisait moitié-moitié. Niveau comportement c'était un peu plus avec Isabelle, après il a fait du bon boulot donc à côté ça remontait un peu et aux présentations il était jamais prêt pour les présenter. Il avait fait attendre les chefs trois quarts d'heure… c'est beau quand t'es avec ton chef, ta grande cheffe, avec Isabelle et qu'on attend trois quarts d'heure qu'il arrive de l'IUT quoi… parce que il met la réunion de midi à une heure et à midi : ben il est où, ben on sait pas. Ah. Il est pas arrivé, nan. On a quand même appelé son père pour savoir où il est. Moi que j'attende, encore c'est pas trop grave mais bon… les responsables de service ils ont peut-être autre chose à faire qu'attendre quelqu'un pour une soutenance. Là c'était un peu moins bien passé, surtout qu'il était pas prêt. Il aurait été prêt mais juste en retard à cause de l'IUT ou parce qu'il a mal programmé un truc ça aurait pu passer, mais là en plus il était pas prêt.
89. Marine : Mais la qualité c'était prévu un peu plus court ?
90. Anthony : Oui, un mois ou deux, juste un passage, mais du coup vu qu'on a eu une réflexion d'un client, on a engagé une réponse et c'est lui qui l'a fait. Du coup comme c'était bien engagé et que c'était un truc intéressant pour lui, on l'a laissé continuer. Moi j'étais content pour lui, parce que au contrôle, parce que par rapport à ce que j'avais vu à la formation et tout, ça correspondait pas quoi. C'était mieux pour lui qu'il reste en qualité plutôt qu'il vienne faire du contrôle avec nous. Et puis il a pu s'orienter après pour sa licence et tout.
91. Marine : Tu penses que ça va être dur pour lui en licence ?
92. Anthony : Ça va être dur. Parce que là il a un bac+3, c'est une toute petite entreprise et dans les petites boîtes c'est pas comme dans les grosses. Tu as beaucoup de choses à faire, une personne à plusieurs casquettes et faut se bouger.
93. Marine : Est-ce que tu as l'impression que tu as eu des choses qui t'ont aidé, des ressources pour être MAP et puis apprendre, parce que comme tu le disais, on te l'as mis dans les bras…
94. Anthony : J'ai fait comme je pensais. J'ai pas pu trop appliquer ce qu'on a vu à la formation à l'IUT. Faire un suivi à l'école. Après moi l'école c'était pas trop… j'étais pas trop d'accord avec eux de base, l'école c'est pas à moi de m'en occuper, c'est plutôt les parents… Après je peux apporter une aide, si j'y arrive. Mais j'étais pas trop pour faire un suivi de ce qu'il faisait à l'école. Après il m'a pas spécialement demandé de l'aide pour l'école, même si je lui avais proposé plusieurs fois « si jamais tu

as des problèmes on peut essayer de trouver quelqu'un qui t'aide, si moi je ne peux pas ». Mais vu qu'il vise juste la moyenne y'a pas trop de problème.

95. Marine : Est-ce que tu à l'impression que dans l'entreprise y'a des personnes qui t'ont aidé à l'encadrer…
96. Anthony : Ah bah tout le monde. Que ce soit Fari, il avait peut-être plus d'impact à certains moments pour lui expliquer les choses, genre la sécurité et tout, parce que des fois j'ai un peu perdu patience, quand ça fait 10 fois que tu lui dis et que… ce serait mon gosse, il en aurait pris une, je lui ai dit à son père « ça fait au moins dix fois que je lui dis, j'vais t'en mettre une, tu m'en veux pas ? » « Ouais vas-y » mais je ne lui en n'ai pas mis une, si mes chefs l'apprennent après, c'est délicat, mais a des moments ça aurait été mon fils il s'en serait pris une. La sécurité c'est pour tes yeux, tu te prends un truc ça te crève l'œil, tu vas t'en mordre les doigts toute ta vie, donc tu mets tes lunettes et c'est tout. Je suis pas arrivé à lui faire comprendre que l'entreprise c'est pas comme à l'école, c'est t'as pas le choix, tu le fais, tu respectes les consignes c'est tout. Parce que si tu as un accident et que tu n'as pas respecté les consignes, c'est pour ta pomme, sans parler des séquelles que tu peux avoir derrière. Je le voyais passer devant mon bureau sans ses chaussures de sécurité pour aller voir son père je lui disait de mettre ses chaussures de sécurité, s'il y a un responsable qui passe et le voit en basket demain tu ne reviens pas au boulot quoi. Que ce soit tous mes collègues de travail, tout le monde des fois ben pour les EPI, tout le monde lui disait « mets-les » « tes chaussures sont où ? mets les, y'a le directeur qui passe et te voit comme ça, c'est au revoir, t'es qui toi ? qu'est-ce que tu fais en basket dans l'atelier ? Rentre chez toi, vas t'en » s'il y a un accident, la boîte trinque aussi.
97. Marine : Et sur les autres sujets est-ce que tu as l'impression d'avoir eu de l'aide, par exemple sur le suivi avec l'école…
98. Anthony : non ça par contre j'étais tu seul… et le lé@. L'usine à gaz du lé@. Après on a eu aussi un changement de tuteur dans l'année, c'était pas un cadeau. On était tout décalé, les dates ça correspondait plus, y'avait une quatrième évaluation à faire nous la 3° on l'a faite à al fin du mois d'août et la 4° fallait la faire avant octobre… on note sur 1 mois surtout que c'était pendant ce mois-là qu'il a fait tout ce qu'il ne fallait pas. Y'a eu pas mal de petits trucs à côté qui n'ont pas aidé.
99. Marine : Ma question suivante justement était : qu'est-ce qui n'a pas aidé ?
100. Anthony : Ben voilà, le changement de tuteur, n'a pas du tout aidé, on a pris beaucoup de retard sur le Lé@, juste pour les notes du coup y'a des moments on ne pouvait pas remplir parce que c'était bloqué, on a dépassé les dates, y'avait des endroits il me disait, « je comprends pas j'ai un 0/20 », alors j'ai appelé, envoyé un mail, j'ai contacté plusieurs fois le truc du lé@ pour débloquer des trucs. Même là au mois de septembre, vu que le tuteur a changé en cours, il a pas tout noté ou je ne sais pas quoi du coup il a eu 0/20, donc on sait pas si on en prend compte ou pas, puis y'avait deux onglets différents, enfin y'a des trucs que j'ai pas trop compris. Je lui ai dis si y'a des problème tu me le dis parce qu'on va pas te laisser avec un 0.
101. Marine : Et du coup t'as été en contact avec le CFA ?
102. Anthony : Ouais du coup par mail pour déverrouiller ou pour des renseignements. Après c'était pas notre faute, on a changé de tuteur, on y pouvait rien.
103. Marine : Est-ce que y'a des gens qui t'ont donné des conseils, ou des gens à qui tu as pu en demander ?
104. Anthony : Non… ben Fari, il a déjà eu des apprentis, donc des fois il me disait faut pas lâcher l'affaire, vas-y, hésite pas à hausser la voix… ben je fais ce que je peux, je suis pas quelqu'un qui m'exprime trop, quand je suis en colère en général je dis rien et en général ça suffit, les gens comprennent que c'est pas bon, mais lui non. Y'a des fois je suis quand même aller prendre mon café tout seul pour me détendre, je l'ai laissé avec Fari, je sais pas ce qu'il lui a dit, mais bon c'est pas grave.
105. Marine : Et du coup Jean il a assisté aux premières rencontres avec la tutrice… ?
106. Anthony : Il en fait… presque toutes ouais.

107. Marine : Et pourquoi ?
108. Anthony : Je sais pas, après c'est pareil, Isabelle et sa cheffe, elles ont voulu… enfin après au niveau de la qualité c'est plus pour des petites clauses de confidentialité. Je pense Eugénie, c'était un peu pour ça et je pense qu'elle savait qu'il était un peu… volatile. Elle l'a bien aidé, même si elle a pas été tendre avec lui, heureusement qu'elle était là. Elle avait un peu plus de poids dans sa voix, dans ce qu'elle disait, c'était bien pour lui.
109. Marine : Du coup, il a fallu vous mettre à nombreux…
110. Anthony : Ben ouais, on était au moins quatre à le pousser à faire les trucs.
111. Marine : Et tu penses que ça aurait été moins réussi entre guillemets si tu avais été seul ?
112. Anthony : Ah ouais je pense. Elles ont eu plus de patience que moi.
113. Marine : Est-ce que y'a des moments où tu as demandé de l'aide, mis à part sur le Lé@ ?
114. Anthony : Non, à part juste pour essayer de trouver des missions plus orientées dans ce qu'il faisait, je suis allé voir plusieurs chefs de services, voir s'ils avaient pas des trucs à faire des petites études, y'en avaient des potentielles mais finalement il est tombé sur un truc qui collait bien. Dès le début quand j'ai vu qu'il était pas du tout de formation contrôle, parce que je me suis dis, ok tu vas faire un mémoire sur quoi ? Contrôler une pièce avec un bras de mesure. Non j'y voyais vraiment pas, c'était un peu la panique, je suis allé voir le responsable des méthodes, je lui ai dit si t'as des petits trucs… plutôt qualité, organisation de flux, tu me dis.
115. Marine : Est-ce que tu penses que y'a des choses qui auraient pu être mises en place pour faciliter ton rôle ?
116. Anthony : Ben en fait, j'avais quasiment pas à être MAP, il aurait été directement à la qualité, ça aurait peut-être été mieux directement. Je pense qu'il a peut-être perdu un peu de temps avant. Après c'est pas perdu vu qu'il reste dans la troisième année en mécanique, donc il connaît les pièce il connait un peu mieux, ça lui servira toujours mais...
117. Marine : Ça c'est par rapport à lui, ça aurait été plus simple, mais par rapport à toi, si y'avait des choses qui auraient pu faciliter.
118. Anthony : Qu'il soit de formation contrôle.
119. Marine : Est-ce que avec le recul maintenant tu te dis que tu aurais préféré pas l'avoir ?
120. Anthony : Non je me dis qu'on s'en est bien sortis. Que au final il sort avec un truc plus que correct alors qu'il était mal parti. C'était pas mal comme sujet, je ne suis pas sûr qu'on aurait trouvé mieux.
121. Marine : Pour toi c'était une expérience…
122. Anthony : Inachevée… parce que au final son mémoire j'ai corrigé… j'ai relu, j'ai fait deux trois corrections c'est tout. Après tout ce qu'il a fait c'est pas mon domaine. Pour moi c'est pas une réussite personnelle, on était plusieurs et il a fait la plus grosse partie avec les autres. Voilà, je considère pas que j'ai fait la plus grosse partie, j'ai peut-être fait la plus dure parce qu'il comprenait rien, mais voilà… je pense que ça reste inachevé. J'ai eu un apprenti six mois, après mai je le voyais pas trop, à part sans ses chaussures quand il passait dans l'atelier.
123. Marine : Et du coup est-ce que tu as l'impression que l'organisation de l'entreprise ça a été plutôt une aide ou un frein pour toi ? Vraiment pour toi, pas pour l'alternance de Jonas…
124. Anthony : Oh non, vraiment une aide, si j'avais besoin de quelque chose, on m'aide. De ce côté-là, pas trop de souci.
    [échange sur la politique RH. Il ne sait pas si il y a une politique définie, juste qu'il y a beaucoup d'apprentis. Il n'a pas eu de formation, de guide ou quoi en interne]
125. Marine : Comment tu as vécu d'être MAP par rapport à tes collègues, tes supérieurs ?
126. Anthony : On m'a dit c'est bien tu as dit oui. C'est tout. On m'a dit c'est bien tu n'as pas refusé d'avoir un apprenti.
127. Marine : Tu penses que ça aura un impact que tu aies eu un apprenti sur la suite à Robindustrie ?

128. Anthony : Non, j'encadre peut-être un peu mieux maintenant… non… si ça m'a appris à encadrer, à essayer de mieux expliquer les choses. Après qui sait, peut-être que plus tard j'en aurais d'autres.
129. Marine : Est-ce que tu as l'impression que d'être MAP c'est valorisé ?
130. Anthony : Non, je ne pense pas non.
131. Marine : Alors que pour le coup l'apprentissage c'est valorisé puisque vous prenez des alternants.
132. Anthony : Ouais
133. Marine : Qu'est-ce que tu as pensé du suivi de l'année, avec le changement de tuteur, etc. ?
134. Anthony : Galère… si je peux me permettre, c'était galère et du coup moi le Lé@, j'étais toujours en retard pour le remplir, alors que… après je l'ai peut-être pas regardé trop souvent. On fixait les dates et peut-être deux semaines avant je regardais mais c'était déjà verrouillé. On avait quand même plus d'un mois ou deux de retard. Pas accès internet sur son poste. Le rythme c'était ok.
135. Marine : Au niveau des notes, à la fin tu me disais que c'était un grand jeu de négociation avec Isabelle et au début comment tu as fait quand tu as dû le noter ?
136. Anthony : Y'avait mon chef, mon chef, il était sans pitié, on a mis des notes, je pense pas qu'on l'ait mal noté. On était plutôt honnêtes, on ne l'a pas surnoté ou abusé mais là où il était vraiment nul, on l'a dit.
137. Marine : Et tu as trouvé ça facile de noter ?
138. Anthony : Non du tout, non y'avait des critères sur le Lé@, pfff… y voilà quoi… Y'en avait pas un qui lui correspondait en plus : assiduité, intéressement, oh lala.
139. Marine : Du coup vous auriez mis quoi vous comme critères ?
140. Anthony : Je sais pas, l'attitude, est-ce qu'il reste concentré… l'autonomie. On le voyait pas dedans du coup mettre une note où t'as un critère, on voyait pas tout quoi…
141. Marine : Et au niveau de la note, de présentation, etc.
142. Anthony : Ça on était relativement d'accord dessus, c'était plus facile, plus simple. Tu sais le travail qu'il fait, tu sais tous les retards qu'il t'a planté avant, et puis c'était plus simple, une présentation tu sais si elle est bien faite ou pas, s'il lit ses notes, c'est un peu plus simple à noter.
[évoque que le mémoire a été reçu en retard. « Les délais c'étaient pas son truc. »]
143. Marine : Et au niveau des informations que tu as eu plus au niveau de l'IUT et du CFA, tu as l'impression que c'étaient des informations intéressantes ?
144. Anthony : Bah comment organiser c'est bien mais appliquer à la lettre c'est quasiment impossible, ils disaient chaque début de quinzaine faire un point de ce qui s'est passé à l'école et chaque fin de quinzaine faire un point de ce qu'il s'est passé à l'entreprise. J'ai pas le temps de faire une réunion, c'est pas possible.
145. Marine : Si tu étais à nouveau MAP et qu'on te re-proposais des formations, tu en referais ?
146. Anthony : Possible oui. Après c'était quand même très… des trucs que j'aime pas forcément, des recherches sur des thèmes, des machins comme ça je suis pas trop à l'aise là-dedans c'est pas trop mon truc. Avoir des exercices un peu plus précis, ou avoir des exemples, je ne sais pas. Après j'avais l'impression d'être qu'avec des chefs ou des patrons d'entreprise, après des fois j'étais là : je suis perdu moi, je suis juste ouvrier. Qu'est-ce que je viens faire ici ? J'étais un peu largué quand même.
147. Marine : Et à ton avis pourquoi c'était comme ça ?
148. Anthony : Je ne sais pas après c'est le domaine qualité, t'es directement sous ton responsable, c'est pas un gars de la qualité qui va prendre un apprenti. Dans la qualité je le vois plus comme ça. Après dans le contrôle ou l'atelier c'est que ce soit quelqu'un qui travaille directement, donc son chef ne peut pas être directement sur lui. C'est plus le domaine quoi.
149. Marine : Et au niveau des décisions à prendre concernant Jonas quand il était à la qualité ?
150. Anthony : J'ai juste fait un suivi à distance, savoir si Isabelle pétait pas un câble. Quand on se croisait on en discutait 5min. Parce que lui venait me dire bonjour, mais c'était tout.
151. Marine : Quelle vision tu avais de l'apprentissage avant cette année ?

152. Anthony : Ben à ce que je m'attendais mais en mieux. Je pensais que c'était un peu comme un nouvel arrivant, tu le formes et tu le suis un peu plus et au bout d'un moment tu t'en occupes moins, je pensais pas que ça prendrait autant de temps. Et encore j'ai pas fait toute l'année. Et j'ai pas fait le mémoire. Au niveau de l'organisation j'étais étonné que mes chefs me payent pendant la soutenance par exemple. Je pensais que je devrais prendre des demi-journées pour aller faire des formations et les trucs comme ça mais non c'était pris en charge. Tant mieux j'ai pas perdu de temps… je m'attendais à devoir poser une journée une demie journée même pour la formation qu'on a fait, non ils ont été plutôt sympas.

# Annexe 31 : Transcription de l'entretien avec Isabelle

Date : 4 novembre 2016
Durée : 32min 16s
Lieu : hall de Robindustrie

1. Marine : Donc moi l'idée c'était de faire un petit point sur comment ça s'était passé avec Jonas pour pouvoir comprendre un petit peu au niveau du tutorat comment ça s'était réparti entre vous, Anthony, etc.
2. Isabelle : Au niveau humain y'a pas eu de souci, il est très agréable, c'est un gamin bien éduqué, par contre au niveau du travail, quand c'était quelque chose à faire pour la société, y'avait pas de souci, il le faisait, il était à peu près organisé et autonome, mais dès qu'on a parlé de soutenance, mémoire, il a eu des petits rapports à faire avant. Là impossible, ça devenait très très compliqué, il était capable de mettre une journée pour rédiger une feuille. Alors que les choses qu'on lui avait données uniquement pour Robindutrie, là y'a pas de souci. Il a pas rechigné à envoyer des mails de relances, à 20, 30 fournisseurs, une fois, deux fois, trois fois, à la fin je lui ai donnée des papiers à aller brouiller ou même des photocopies et il a pas rechigné mais dès que c'était scolaire, y'a plus personne. J'ai l'impression que ça le passionnait pas, qu'il avait pas envie, il remettait toujours à demain, il a été capable pour sa deuxième soutenance blanche d'appeler son prof à 7h du mat' pour lui dire de pas venir. Alors nous il nous a dit que c'était le prof qui pouvait pas mais, là-dessus absolument pas autonome, c'était un enfant, pas responsable, et je sais pas s'il a vraiment compris que dans son cursus d'alternance il y avait une partir qui était en entreprise et que c'était un salarié comme les autres. Et pas le fils de Miguel. Après est-ce que c'est notre fau'… j'aurais peut-être pas dû le laisser faire son rapport chez nous. J'aurais peut-être dû le laisser le faire à la maison et faire que du travail ici. Parce que on a eu d'autres alternants avec d'autres tuteurs dès le début la consigne était claire : aucun rapport se fait à l'entreprise, le rapport se fait à l'école ou à la maison. Et nous on lui a laissé la possibilité de faire son rapport ici.
3. Marine : Qui est-ce qui lui a laissé la possibilité de le faire ici ?
4. Isabelle : Moi, moi je lui ai laissé…
5. Marine : Sans consigne particulière de l'école ?
6. Isabelle : Non, non non
7. Marine : Et pourquoi ? pourquoi ce choix de le laisser lui…
8. Isabelle : Ben comme c'était un mémoire sur les activités qu'il avait à faire à l'entreprise, ça me dérangeait pas qu'il le fasse. S'il me dit j'ai besoin d'une semaine pour faire mon rapport, tu sais l'alternante d'école d'ingé, des fois elle fignole ses rapports à l'entreprise, ça n'impacte pas le travail qu'elle a à faire. Mais là Jonas c'était plus compliqué.
9. Marine : Y'avait un impact qui se ressentait sur son travail ?
10. Isabelle : Ouais, ouais, ouais.
11. Marine : Y'a-t-il eu des éléments marquants quand vous avez repris le tutorat ?
12. Isabelle : Quand on a changé de sujet. Parce que au début moi j'avais demandé quelqu'un pour faire le suivi fournisseur et les relances, etc. Ça ça lui avait bien plu. Moi je suis partie en vacances au mois de mai, où il a eu sa première soutenance avec son prof, où fallait définir le thème. Et là, ils sont partis sur (sujet de mémoire) et il a pas accroché sur le thème et ça s'est vu dans ses soutenances. Il comprenait pas bien le sujet, il se l'ai pas approprié, alors est-ce que on l'a pas bien accompagné, je sais pas.
13. Marine : Y'a eu une cassure ?

14. Isabelle : Ben oui, parce que c'est devenu beaucoup de la rédaction, de la procédure, moins d'interactions avec les fournisseurs, avec nous. Il était plus devant son ordinateur à faire des procédures dont il comprenait pas les tenants et les aboutissants.
15. Marine : Et si vous aviez été là à la soutenance avec le tuteur vous pensez que vous auriez pu alerter ?
16. Isabelle : Je trouvais que c'était un sujet compliqué ouais. Il était pas forcément très mûr Jonas. Un peu un enfant et là le sujet était compliqué, c'est un très beau sujet mais peut-être plus pour un bac+3 ou un bac+4. En tout cas le travail qu'il a fait, on l'a pas refait, on s'en est servi.
17. Marine : Et comment vous définiriez un peu le rôle du MAP ou du tuteur-entreprise ? Parce que du coup vous avez récupéré une charge qui était pas la vôtre initialement mais vous aviez l'habitude…
18. Isabelle : Ben j'avais C. Ben accompagner l'alternant dans sa progression au sein de l'entreprise. Etre à son écoute, je l'étais peut-être un peu trop avec Jonas, mais s'il est bloqué, s'il a besoin d'un soutien par rapport à … souvent ils ont un peu peur de quand on monte un peu dans la hiérarchie, de les accompagner, pour commencer les réunions, voilà puis après on avait un suivi un peu lointain sur ce qu'il faisait à l'école, on lui demandait juste si ça s'était bien passé, les notes, j'ai pas vraiment su ce qu'il faisait à l'école, ça je m'en suis pas forcément occupée. Après on essayait de faire des points réguliers. Moi ce que je ne voulais pas c'est qu'il soit bloqué et qu'il reste devant son PC a rien faire parce qu'il était bloqué.
19. Marine : Le dialogue avec l'école était peut-être un peu délicat ?
20. Isabelle : Oui parce que c'est plus Anthony qui avait tous les contacts. Moi j'ai pas vraiment su ce qu'il faisait à l'école.
21. Marine : Et y'a un moment où ça vous a manqué de pas savoir ?
22. Isabelle : Ben ça aurait été bien peut-être pour voir si ce qu'on lui demandait était en adéquation avec l'école. Je sais que quand il faisait du contrôle c'était pas forcément en adéquation avec son IUT, après nous quand on est partis sur les fournisseurs. Parce que des fois il me disait la norme ISO 9001 on l'a vu un peu à l'école puis après je sais pas son assiduité et ce qu'il retenait de ses cours. Alors que C sans que je lui demande elle m'envoie son planning, là elle repart un mois à l'école et je sais exactement ces quatre semaines ce qu'elle va faire, les thèmes qu'elle va aborder, les examens qu'elle aura, elle me fait toujours un retour quand elle rentre de l'école, voir ce qu'elle a fait, les choses qu'elle n'a pas compris, les notes qu'elle a eu, si elle va avoir des rattrapages ou pas. C'est plus structuré avec C, Jonas on n'a pas trop su, il ne nous a jamais dit, « ouais ouais je vais avoir 10, ça va suffire ».
23. Marine : Ouais et du coup vous ne receviez pas les notes…
24. Isabelle : Ouais, non c'était Anthony.
25. Marine : Ouais du coup vous en parliez, comment ça se passait avec Anthony, vous aviez des échanges ?
26. Isabelle : Alors on avait des échanges quand il fallait remplir ce qu'il appelait le Lé@. On essayait de se mettre d'accord sur les appréciations, sur les notes aussi, mais on n'a pas trop discuté du contenu.
27. Marine : Et après il ne vous faisait pas parvenir les notes ?
28. Isabelle : Non non jamais.
29. Marine : Pourquoi c'est avec vous que Jonas avait été mis ?
30. Isabelle : En fait, moi j'avais demandé une aide au niveau de la qualité, ma responsable Eugénie a remonté ça au directeur général. Alors je sais pas comment s'est remonté que Jonas était au contrôle et que c'était pas forcément en adéquation avec son cursus scolaire et on a dit ben Jonas va aller en qualité. (…). Oui moi j'avais besoin. Besoin qu'il prenne contact avec les fournisseurs, qu'il fasse les mails pour les demandes d'agrément etc… Et c'est pour ça qu'il était là, au début.
31. Marine : Et ça il l'a complétement remplie la mission initiale ?
32. Isabelle : Ouais, ouais, il avait bien compris, il faisait son tableau. Bon après, il était dépendant des relances des fournisseurs, tous n'ont pas répondu mais il a dû faire 70% du travail.

33. Marine : Avoir d'autres alternants c'est plutôt un choix ?
34. Isabelle : Alors C on avait, oui parce qu'on l'avait en licence au début c'était pas moi sa tutrice, c'était ma responsable mais quand on a posé la question « est-ce qu'on la garde ? » parce qu'elle voulait faire une école d'ingénieur, oui parce qu'on avait un gros sujet et qu'elle est très organisée et très posée après j'ai dit « ok je veux bien la récupérer mais je veux être sa tutrice directe pour éviter d'avoir un intermédiaire ».
35. Marine : D'accord donc là c'était une demande de votre part pour pouvoir tout gérer ?
36. Isabelle : Oui puis ma responsable, part ses responsabilités, elle avait un peu moins de temps à accorder à C, donc pendant sa licence elle était plus autonome et là moi je l'ai repris et c'est pas du tout la même façon de manager nous on se fait plus de point régulier, elle est en face de moi donc on est en interaction tous les jours c'était pas pareil. Bon Jonas aussi il était là en interaction plusieurs fois par jours mais ouais on l'a peut-être un peu trop materné mais bon.
37. Marine : Et quelles sont vos ressources en tant que tutrice ?
38. Isabelle : Rien… Non parce que Jonas j'ai pas eu de proposition d'outils. Pour le [école C.], y'avait une journée de rencontre avec les différents tuteurs à laquelle j'ai pas pu participer. Donc j'ai eu 2-3 courriers au début qui expliquaient le principe de sa formation, du cursus, les différents stages qu'elle devait faire, tous les grands jalons de son cursus, après elle a un journal de bord, donc là il est pas mal fait leur journal on a tous les critères pour les évaluations et choses comme ça, donc là on est quand même assez guidé par le journal.
39. Marine : Et du coup vous vous appuyez sur quoi puisqu'il n'y a pas de ressource ?
40. Isabelle : J'improvise ! Non parce que même nous au sein de Robindustrie, on fait pas forcément de … parce qu'on est plusieurs à être tuteurs, on ne fait pas forcément de mise en commun de nos expériences, donc c'est une découverte.
41. Marine : Et est-ce que vous avez l'impression que la relation avec l'apprenti a un impact ?
42. Isabelle : Je pense que ça peut avoir un impact. Après moi j'étais assez proche de Jonas, bon, ma responsable m'a peut-être reproché de le materner un peu et on prenait du temps parce qu'il fallait toujours être derrière lui. Après ma confiance en Jonas était limitée. C'était un peu compliqué quand même. A la fin c'était peut-être plus de la garderie que de l'accompagnement… ouais. Toutes les deux heures je lui disais : qu'est-ce que tu as fait ? t'as fait un paragraphe ? Ouais à la fin c'était arrivé à ce niveau-là. Mais je pense pas, il avait pas peur de me poser des questions, autant il craignait Eugénie, mais pas moi. Il nous a un peu roulés dans la farine avec son prof qui soi-disant ne pouvait pas venir. Moi j'ai laissé couler, mais il a été recadré par Eugénie. Moi quand je voyais qu'il avançait plus j'avais beau lui dire, il avançait plus. C'est quand son prof est venu, plusieurs fois je lui ai dit envoie moi ton power point qu'on regarde il l'a pas envoyé et il est arrivé c'était nul, le prof a dit je prends même pas la peine de lui dire quoi que ce soit parce que c'était nul, c'était pas la bonne solution mais bon elle lui a crié dessus après Eugénie l'a pris entre quatre yeux. Moi il ne me craignait plus même s'il disait à Eugénie qu'il était déçu de me décevoir mais ça faisait pas avancer les choses. Parce que oui il me disait, je vous envoie le rapport, un jour, deux jours puis chaque fois il remettait et j'avais jamais rien.
43. Marine : Est-ce que vous diriez que son attitude était une difficulté pour l'accompagnement ?
44. Isabelle : Oui, parce que il montrait pas l'envie. Bon quand y'a quelqu'un qui peine, qui pose des questions et qui essai d'avancer mais là y'avait pas de motivation.
45. Marine : Moi une chose qui m'a surprise c'était de voir à la fin le nombre de personnes qui étaient impliquées dans l'apprentissage de Jonas…
46. Isabelle : Déjà y'a le fait qu'on l'ai mis dans deux services. Après Jonas, je pense que Anthony, il l'a considéré comme son copain, ils jouaient au foot ensemble, ils sont copains avec son père. Moi rapidement, il avait plus peur, et y'avait plus la hiérarchie et je pense que c'est pour ça qu'on a fait

appel et Anthony et moi à nos responsables, pour que ça recadre un peu. Voilà, la frontière travail-école-copain, c'était pas clair pour Jonas.

47. Marine : Est-ce que y'a une politique RH sur l'apprentissage ? Est-ce qu'ils incitent ?
48. Isabelle : Alors y'a pas vraiment d'écrits mais oui, clairement. On a entre 15 et 20 alternants à l'année, on est 250, donc… Et puis quand on demande, si quelqu'un a le besoin d'avoir un alternant c'est jamais non, y'aura toujours une place si y'a un sujet et une personne pour s'en occuper.
49. Marine : Donc c'est plutôt valorisé…
50. Isabelle : Oui, et puis quand on prend des ingénieurs, c'est qu'on a une perspective d'embauche à la fin.
51. Marine : Et ça vous pensez que ça a un impact sur l'accompagnement ?
52. Isabelle : Je serais pas dire, pour moi j'ai pas vraiment fait de différence entre Jonas et C. même si on savais Jonas on m'a demandé parce qu'elle cherchait une licence j'ai dit non je veux pas par contre je ne pense pas qu'on fasse de différence entre quelqu'un bac+3 on dit on va l'embaucher qu'un jeune qui passe pour faire son IUT après il y aura plus de responsabilité selon le niveau mais non je pense qu'on s'investie de la même façon pour un jeune qui passe sur un an ou trois.
53. Marine : Et vous aviez dit non ….
54. Isabelle : Oui et puis manque de motivation et il n'avait pas compris le rôle de l'entreprise ni son rôle en tant que salarié pourtant j'avais essayé de lui dire mais j'étais un peu énervée, qu'il se rend compte de Robindustrie avait un peu misé sur lui quoi, qu'il était payé et qu'on attendait quelque chose quoi, qu'il travaille, il est pas payé pour regarder par la fenêtre. Il a pas compris parce que c'est encore un enfant, il est pas suffisamment mature.
55. Marine : Est-ce que vous avez trouvé que le tuteur IUT avait pu aider sur certaines choses ?
56. Isabelle : Je l'ai vu une fois, il a été dur mais… pour essayer de le booster un peu, je ne sais pas si ça avait marché. Mais je l'ai vu qu'une fois.
57. Marine : Au niveau du choix des notes avec Anthony vous vous y preniez comment ?
58. Isabelle : Ben sur certains points on avait vraiment des faits, c'était vraiment factuel, tout ce qui était comportement, il faisait des erreurs de badgeage on lui a dit plusieurs fois, les EPI il les mettait pas, on lui a rappelé plusieurs fois, donc, là-dessus on avait été un peu dur. Quand on avait une petite marge de progression on avait essayé de valoriser. Mais l'idée c'était de tourner autour de 10, on va pas… Sauf pour la soutenance où c'était vraiment pas bien ce qu'il avait fait et là on avait mis un 7 ou un 8. Le prof nous avait dit faut sanctionner, parce que c'est pas terrible, mais on se disait faut avoir 10.
59. Marine : Y'avait l'idée de dire on va pas être trop gentil, mais quand même…
60. Isabelle : Ouais, c'est ça. Alors y'a un de nos collègue dans le bureau qui lui aussi fait une alternance, nous a dit, en vrai si c'était pas le fils de Miguel, vous l'auriez pas gardé, et c'est fort probable. Donc l'idée de mettre 10 c'est fort probable que c'était lié.
61. Marine : Vous pensez que vous auriez mis fin au contrat ?
62. Isabelle : Ah moi je l'aurais pas gardé. Pas mettre fin à son contrat mais pas sur notre service.
63. Marine : Qu'il soit repassé au contrôle
64. Isabelle : Ouais. Parce que ça prend du temps. Moi j'ai dit un QLIO j'en veux plus… Puis là on en avait trois de la même promo, un qui a arrêté en plein milieu, un qui avait de très bonne note mais qui était insolent à l'école et ici il était doux comme un agneau et Jonas le nounours qui faisait rien.
65. Marine : Je ne sais pas si vous savez la note qu'il a eu à son mémoire ?
66. Isabelle : 12 non ? 12 à l'écrit et peut-être une meilleure note à l'oral ? c'est entre 10 et 12. Et on ne s'attendait pas à plus.
67. Marine : Au niveau de la prise de décisions qui concernaient Jonas, elles se prenaient comment les décisions ?
68. Isabelle : Euh… plusieurs fois je suis allé voir Eugénie pour lui dire, là il fait plus rien. Donc le matin quand j'arrive je vais voir ma responsable on fait un briefe informel de cinq, dix minutes, elle me dit là

faut que je fasse quelque chose et Jonas arrivait et elle le prenait dans son bureau. Après quand c'était juste une décision de faire ça ou ça, c'est moi le matin qui le prenait dans mon bureau.

69. Données biographiques : 32 ans, responsable systèmes qualité, expérience. Ingénieure chimiste, chef de projet (9 ans), Robindustrie : 3 ans (prestation de service puis embauche).
70. Isabelle : Vous vous avez vu une différence dans le comportement de Jonas quand il est passé de chez Anthony à chez nous en qualité ?
71. Marine : Non je crois pas.
72. Isabelle : On s'est posé la question parce que chez Anthony c'était vraiment contrôle de pièce, lecture de plan, il était plus à l'atelier avec ses copains et quand il est passé chez nous c'était du bureau, de la procédure.
73. Marine : Ça a peut-être joué… j'ai pas vu de choses majeures… C'est vrai que je m'intéresse plus au tuteur, parce que quand on est MAP on a rien, on est MAP un jour, la veille on ne l'était pas et c'est vrai qu'il y a peu de ressources, peu d'information, les réunions d'information les MAP ne peuvent pas y aller.
74. Isabelle : C'était en deux sessions et la première session m'avait rien apporté alors j'ai pas fait la deuxième. C'était sur comment évaluer son alternant un truc comme ça. J'ai pas du tout apprécié la méthode, je suis ressortie de là, je me suis dit ah oui, on a collé des post-it dans tous les sens, mais j'avais pas la réponse à mes questions. Alors est-ce que c'était ça l'apprentissage qu'on reparte avec nos interrogations et qu'on se pose nous-mêmes les questions mais j'ai pas fait la deuxième question. (…) J'avais pas adhéré, en plus on était nombreux, 30 ou 35, une grande salle en U, mais non j'avais pas accroché. J'avais pris en photo les post-it qu'on avait fait mais ça m'avait pas… non. On avait pas partagé entre les différents tuteurs, j'avais juste échangé avec la personne qui était à côté de moi qui avait aussi un élève ingénieur et pareil il avait aussi des stages à faire à l'étranger imposer par l'école et tout ça mais après les autres on avait pas beaucoup échangé. Et après selon leur cursus c'est vraiment différent.

# Annexe 32 : Transcription de l'entretien final avec Jonas

Date : 6 décembre 2016
Durée : 42min 35s
Lieu : IUT Lumière

1. Jonas : Et du coup ta thèse ça fait longtemps que t'es dessus nan ?
2. Marine : Ça fait deux ans que je suis dessus, j'ai commencé début décembre et c'est en trois ans.
3. Jonas : Tu le sens bien ? C'est à cause de moi ? Je ne te donne pas assez d'information ?
4. Marine : Je suis censé finir l'année prochaine. Tu as dit quoi ?
5. Jonas : Je suis assez renfermé, je ne donne pas assez d'informations. Tu aurais été plus à ton avantage avec quelqu'un qui avait un vrai projet professionnel.
6. Marine : Pourquoi ?
7. Jonas : Je ne sais pas ça dépend…
8. Marine : Non non, en plus c'est pas à toi que je m'intéresse, ma thèse ne s'intéresse pas vraiment à l'apprentis, ma question c'est que le MAP on lui qu'il va être MAP, c'est sympas, à la limite on te dit d'où vent ton apprentis mais globalement c'est tout. Ma question c'est de comprendre comment devenir un MAP, quelles sont les ressources qu'ils vont aller chercher.
9. Jonas : Du coup pour Anthony, c'est un peu un coup du sort pour lui, il cherchait pas, on lui a un peu imposé. Je crois c'est Jean qui lui a dit de me prendre en charge.
10. Marine : Ouais mais pour moi c'est intéressant.
11. Jonas : Mais après ça s'est bien passé, Anthony s'est bien occupé de moi. Ça s'est bien déroulé au final l'alternance. On a fait de notre mieux de chaque côté, lui et moi pour que ça se passe bien.
12. Marine : C'est-à-dire ?
13. Jonas : Ben il m'aidait. Il m'expliquait bien les choses, les manipulations sur les pièces, etc. Il répondait à mes questions, il m'aidait. Après je sais pas si c'est vraiment le rôle d'un MAP.
14. Marine : Ah bah ça c'est une de mes questions. C'est quoi le rôle du MAP ?
15. Jonas : Je sais pas s'il doit vraiment aider ou bien… non… en fait il faut chercher un rapport d'autonomie avec l'alternant, enfin l'étudiant, faut le laisser un peu faire et je trouve qu'Anthony était beaucoup derrière mon dos… Après j'ai eu deux tuteurs. L'autre elle était encore plus sur mon dos.
16. Marine : Ça aurait permis quoi qu'il soit moins sur ton dos ?
17. Jonas : J'aurais peut-être pu… faire mes preuves… enfin ouais je sais pas. En même temps y'a besoin parce que sinon j'allais faire des bêtises. ((rires)).
18. Marine : En tout cas toi tu aurais plus vu le MAP comme quelqu'un qui a moins besoin de…
19. Jonas : Ouais voilà.
20. Marine : Et ses missions au MAP ?
21. Jonas : Intégrer non… si intégrer l'étudiant dans l'entreprise…. Assister aux évaluations, être objectif aussi sur les résultats apportés par l'étudiant.
22. Marine : C'est à dire ?
23. Jonas : C'est à dire qu'après y'a des liens d'affinités qui peuvent se créer et ça peut affecter sur justement l'avis qu'il donne.
24. Marine : Tu penses qu'il a pas été objectif ?
25. Jonas : Si Anthony si ((rires)) mais après avec un autre tuteur ça peut se passer autrement.
26. Marine : Qui est-ce qui a pas été objectif ?
27. Jonas : Non mais je dit ça au hasard, moi ils ont été objectifs tous les deux, j'ai pris des bons cartons aux dernières évaluations, j'ai pris 8/20, bon au final j'ai eu 12 à la soutenance final, il voulait pas me mettre 11 je crois.
28. Marine : Ça t'a aidé que tu aies entre guillemets des mauvaises notes ?

29. Jonas : Après c'est pas si mauvais pour moi, ça dépend ce qu'on vise en fait. Donc pour moi ça allait… jusqu'à 8 on avait le semestre, donc… au final j'ai eu mon diplôme avec mention passable. J'ai dû avoir 10 à tout casser et j'ai un collègue qui a eu 13 toute l'année et il a eu pareil mention passable. Donc au final ça sert à rien.
30. Marine : Et toi comment tu l'as vécue l'année d'apprentissage globalement ?
31. Jonas : En entreprise, ça m'a permis d'avoir une vraie expérience dans le milieu professionnel. J'ai appris… bah après c'est des choses spécifique. Ça m'a appris… à animer des réunions.
32. Marine : Plutôt dans la 2° partie ?
33. Jonas : Plutôt dans la 2° partie, en fait c'est plutôt dans la 2° partie que j'ai fait des actions on va dire liées au diplôme, enfin… y'avait aussi soutenir un projet pour l'entreprise. Ça m'a permis de travailler comme un vrai salarié pour la première fois, pendant toute l'alternance après c'est deux types de métiers différents dans l'atelier c'était plus des tâches manuelles etc…
34. Marine : Est-ce que tu notes des points plus marquants dans l'année ? Des évènements, des éléments …
35. Jonas : Bah déjà à la fin de l'année avec la soutenance et tout ça, j'ai eu une accumulation de travail d'un coup. Parce que le projet on me l'a donné à la fin de l'alternance donc du coup, le mémoire c'était un dossier à rédiger sur l'année complète et j'ai dû faire en condensé en deux mois. Enfin c'est dur, je peux voir les questions ?
36. Marine : Oui.
37. Jonas : ((lit)) Si je te donne une baguette magique… des bonnes notes. Mais sinon, rien, c'est mes choix qui ont été faits comme ça. Tu vas faire le « test » avec Anthony ?
38. Marine : Anthony je lui ait déjà posé une grande partit de ces questions.
39. Jonas : C'est vrai ?
40. Marine : Oui, je l'ai vu plusieurs fois.
41. Jonas : Tu l'as vu depuis la fin de l'alternance ?
42. Marine : Oui une fois il est venu, là où j'ai mon bureau. Et j'ai vu Isabelle aussi, tu venais d'arrêter.
43. Jonas : C'est vrai ? Moi elle ne me parle plus, enfin elle ne me donne plus de nouvelles. Parce que mon père là-bas mon père raconte tout.
44. Marine : Ça ne devait pas être facile que ton père soit à Robindustrie…
45. Jonas : Ouais… c'était un peu… ben après il me payait le café, c'était un bon point. ((longue pause, il lit)) C'est dur.
    [Je réexplique la démarche de l'entretien]
46. Jonas : Ben pour le coup ça s'est passé normalement, je vois pas quoi dire… y'a pas eu de choses qui sortaient en particulier.
47. Marine : Ça pour moi c'est une réponse intéressante.
48. Jonas : Ah si en point marquant y'avait aussi la soutenance blanche tu sais que j'avais faite. Je l'avais plantée à chaque fois.
49. Marine : Pourquoi ?
50. Jonas : Euh ((longue pause)). Y'a pas vraiment de raison c'est que je pensais bien faire mais ça s'est mal passé. ((longue pause)). T'as des questions ? ((lit et lance sur la question des notes)). Ça s'était pour Anthony ? Comment as-tu vécu d'être MAP ? Les notes aussi.
51. Marine : Non celle-là était pour toi, les notes de comportements et tout…
52. Jonas : De toute façon s'était indiqué sur le Lé@ à chaque fois notes de comportements notes de réalisation…
53. Marine : T'étais là quand ils mes mettaient les notes ?
54. Jonas : Non ils me demandaient de sortir. Au début c'était Jean qui les rentrait avec Anthony du coup j'étais là. Et après quand je suis allé avec Isabelle, Anthony et Isabelle ils se réunissaient et moi ils me disaient de sortir. ((lit)). L'accompagnement du mémoire, ben du coup on m'a bien encadré pour ça.

Les filles à la qualité, elles m'ont demandé de le relire à chaque fois parce que je l'ai écrit par phase et à chaque phase elles le lisaient et elles me disaient ce qu'il fallait corriger etc.

55. Marine : Anthony, il t'a pas du tout accompagné sur le mémoire ?
56. Jonas : Sur le mémoire non. C'est pas son cœur de métier.
57. Marine : C'était peut-être plus facile pour lui que tu sois à la qualité pour faire le mémoire, ça aurait été difficile pour lui.
58. Jonas : Ça aurait été impossible. Déjà le mémoire il doit pas se faire en entreprise, c'est elles qui m'ont laissé… mais ça m'a super bien arrangé.
59. Marine : Tu penses que Anthony il t'aurait laissé le faire en entreprise ?
60. Jonas : Nan nan. Anthony n'aidait pas sur les dossiers, mais il les lisait. Il me disait ce qu'il en pensait un peu mais bon ça allait jamais dans le…
61. Marine : Dans le sens que tu voulais
62. Jonas : Non justement dans le sens que je voulais pas… il faisait pas de critiques, du coup il l'avait lu mais voilà sans plus. Bah du coup sur la note du mémoire j'étais un peu dégouté sur la note écrit, parce que j'y ai passé du temps. J'ai eu 11 à l'écrit, [tuteur IUT] m'avait reproché sur la troisième partie qu'elle était pas assez développée par rapport aux autres alors que c'était la plus intéressante puisqu'elle apportait la réponse.
63. Marine : Et le fait que tu aies changé de tuteur. Alors en plus tu as changé de tuteur à l'IUT et en entreprise.
64. Jonas : Mais à l'IUT on sent pas vraiment de changement parce que le tuteur j'ai eu XX en stage aussi la première année et y'avait qu'un suivi pour l'évaluation en fait. On discutait pas pendant la période entre, il venait juste pour mettre les notes. [tuteur IUT] il était plus à l'écoute, mais c'était aussi parce qu'on s'approchait de la période du mémoire. Et aussi, tu sais j'avais raté ma soutenance orale et il avait bien voulu revenir pour en faire une autre. Du coup il pouvait pas venir ((rires)) et on l'a pas faite.
65. Marine : Et t'as revu Anthony depuis ?
66. Jonas : Non je suis pas retourné là-bas.
67. Marine : T'as pas envie ?
68. Jonas : Mais c'est vraiment la filière, enfin c'est pas ça que je veux faire de ma vie. Du coup nan je pense pas retourné là-bas, même si c'est une bonne entreprise.
69. Marine : Du coup tu me disais tout à l'heure que le fait que tu n'ait pas d'autonomie c'est quelque chose qui ne t'as pas trop plus dans l'accompagnement d'Anthony.
70. Jonas : Après je pense que s'il était derrière je pense que c'est aussi parce que j'écoutais pas quand il faisait des reproches etc. Je pense je suis aussi responsable. Par exemple sur les consignes de sécurité, les chaussures … le fait qu'il m'avait déjà répété cents fois.
71. Marine : Et tu me disais le fait que vous aviez tous les deux fait en sorte que ça marche. Qu'est-ce que tu as fait toi pour faire en sorte que ça marche ?
72. Jonas : Ben j'essayais de m'investir dans ce que je faisais un minimum. Parce que déjà quand j'étais dans la formation, au départ, ça me plaisait pas plus que ça, du coup les missions en entreprise, c'était un peu la même chose, j'ai essayé de m'investir pour que ça se passe quand même.
73. Marine : Tu penses que si tu avais été super motivé…
74. Jonas : Bah ça se serait mieux passé clairement. Ça se serait mieux passé pour moi, ça se serait mieux passé pour tout le monde. Parce que c'est eux qui s'occupaient de moi quand même.
75. Marine : Quand tu dis eux, tu parles de qui ?
76. Jonas : D'Anthony et Isabelle, Jean, etc.
77. Marine : Pourquoi est-ce que y'avait autant de monde autour de toi ?
78. Jonas : Je sais pas, après c'est les gens qui sont comme ça peut-être. Après aussi parce que y'a mon père dans l'entreprise je pense.

79. Marine : Parce que c'est assez rare qu'il y ait autant de personne autour d'un apprenti…
80. Jonas : après c'était aussi la mission qu'on m'a confiée c'était important pour l'entreprise du coup ça mêlait certaine personne, ça les a peut-être...
81. Marine : Parce que dès début Jean il était intéressé, tu sais pourquoi ?
82. Jonas : Je pense au début il croyait que c'était lui mon tuteur. C'est le chef du service aussi. Pourtant il devait avoir mieux à faire.
83. Marine : Et du coup pendant les visite comment ça se passait ?
84. Jonas : Au début c'était plutôt Jean qui mettait les notes, Anthony il validait parce que c'était son job. Après Jean n'est plus intervenu dans les notations. On a eu une évaluation très en retard.
85. Marine : Oui il y a une évaluation qui a tout décalé, la deuxième a été faite au moment de la troisième etc. … Et tu crois que le fait que Anthony soit MAP pour la 1° fois ça a changé quelque chose ?
86. Jonas : Je sais pas… après c'est à vivre avec un autre, avec une personne qui a déjà fait pour voir les comparaisons. Après moi non plus je sais pas vraiment ce que doit faire le MAP…. Y'a pas des MAP de métier ?
87. Marine : Non c'est forcément une fonction annexe. Et du coup quand tu as été au service qualité tu as vu une différence entre les tuteurs ?
88. Jonas : Après Isabelle, non c'était pareil, après elle était à côté de moi alors je lui demandais souvent conseil. Alors qu'Anthony il était au contrôle et tu fais souvent la même chose au final et plus ça avançait plus j'avais besoin d'aide donc je la sollicitais.
89. Marine : Tu n'as pas vu de différences majeur sur sa façon de s'y prendre ?
90. Jonas : Non ils ont été cool avec moi.
91. Marine : Tu penses qu'ils ont été particulièrement cool ?
92. Jonas : Pourquoi ? Pas toi ?
93. Marine : Non, ce n'est pas mon rôle, je ne me pose pas la question.
94. Jonas : Non parce qu'ils m'ont jamais criés dessus, sauf à la fin Isabelle elle avait un peu les boules pour la soutenance parce que ce que j'avais présenté ça ne représentait pas ce que j'avais fait.
95. Marine : Est-ce que tu as remarqué entre le début et la fin qu'Anthony a changé ?
96. Jonas : Après vu que j'ai changé de service, il était moins impliqué dans la fonction du MAP.
97. Marine : et entre le tout tout début ?
98. Jonas : Non pas spécialement. Tu as vu quand tu étais là comment il était avec moi, ça a toujours été comme ça.
99. Marine : Est-ce que tu as l'impression qu'il y a des choses qu'il ne faisait pas même quand il faisait les pièces etc…
100. Jonas : Non.
101. Marine : Est-ce que toi tu vois des choses qui t'ont aidé ou qui ont aidé à ce qu'on apprentissage ce passe bien ?
102. Jonas : Bah les gens ils étaient plutôt conciliants tous.
103. Marine : Est-ce que toi tu vois des choses qui t'ont pas aidé, des freins ?
104. Jonas : Bah après y'a tous les événements qui se sont passés. Les tuteurs qui ont changé, les changements de services. Parce que au final je me rends compte que toute la première partie où je suis resté en atelier, c'est à ce moment-là que je me suis aperçu que c'était pas en rapport avec la formation que je pouvais pas élaborer un sujet de mémoire avec, du coup j'ai passé 6 mois à faire quelque chose qui m'a pas vraiment servi au final.
105. Marine : Et pourquoi t'as pas dit plus tôt ?
106. Jonas : Je le pensais pas au début, je pensais être dans le sujet.
107. Marine : Et c'est toi qui avais demandé à être au contrôle au début ?
108. Jonas : Non on m'a mis là en fait l'alternance c'est mon père qui a demandé à Jean de prendre du coup Jean m'a pris dans son service.

109. Marine : Mais toi t'avais rien demandé de spécial
110. Jonas : Non j'avais demandé la qualité, du coup ils m'ont fait tout voir.
111. Marine : Et pourquoi il a choisi Anthony du coup ? Parce qu'il n'en avait jamais fait du coup.
112. Jonas : Après y'avait beaucoup de monde et Anthony c'est… Parce que Fari ça faisait longtemps qu'il travaillait là-bas et il avait pas forcément envie de moi.
113. Marine : Tu crois qu'il avait demandé à lui avant ?
114. Jonas : Non non mais il l'a imposé à Anthony oui. C'est à lui qu'il faudrait demander. Après moi ça aurait été Anthony ou quelqu'un d'autre moi c'est pareil. Après je les connaissais un peu tous dans le service… j'avais déjà fait un stage dans cette entreprise au collège du coup peu importe qui ça aurait été. Peut-être après ça ne se serait pas passé pareil.
115. Marine : Est-ce que il y a des choses que tu aurais aimé savoir avant de commencer ton stage ?
116. Jonas : On se lançait dans l'inconnu enfin moi je ne savais pas ce qui allait m'attendre.
117. Marine : Et tu t'entendais à être au service qualité ou …
118. Jonas : en fait la qualité c'est vraiment vaste. Même à l'école on ne nous disait pas concrètement ce que s'était. Du coup moi je croyais que j'étais pile dedans. Après on a étudié les contrôle non destructifs etc. mais en petite partie, c'était plus qualité système en entreprise.
119. Marine : Tu penses qu'il y a des choses qui auraient pu faciliter ton apprentissage ?
120. Jonas : Que je sois motivé c'est tout.
121. Marine : Et Anthony il a été à une formation à L'IUT…
122. Jonas : Oui il est venu un jour, il m'a dit. Après une formation sur une journée je sais pas ce qu'il a appris.
123. Marine : Je viens d'écrire un article sur ce que j'avais observé et sur ce qui existe pour la formation et ce que j'ai dit c'est qu'on croyait souvent qu'il y avait une personne qui était impliquée dans les parcours pour un apprentissage et en fait c'était pas si vrai, qu'il y avait plein de personnes dans une entreprise qui étaient impliquées dans les parcours…
124. Jonas : Après c'est au fur et à mesure que les gens ils s'impliquent, ça dépend de ce qu'on fait en fait, de l'activité. Au final j'étais dans le service avec Anthony et Fari, des fois il me donnait des conseils quand même parce que ça concerne leur métier en fait. Il donnait 2-3 conseils, Fari.
125. Marine : Est-ce que ça te paraît valorisé l'apprentissage à Robindustrie ?
126. Jonas : Bah c'est une entreprise idéale pour apprendre, avec les gens qui aident et tout. Il suffit de s'investir, de savoir ce qu'on veut faire, d'être motivé. Ça peut que bien se passer après. Il me semble qu'il recrute de plus en plus d'apprentis.
127. Marine : Tu bosse où là du coup ?
128. Jonas : à Décathlon en intérim jusqu'à avril, j'espère qu'il me prolongera vers fin décembre comme ça après je vais pouvoir partir en voyage au Japon deux semaine. J'ai vraiment envie de partir. Je ne suis pas partit cette année.
129. Marine : Pourquoi le Japon ?
130. Jonas : Parce que j'aime bien la culture les mangas et tout ça. Moi j'aurais bien partout, j'ai envie de découvrir les choses !
131. Marine : Et du coup tu voudrais faire quoi l'année prochaine ?
132. Jonas : Bah l'idéale ça serait de travailler à l'étranger en Angleterre mais faut que je trouve une formation qui me permet d'avoir un métier là-bas.

# Annexe 33 : Transcription synoptique de la visite du tuteur école – mai 2016 (Anthony)

| Temps initial | Temps final | Evénements |
|---|---|---|
| 00:00:00.0 | 00:09:00.0 | Problèmes de mise en place du powerpoint. Eugénie appelle un technicien.<br>Discussions diverses (notamment avec moi). |
| 00:09:00.8 | 00:27:39.9 | Présentation de Jonas :<br>Présentation de Robindustrie (historique, certification, secteurs, etc.)<br>Les deux périodes de son alternance : contrôle (ressuage, bras de mesure, etc.) / qualité (documentation, fournisseurs).<br>Présentation de ses missions actuelles.<br>*Anthony complète régulièrement ('t'as pas le droit', 'pièce simple', ...).* |
| 00:27:39.9 | 00:28:15.5 | Discussion sur le temps de la présentation. |
| 00:28:16.2 | 00:40:53.0 | Tuteur : « je commence ? »<br>Retours du tuteur-école à Jonas sur son exposé et réponses de Jonas.<br>6 courtes interventions d'Eugénie "tu peux... "<br>5 courtes interventions d'Anthony |
| 00:40:53.1 | 00:40:59.5 | Me passe la parole que je ne prends pas. |
| 00:40:59.4 | 00:46:10.5 | Eugénie : « moi je vais intervenir quand même... »<br>Retour d'Eugénie sur la présentation de Jonas et plus largement sur sa place au service qualité, ses compétences et le besoin de prendre de l'assurance. |
| 00:46:10.5 | 00:49:51.4 | Tuteur-école : « Monsieur G. vous aviez des choses à dire ? »<br>Anthony : « ouais, ben je reviens sur le côté qualité, parce que moi je connais pas, c'est pas mon domaine. » puis pose une question et mets en avant que Jonas ne pose pas les enjeux.<br>Le tuteur relance. Eugénie explique les enjeux. Anthony propose une piste d'exploration.<br>Eugénie relance. Le tuteur pose des questions et Eugénie répond. |
| 00:49:51.8 | 00:56:51.7 | Discussion sur la problématique de mémoire et départ d'Eugénie. |
| 00:56:51.8 | 01:06:08.2 | Notation de la présentation et conclusion de la visite. |

# Annexe 34 : Transcription du premier entretien de Fred

Date : 06 novembre 2015
Durée : 33 min 12s
Lieu : Voiture de Fred

1. Fred : Il ne m'a pas forcément sollicité non plus, mais… je n'ai pas eu d'intervention si ce n'est lui demander de me le montrer au moins la veille pour lecture mais vu qu'il l'a bouclé très tardivement, ça a été une lecture sans possibilité de correction. Moi la manière dont je le voyais justement, c'est qu'il soit évalué sur la réalité de son travail et pas forcément sur une réalité augmentée ou ajustée par rapport à ce que moi j'aurais pu apporter dans son… dans son mémoire. Tu vois ce que je veux dire ?
2. Marine : Ouais, ouais, ouais… après c'est un partis pris.
3. Fred : Après c'était pas faute de temps spécialement. Parce que je lui avais dit que si besoin… je lui avais identifié la possibilité de… d'apporter soit mes lumières soit mon aide, soit… donc il ne l'a pas forcement construit comme ça : tu verras, où tu as vu déjà que Matthieu ne parle pas énormément non plus… il est beaucoup dans l'action, et ça donne une certaine efficacité dans ce qui fait en tout cas pour le moment… c'est comme ça que le que ça se retranscrit. Après il est beaucoup dans l'action et pas assez dans la réflexion sur certaines choses. Mais ça va venir parce qu'il y a justement des temps qui sont prévus… bah ((réflexion)) *Spécifiquement non aujourd'hui, ils ont pas forcément bossé ensemble sur des réflexions sur DAS 1 avec Ariane.* Mais il y a des temps qui sont prévus là-dessus et lundi sur la réunion commerciale y a un temps spécifique on fait le point sur le… l'état d'avancement du plan d'action et le fait de se dire, voilà, vous deviez réfléchir là-dessus, c'est fait, ce n'est pas fait, comment est-ce que vous avez avancé ? Ça ce n'est pas moi qui pilote la réunion, c'est Dom, celui que tu as vu ce matin, au tout début, c'est lui qui pilote sur la partie direction commerciale.
4. Marine : D'accord.
5. Fred : Le schéma hiérarchique est un peu complexe chez nous,… un peu compliqué et pas très très limpide… ouais… on le sait, on le conçoit et on sait que c'est…ça peut être une limite sur un certain nombre de choses, notamment quand on arrive dans l'agence. Tu fais, wahoo… qui fait quoi, ce qui est ce que c'est que ce joyeux bordel ? Néanmoins, il y a quand même un… que je pourrais te fournir… un… organigramme pour que tu aies une vision un peu plus claire de ce qui ce qui devrait être fait, de comment c'est organisé. Sachant que l'organigramme n'pas été refait depuis une évolution de l'agence puisqu'on a licencié quelqu'un au début de l'été qui avait justement le rôle de direction commerciale. Donc la direction commerciale va être assumée par Dom. C'est postérieur à une période où on a réalisé une augmentation de capital, on a sollicité des investisseurs extérieurs, etc., bah Dom était dans tous les cas, très occupé et souhaitait en tout cas se consacrer, dans l'idéal, à d'autres missions… sauf que le directeur commercial n'a pas forcément eu l'efficacité et l'impact sur l'évolution du chiffre d'affaire escompté. On était obligé de s'en séparer pour des raisons clairement économiques. Mais il faut que cette mission soit assumée à un moment ou un autre, que ce soit Seb ou moi, ou Ar' ou Matthieu sur les différents DAS ou le deuxième Dom ou Ophélie, sur l'aspect direction commerciale, justement, on est pas des bon vendeurs, on est pas des bons stratèges et c'est pour ça qu'on avait pris quelqu'un d'extérieur à la boite mais ça n'a pas matché, ça n'a pas été efficace comme ça aurait dû être, comme on espérait que ça le soit en tout cas. Ce qui fait que, hiérarchiquement parlant j'ai envie de dire, je suis pas le… j'ai une mission de généraliste sur l'agence, sur le la cohérence globale de l'agence, mais sur la mission commerciale de Matthieu ce n'est pas moi, son N+1 en l'occurrence. C'est là-dessus que c'est un petit peu compliqué. Le N+1 de Matthieu c'est Dom qui est aussi au final mon N+1 sur… sur la partie commerciale.
6. Marine : OK ((rires))
7. Fred : C'est très simple, c'est limpide en fait. Dans la réalité des choses, d'un point de vue managérial ça complique les choses, ça complique la clarté, la vision et puis quoiqu'il en soit on est un format d'entreprise où on est 6 associés qui ont des fonctions opérationnelles donc à un moment c'est

compliqué aussi de scinder clairement le fait que d'être associés d'avoir des positions managériales mais c'est lié à la construction et à l'origine de la boite. Le but du jeu c'est que l'on arrive à simplifier pour que cela soit compris par les collaborateurs.

8. Marine : Oui, que chacun réussisse à trouver sa place….
9. Fred : Que chacun ait une vision très claire de sa feuille de route de sa mission et s'y tienne. Dans mon rôle commercial au final je chapote pas Matthieu, même si au quotidien on a des échanges parce que lui reprend certains de mes clients. Ce qu'on a fait tout à l'heure, sur le client de Dreux je sais que derrière il a enchaîné, il a appelé le directeur de la jeunesse et des sports. Je sais que derrière les actions ont été réalisées, voilà c'était planifié aujourd'hui, il l'a fait aujourd'hui, il a sollicité les ressources nécessaires et il a embrayé sur les actions nécessaires, après il faudra certainement qu'il re-planifie des choses mais… ça va être de sa responsabilité au final puisque moi je vais pas, sauf manière sporadique si c'est quelque chose qui est arrivé par un ancien client par le contact que je lui ai transmis je vais lui demander si ça à bouger ou si ça à avancer quand cela me vient en tête. Mais sur l'application globale je ne peux pas avoir ses dossiers en tête et les miens.
10. Marine : Oui… Et tu disais que pour l'instant il n'était pas trop dans la réflexion…
11. Fred : Ça reste un peu ce que ça reste un peu scolaire. C'est : je dois faire ça, oh merde j'ai oublié, il faut que je le fasse sinon je vais me faire engueuler. C'est plutôt dans ce sens là, alors que ça devrait plutôt être il faut que je le fasse parce que ça va m'aider dans la mission, c'est : faut que je le fasse parce que merde, on m'avait demandé de le faire. C'est dans ce sens-là que je trouve que c'est un petit peu scolaire et justement, la réflexion elle ne va pas au bout. Mais en même temps Ariane a un peu eu le même fonctionnement sur cette… sur la mission dont on parle. Le fait de planifier des choses et pas attendre le dernier moment de dire oui j'ai en tête de le faire, on va le faire. C'est très bien, planifiez-le. C'était pas planifié, il avait en tête qu'il fallait le planifier mais ils n'avaient pas identifié un temps précis sur leur planning : « ok c'est ce jour- là, parce qu'on s'est dit que on attendait tel événement pour lancer la réflexion à ce sujet, on sait que l'évènement est à telle date, donc après on peut planifier la réflexion sur sujet-là. » Donc ils l'avaient en tête tous les deux mais encore une fois, tu vois… quand je dis la réflexion n'est pas là, c'est dans le sens pourquoi est-ce que je dois planifier ça, c'est parce qu'une fois que c'est planifié, je le sors de ma tête et je peux me concentrer sur autre chose.
12. Marine : Et ce qu'il fait à l'école, tu penses que ça lui apporte par rapport à des choses comme ça ou pas spécialement, que c'est plus l'entreprise justement qui va….
13. Fred : Alors je pense que l'école va lui apporter plus la partie théorique de… ce qui est les notions de marketing de ce genre de choses là et que l'entreprise va lui permettre de le connecter au réel, à la réalité des choses ces choses-là et de les mettre en œuvre dans un contexte réel pas juste théorique. Après nous aussi c'est ce qu'on attend un petit peu, c'est cette vision un peu plus théorique des choses et dire : « ok la théorie c'est très bien maintenant comment est-ce que tu penses qu'on peut le mettre en application sur ce te qui concerne comme sujets donc le développement sur la partie internationale du DAS1 entre autre. » La partie internationale fait partie de ses… des objectifs de développements sur sa partie-là, sur la partie commerciale. Donc ça veut dire qu'il faut qu'ils aient une réflexion marketing xxx avant, qu'ils aient une réflexion de planification des actions, de… mais pas se lancer dans l'action tout de suite. Là on s'est aperçu qu'on avait lancé un produit qu'au final on n'avait pas suffisamment réfléchi au positionnement de ce projet.
14. Marine : Et du coup il ne se vend pas ?
15. Fred : Si, il se vend.
16. Marine : Mais à perte ?
17. Fred : A perte pour les clients. C'est une soirée qu'on appelle les xxx. Qui est une programmation artistique avec une thématique sportive et si tu vas sur la chaine YouTube de l'agence tu verras soirée xxx. Tu auras une petite vidéo de présentation de la soirée très courte, ça dure 3 minutes, je crois. La soirée hyper qualitative en terme de contenu… les gens qui viennent ont un ressenti génial, le problème c'est qu'on n'arrive pas à faire venir des gens. Donc si tu veux, nous on est convaincus de la qualité de la soirée, on arrive à convaincre nos clients que cette soirée, elle est qualitative, par contre, on n'arrive pas à faire en sorte de manière sûr les salles soient pleines. Donc ça veut dire qu'on a loupé

un truc à un moment. Soit dans l'approche de nos cibles de clients parce que peut-être que c'est pas à ces clients-là qui faut la proposer ce qui, au final, si on la vend et que les gens ils font pas le plein, au bout d'un moment ça va se savoir quoi et c'est pas bon pour nous. Ça veut dire qu'on vend un truc qui ne fonctionne pas. Même si au final les retours presse sont géniaux, les retours spectateurs sont tops, donc il y a un soucis soit au niveau du positionnement soit au niveau de la communication, soit au niveau du nom, soit au niveau du marketage, soit au niveau de la cible … enfin voilà… toute cette réflexion que finalement on a eu, en se disant, ben tiens ce produit est bien, ça marche, les gens sont contents donc on y va. Mais le à qui, le comment on met en place, etc., etc., on l'a du coup un peu éludé, parce que le produit était bon. Et ça, ça fait partie du cœur, ça fait partie d'un des gros objectifs de l'année sur leur domaine spécifique, à Ar' et Matt. Alors c'est plus sur Ar' que ça repose en termes d'actions et d'objectifs. Donc c'est pour cela qu'il faut qu'il se planifie les choses après, voilà. On en a fait 2 à 2 semaines d'intervalles le constat est le même. Les gens, limite, ils sont prêts à revenir, à dire « non mais c'était génial, on va le refaire. » Alors que, alors qu'il n'y avait pas personne c'est pas le mot mais pas grand monde. On a fait 1000 personnes à Roanne pour une capacité 4000. Alors le but ce n'était pas de faire 4000 mais 1000 personnes c'était c'est en-dessous de l'objectif. Voilà t'as une cliente qui a perçu ça de manière tellement qualitative qu'elle a mit des places à 40€ par rapport à ce qui était présenté au gens… les gens, ils se sont dits… Tu vois le positionnement, même si ceux qui ont payé 40 balles, ils sont contents d'avoir payé 40€ parce que la qualité, la mise en scène était au rendez-vous. Pourquoi est-ce qu'on n'est pas arrivé à toucher ceux qui sont capables de payer 40 €. Ça veut dire qu'on ne l'a pas présenté de la bonne manière ce produit-là. Et voilà… il y a quelque chose dont on ne peut pas faire l'économie qui va être une réflexion qui va être menée et à mener sur la semaine à venir. Là par contre sur laquelle je vais pas spécialement intervenir. C'est pas que je n'ai pas mon avis, mais si je veux aller chercher, moi mes objectifs, il faut que d'autres réfléchissent sur ce qui les concerne, donc Ari' et Matt spécifiquement là-dessus avec l'apport de Dom sur la structuration de la réflexion mais…

18. Marine : Et donc du coup pourquoi c'est toi qui a été mis maître d'apprentissage ?
19. Fred : Euh… c'était… j'ai envie de dire, c'était dans la continuité du maître de stage l'année dernière.
20. Marine : Parce que tu étais plus en charge de lui l'année dernière ?
21. Fred : Parce que je l'ai un peu plus supervisé l'année dernière, ouais… c'était pas violent non plus. Mais dans l'accompagnement et dans l'encadrement c'était effectivement plus moi qui regardait un peu ce qu'il faisait mais c'était aussi en lien avec les missions qu'on lui a confié. L'année dernière… c'était… on lui faisait pas faire le café et les photocops mais… il faisait moins des missions stratégiques que cette année. Y'avait un suivi mais il avait pas d'objectifs spécifiquement.
22. Marine : Donc son stage ce n'était pas la même chose que ce qu'il fait maintenant ?
23. Fred : Alors j'ai envie de dire, l'année dernière son stage l'a plutôt formé à ce qu'il fait cette année. C'est pour ça qu'il y a une certaine continuité et c'est pour cela que ça me paraissait pas déconnant de continuer avec Matthieu sur une partie apprentissage déjà parce qu'il y avait plus de temps de présence en entreprise. Et de deux, parce que ce qu'on avait mis en place avec lui avait l'air d'être efficace quand même. Parce que sans avoir de gros objectifs, il a quand même ramené peu de matière et il l'a plutôt pas mal gérée. Donc ça paraissait pertinent de continuer, de le suivre… Après… le fait que ce soit moi le maître d'apprentissage c'est plus lié au fait que sur la direction générale de l'entreprise et de l'agence c'est plus moi qui suis signataire, c'est moi qui suis le… qui chapeaute un petit peu et qui ai un œil plus transversal sur les différents services. Si on veut redescendre sur du concret, ça aurait peut-être été plus à Dom. Mais à l'époque ce n'était pas identifié tel qu'aujourd'hui. Mais c'est vrai que ça aurait été plus à Dom d'être son maître d'apprentissage, c'était peut-être plus… de par les missions justement de management commercial et donc, Matthieu ce qu'il a, c'est une mission commerciale là. Sauf que quand on a pris ces décisions là c'était la période justement compliquée avec notre directeur commercial de l'époque. Et qu'à un moment il fallait prendre une décision sur le fait de continuer avec Matthieu et qui désigner comme tuteur…… Mais la réflexion n'a pas été plus loin que ça je te l'accorde.

24. Marine : Moi ce qui m'importe c'est de savoir comment la réflexion a été faite. Je ne suis pas dans une logique de jugement, les questions que je pose c'est vraiment des questions plus pour décortiquer mais pas du tout pour poser un jugement quel qu'il soit…
25. Fred : C'est comme ça que je le vois, mais c'est aussi moi… le fait de répondre à ces questions-là… qui me font me poser moi les questions qui me font dire, oui effectivement on ne s'est pas forcément posé les questions en temps et en heure dans le bon sens pour arriver à cette conclusion. On serait peut-être arrivé à la même conclusion au final, si on s'était posé ces questions-là avant d'arriver sur l'apprentissage de Matthieu. Les questions qu'on s'est posées c'est : est-ce que ça peut être efficace pour Matthieu ? Est-ce que ça peut être efficace pour nous ? Au final, c'est plus les questions que l'on s'est posées et comme on semblait répondre par la positive aux deux questions on y est allé mais sans méthodologie aucune à côté de ça.
26. Marine : Ok… Et vous commencez à imaginer une de méthodologie pour le suivi de ça ou ça sera plus comme ça vient, dans la logique avec laquelle vous êtes ?
27. Fred : Je pense, j'espère que ça va être un mix des 2 avec… La méthodo, j'ai envie de dire, on l'a au final, sur le suivi de missions. Puisque la mission et la feuille de route de Matthieu sont établies donc il n'y a pas d'ambiguïté dessus. Donc au final la méthodologie va être sur le suivi du plan d'action. Elle va coller au plan d'action. Après dans une logique bienveillante par rapport au fait que c'est un apprenti, on est dans une logique aussi d'exigence dans le fait que l'on était bien d'accord qu'il fallait passer une étape par rapport à l'année dernière.
28. Marine : D'accord… donc, il a encore un peu le droit aux erreurs mais plus tant que ça.
29. Fred : Non, non, non, c'est pas plus tant que ça, il a le droit aux erreurs mais comme chacun d'entre nous a le droit à l'erreur. Après la multiplication des erreurs c'est une chose. Refaire les mêmes erreurs ça c'en est une autre. Donc à partir du moment où il y a des erreurs qui sont faites et qu'elles sont corrigées et que la correction est pérenne il a le droit de faire une autre erreur, parce que on en fait tous et on est là pour les limiter justement, pour essayer de faire en sorte qu'on lui donne suffisamment de clefs si il pose des questions pour dire… je… avant de prendre une décision, je vais peut-être essayer de savoir si ça, ça été ça été fait, s'il y a déjà une expérience là-dessus. Après on n'est pas sur une qualification/quantification du nombre d'erreurs autorisées… Attention tu n'en a plus qu'une. ((rires)) Mais oui, le but du jeu c'est de tendre vers le moins d'erreurs possibles. Après on fait tous des erreurs.
30. Marine : Nous, quand on lit ce qui a été écrit sur les erreurs etc. en fait on dit qu'un professionnel il se construit parce qu'il fait des erreurs et qu'il y a des situations compliquées pour lui et c'est à ce moment qu'il se construit sa compétence.
31. Fred : Exactement, après c'est un bon professionnel ou un mauvais professionnel si il tire les conclusions de ses erreurs et qu'il les refait pas et qu'en plus de ça il les bonifie. Moi, ma vision des choses, c'est pas quelqu'un qui ne fait jamais d'erreurs. Il vaut mieux prendre une mauvaise décision que pas de décision du tout, très souvent, parce que si on ne prend pas de décision on ne fait rien, donc forcément, ça ne bougera pas. Le mouvement est toujours meilleur que l'immobilité. A partir du moment où l'on accorde un droit à l'erreur. C'est sûr que si on dit que attention tu n'as pas le droit à l'erreur plutôt que de bouger je reste les deux pieds dans le même sabot. Mais là-dessus c'est vraiment le fait d'être dans la progression... être sur : ok, là, j'ai compris, il ne faut pas aller dans ce sens-là, mais je l'ai aussi expérimenté par moi-même. Et souvent c'est plus formateur d'expérimenter l'erreur par soi-même plutôt que de dire attention, là ne fais pas ça parce que tu vas te planter. Ah oui mais pourquoi je vais me planter ? Parce que je te dis que tu vas te planter, n'y vas pas. Après tout dépend des degrés et des niveaux de décisions. Mais sur la sensibilité commerciale et ce genre de choses-là… Matt a déjà fait des choses en disant je vais faire dans ce sens-là, tu es sûr que tu as tout les tenants les aboutissants ? Ce client là on l'a déjà chiffré avec des prix qui sont jamais passés, est-ce que tu penses y consacrer du temps ? Si oui, aborde le différemment que ça a été abordé avant car si tu l'abordes de la même manière, forcément, il y a 9 chances sur 10 que tu sois dans l'échec. Après si tu as une autre approche, vas-y, ce sera peut-être échec aussi.

# Annexe 35 : Transcription du deuxième entretien de Fred

Date : 18 janvier 2016
Durée : 50min 25s
Lieu : Voiture de Fred

32. Marine : Ce matin tu as demandé à Matthieu de regarder ce que vous aviez écrit au tableau. Pourquoi tu lui as demandé ça ? Car n'est pas ses taches sur lesquels il est normalement ?
33. Fred : Alors il y a deux aspects. Il y a l'aspect sur lequel on lui demande d'aller chercher un peu de chiffre, se concentrer sur ses actions, sur son domaine d'activité. A côté de ça il a une certaine vision et une visibilité sur le marketing qui peuvent être intéressantes. Donc on pense que c'est dommage de se priver de cette vision-là quitte à ce que ce soit déconnecté de ses réflexions quotidiennes, sa réflexion principale. Mais dans tous les cas il va être sollicité sur des cellules de réflexion marketing qui seront pas forcément en lien directement avec son DAS. Justement on a besoin de marketer beaucoup plus notre offre, nos méthodes, enfin tout un tas de choses. Il a aussi une vision qui peut être intéressante, car au final il connait pas mal l'agence. Bien qu'étant en apprentissage, ça fait un moment qu'il nous connait et ça permet aussi de confronter aussi un peu la vision théorique des choses, enfin à une actualisation de la vision théorique des choses car collègue1 a une formation marketing aussi, mais réactualiser peut-être un peu des choses et aussi avoir une autre vision. Encore une fois l'idée c'est de multiplier les chances de pouvoir augmenter notre efficacité.
34. Marine : Du coup l'idée c'est qu'il vous apporte un peu ce qu'il apprend à l'école.
35. Fred : Complètement, moi je le conçois sur un mode d'échange en tout les cas. Parce que nous on a des choses à lui apporter, par rapport à son entretien téléphonique toute à l'heure, il est parti vite mais demain il faudra que l'on en reparle car il y a 2/3 petites pistes sur lesquelles je n'aurais peut-être pas fait de la même manière mais je vais lui donner 2/3 pistes pour qu'il ajoute un peu de corde à son arc sur la manière d'aborder les clients.
36. Marine : Par exemple ?
37. Fred : Bah, par exemple, je trouve qu'il a pas été assez poussé dans sa recherche des besoins. Il a beaucoup parlé. Alors peut-être que la personne en face, c'est pour ça, j'ai pas toutes les infos, peut-être que la personne en face avait pas grand-chose de plus à lui dire, mais je trouve qu'il peut, qu'il doit aller plus loin sur la recherche… qu'il doit aller très loin sur la recherche des besoins, parce que plus il va aller loin dans sa recherche des besoins, plus il va poser de questions, plus le ciblage va être facile à la fin. Alors là, la cliente appelait spécialement pour le basket accro mais ça n'empêche pas qu'on peut peut-être proposer d'autres choses, peut-être que l'on peut lui proposer un animateur, mais peut-être que ces infos-là, la cliente les lui a donné déjà. Moi, ce n'est qu'un œil extérieur à la conversation. Donc là, moi c'est ma partie de l'échange que je fais et c'est pour ça qu'il est en entreprise aussi, mais je pense que c'est dommage de pas exploiter dans le bon sens du terme, les infos qu'il peut avoir apprises récemment et puis confronter aussi sa vision théorique des choses à la réalité du terrain. Parce que très souvent dans certaines écoles on dit bah tiens quand tu vas sortir tu vas gagner 3500 euros nets et c'est… y a pas de souci, et puis quand tu sors de l'école tu t'aperçois que ce n'est pas forcément la réalité systématiquement. Et… les théories, c'est bien, c'est bien de les poser puis à un moment tu as la dure réalité du terrain aussi qui te fait dire, ouais, mais ça c'est juste, en l'état ce n'est pas possible, par contre s'en servir pour l'adapter ça, ça peut être plutôt pertinent, c'est en tout cas la manière dont je le vois.
38. Marine : Est-ce que si je schématise, enfin c'est schématique mais tu me dis ce que tu en penses. Du coup vous, vous lui apporter sur la partie commerciale et contact client, etc.… Et lui va vous apporter sur la partie marketing.
39. Fred : Oui, enfin, il va nous apporter SA vision de la partie marketing. On ne part pas de zéro non plus mais il a une part à apporter. Il a une participation à avoir là-dessus, enfin il peut avoir. Encore une fois le but du jeu ce n'est pas que ça le détourne. Il est demandeur aussi, il est demandeur dans ce sens–là donc, c'est dommage, ça me semble dommage de dire non occupe-toi de ça et reste dans le

cadre qu'on t'a défini. Si on veut se projeter aussi lui dans une expérience plus longue avec lui à un moment ou à un autre c'est des choses qu'y sont intéressantes d'avoir cerné, savoir si le bonhomme il est pertinent vraiment ou si il l'est pas. Ce n'est pas le but aujourd'hui de continuer, de vraiment le cerner pour un futur emploi… mais c'est à lui aussi donner la capacité de se dire : on me sollicite, on me donne la possibilité de donner mon avis, si ce n'est mon avis d'apporter une contribution, voilà je ne suis pas là juste dans un rôle, une mission qui est fermée, sur laquelle je ne peux pas évoluer quoi.

40. Marine : Pourquoi il est demandeur à ton avis d'avoir des missions qui sont comme celles-là ?
41. Fred : Bah, parce que ça fait partie de sa formation je pense, déjà. J'imagine qu'en ayant ces formations là il se dit qu'a un moment ou un autre il se dit qu'il faut qu'il puisse les ressortir et les exploiter. Et puis parce que c'est quelqu'un qui est un mode proaction quoi. Il n'est pas que dans la prise d'ordre. Il réfléchit un petit peu quoi.
42. Marine : Oui ça se voit.
43. Fred : Il réfléchit un petit peu et c'est pour ça que c'est un profil intéressant.
44. Marine : Ok. Si je pousse ma comparaison de toute à l'heure, ma schématisation de toute à l'heure un peu plus loin, du coup si vous lui apporter sur la partie commerciale et que lui vous apporte sur la partie marketing. Est-ce que tu penses que du coup lui ne vous apporte rien sur la partie commerciale et, vous, ne lui apporter rien sur la partie marketing ?
45. Fred : Alors, sur la partie marketing, nous on doit lui apporter, ça c'est clair. Parce que justement il y a déjà cette confrontation terrain qui a été faite un petit peu, et il y a déjà une réflexion qui est menée depuis un moment même si elle n'est pas encore efficace, même si elle n'est pas encore aboutie. Mais il y a quand même… On ne part pas de zéro forcément. Et sur la partie commerciale, là j'aurais plus tendance à dire, j'ai pas la sensation que son cursus ou sa formation, lui permet de donner toutes les clés sur la partie terrain commercial, enfin terrain : contact avec le client, être à l'aise etc. donc là, clairement à mon sens, on lui apporte, et on doit lui apporter beaucoup plus que l'inverse. Ce qui ne veut pas dire que sur sa vision… alors là du coup c'est un mix entre le marketing et commercial…sa manière d'aborder la politique tarifaire et le travail qu'ils ont fait avec Ariane sur la réflexion justement pour adapter les tarifs à la fois à la concurrence etc. ça fait partie du job du commercial aussi. Ses capacités de négociation, la manière d'aller chercher les infos, pour justement être pas en mode je subis la négociation mais je la conduis, c'est de la réponse aux objections etc. etc. ça c'est des choses qui ne sont pas de naturelles dans tous les cas et qu'il faut qu'on développe. C'est ce que je disais, la recherche des besoins, il faut aller plus loin. Au plus il va poser des questions, au plus il aura des infos, et encore un fois au mieux il pourra répondre aux attentes du client. Si on fait une bonne recherche de besoins, on n'a quasiment plus qu'à mettre, à faire matcher la recherche et les attentes et boum, on tombe dedans quoi. Après on a rarement toutes les infos, sinon ça ne serait pas drôle.
46. Marine : Pour avoir essayé de vendre un peu de la formation, de fait c'est compliqué.
47. Fred : Mais voilà. Tu vois ce matin, je crois j'ai eu un appel, justement Matthieu était pas forcément qua… celui que j'ai re-transférer à Matthieu, j'ai pris les infos et je lui ai dit : tu leur renvoies un certain nombre d'informations. J'ai senti assez rapidement que le mec en face il avait déjà, était là plus pour de la comparaison de prix que dans une recherche réelle de quelque chose, alors après c'est du ressenti aussi ce n'est pas, ce n'est pas forcément la vérité. Le ressenti que j'ai eu n'est pas forcément la réalité des choses. Mais l'expérience me fait dire que si le mec il a déjà des prix justement, d'une des troupes concurrentes à nous qui est en low-cost et qui quand bien même ont quelques références intéressantes, donc au final, si tu fais du simple au triple, la décision elle peut être vite prise par rapport à ça. Des fois ça sert à rien de perdre du temps pour se battre sur ce front-là. Donc c'est aussi là-dessus, qu'est ce qui est important et qu'est ce qui est moins important pour… Je vais pas dénigrer l'évènement en l'occurrence mais c'est un petit club de basket qui a pas forcément beaucoup de moyens et qui faire une animation sympa, très clairement, ils vont faire une animation sympa avec nos concurrents et ils seront très contents, ils seront ravis. Nous si on y va au prix de nos concurrents on bouffe du blé quoi. Et on en bouffe d'autant plus si on a perdu du temps pour aller chercher ce dossier-là. C'est aussi cette sensibilité, qu'il est compliqué d'avoir, mais il ne l'aura pas au bout d'un an. Moi j'ai un peu d'expérience quand même, un minimum, et j'ai aussi suivi des formations complémentaires

sur, justement, la partie recherche des besoins, analyses des objections, réponse aux objections, négociation etc.

48. Marine : Du coup quand tu m'as dit au début que tu n'avais pas de formation dans le domaine dans lequel tu exerçais ce n'était pas tout à fait vrai.
49. Fred : Ouais, alors, j'en ai… ma plus grosse formation elle est sur le tas finalement. Mais oui, j'ai refait, j'ai fait une petite formation il y a 2 ans de ça sur 2 jours alors c'est peut-être aussi pour ça que je l'ai pas perçue comme une vrai formation au sens école de commerce ou de ce style-là ou IUT Tech de co, enfin voilà ces types de formations-là parce que j'ai... Mais pour autant oui, j'ai quand même un petit, deux trois choses avec deux trois clés. C'est plus des clés qu'une formation en propre, c'est plus comment adapter. Voilà j'ai suivi, enfin je n'ai pas suivi, j'ai assisté à une conférence, je sais plus si on en avait parlé, dont le titre de la conférence c'est « les vendeurs d'élites ». C'est un mec qui a fait un bouquin, le titre du bouquin je crois que c'est « les vendeurs d'élites », et le mec pendant un an, il a pris une année sabbatique pour, en tout cas c'est comme ça qu'il présente les choses, pour voir différents meilleurs vendeurs de chaque… de certains grand groupes. Le meilleur vendeur de Renaud, le meilleur vendeur de Xerox. Voilà des choses comme ça, et il développe des petites expériences et en fait chaque analyse lui permet d'argumenter sur, justement, la recherche des besoins, sur l'empathie, sur la… comment dire, la partie manipulation du client. Il y a différentes clés qui sont illustrées de manière assez, assez, assez intéressantes. Le meilleur vendeur de chez Renault, par exemple, après c'est…qu'elle est la véracité des choses, c'est une autre question. Il présente les choses comme étant le mec qui ressemble à rien. Quand on lui a dit le premier vendeur de Renault il s'attendait à un mec grand, beau gosse, carré dans son costume, la classe. Et il tombe sur un Gérard Jugnot. Et tous les collègues lui disent, non mais en fait c'est le meilleur vendeur mais parce qu'il a un bol de fou quoi. Il a du bol. Ce mec-là, dès qu'il y a un mec qui veut rentrer et qui veut… Dès que c'est son tour de prendre un client, le mec qui va rentrer, c'est un mec qui vient pour acheter, il a du bol quoi. Et puis en l'observant au bout de 3 jours, il s'est dit bah ouais, c'est un mec qui a du bol. Et au fur et à mesure il s'est posé la question, il s'est rendu compte que le mec qui avait du bol, en fait, il posait en moyenne 45 questions, je crois, à ses clients, avant de conclure une vente alors que la moyenne des recherche de besoins c'est 3 questions. Et voilà, le mec il avait tellement cerné le besoin de son client qu'au final il tapait dedans. Alors tu vois ça ce n'est pas une formation mais en une heure et demie de conférence, qui en plus de ça était en mode un peu à l'américaine, one-man-show, tu vois, donc en plus de ça c'était agréable à écouter et à vivre, le mec il donne effectivement encore pas mal de clés.
50. Marine : Ok, donc je voulais savoir, après ce sont des questions un petit peu plus organisationnelles. Genre, qui est ce qui met ses actions à Matthieu ?
51. Fred : C'est-à-dire ?
52. Marine : J'ai cru comprendre que, chacun avait des actions à réaliser.
53. Fred : Oui sur un progiciel.
54. Marine : Et du coup je voulais savoir comment ça se calait ça et comment Matthieu savait ce qu'il avait à faire le matin en arrivant ? Genre typiquement ce matin en arrivant, il n'était pas venu depuis 3 semaines, comment est-ce qu'il a réussi à se remettre dans les rails et à savoir ce qu'il avait à faire.
55. Fred : Alors, il a, comme nous tous on a justement une espèce de petite feuille de route, on va dire, sur la partie du progiciel, c'est un ERP avec tout ce qui va bien avec, qui permet de planifier les choses. Donc il a cette planification là en fonction de ses clients, de ses prospects, des relances à faire. Donc ça, déjà, c'est la base de son… de son activité, effectivement, les clients les relancer en temps et en heure pour être sûr que celui à qui on a vendu quelque chose l'année dernière, on soit bien en mesure de lui revendre une chose cette année aussi parce que c'est l'heure de l'appeler. Après il a un certain nombre de devis en cours, donc, qui sont listés sur ce logiciel-là, donc il a des relances à faire en fonction de ces devis. Ça c'est la partie qui est administrée sur le logiciel, et puis après il a le suivi de son plan d'action un peu plus large. Un peu de prospection, dans la réflexion globale ils se sont fixés d'aller chercher une dizaine d'agences et de fixer 3, 4 coups de téléphone sur des agences spécifiquement chaque semaine. Donc ça c'est un travail récurrent, et puis après il y a tout ce qui rentre

au final, les appels entrants, aujourd'hui il y en a eu 2 ou 3 à gérer sur lesquels, là il va garder la main et s'organiser lui-même en fait. Et puis il y a quelque chose de… normalement tu aurais dû voir, mais une réorganisation a fait que la réunion commerciale a été décalé à toutes les 2 semaines, du coup pas cette semaine. Habituellement les lundis effectivement on a une réunion commerciale qui re-balayes, un petit peu tous les DAS, qui permet d'échanger un peu entre, justement les différentes visions que chacun peut avoir sur les DAS des autres, parce que, quand on est le nez dans le guidon on n'a pas forcément toute la visibilité donc ça permet de prendre un petit peu de hauteur. Et là, de réorganiser justement et de réajuster les dispositifs, les actions, les recalibrer pour voir si on dans les clous, si on n'est pas dans les clous, si elles sont efficaces, il faut rappuyer sur telle ou telle action. Et après il gère lui-même ses actions, une fois qu'elles sont planifiées et organisées. Il s'organise pour faire en sorte que le job soit fait en fait.

56. Marine : Du coup c'est plus des objectifs à long terme, et à lui d'organiser les tâches. Enfin à moyen terme.
57. Fred : A moyen terme, ouais. Mais le fait qu'il soit là tous les mercredis dans tous les cas, déjà ça, ça lui permet de garder une connexion avec le bureau, et puis quoi qu'il en soit, il est aussi en mode, quand il est en cours il suit un certain nombre de dossier. Parce qu'il y a des relances qu'il doit faire, et que ce n'est pas gérable pour un client de dire de telle date à telle date, c'est Matthieu, telle semaine ce n'est pas Matthieu.
58. Marine : Ouais c'est un peu complexe.
59. Fred : Et ce n'est pas gérable ni pour le client, ni pour nous au final. Ce n'est pas que ce n'est pas gérable, c'est que ce n'est pas pertinent. Si le client il y a 15 personnes qui le suive, ne serait que deux, déjà on le perd quoi. Ce qui va être dit d'un côté ne vas pas forcement être resuivi.
60. Marine : Ouais ou dit de la même façon de l'autre côté.
61. Fred : Exactement.
    [2 minutes à propos de la conduite sur neige – Fred a des pneus neige, pas moi] - 22'50
62. Marine : Et du coup Matthieu c'est lui qui vous avait sollicité sur son alternance ?
63. 
64. Fred : Ouais.
65. Marine : Et il était venu vous voir en vous disant…
66. Fred : Alors Matthieu, pour replacer les choses, c'est la 3ème année au final qu'il est avec nous. Puisqu'il avait fait une première année de stage, quand il était au STAPS à Clermont, l'année dernière je l'ai eu en stage sur un format quasiment similaire à cette année sauf que vu que c'était un stage, les vacances il était pas là. Donc l'idée c'était d'être dans la continuité dans tous les cas.
67. Marine : Et tu vois une différence sur les années précédentes et cette année ?
68. Fred : Déjà il est plus efficace en termes de vente, en termes de suivi global aussi et puis l'avantage c'est qu'il connait. On ne repart pas de zéro et encore une fois comme c'est quelqu'un qui a un peu de caboche, ça percute vite quoi. Donc non seulement tu ne repars pas de zéro, mais en plus de ça tu peux repasser un palier rapidement. Après est -ce que c'est lié à l'expérience qu'il a, à ce qui lui est fait en formation, ce qu'il voit en formation ? Les deux très certainement. Et c'est compliqué de quantifier, effectivement, qu'est ce qui lié à sa formation et ce qui est lié à ce qu'il apprend avec nous.
69. Marine : Est-ce que du coup, sa formation, ce n'est pas le global ?
70. Fred : Oui
71. Marine : A la fois ce qu'il fait à l'école et à la fois ce qu'il fait avec vous ?
72. Fred : Complètement, complètement alors quand je dis formation c'est ce qu'il fait à l'école. Puisque l'apprentissage au final, comme son nom l'indique cela en est une de formation. mais oui en l'occurrence…
73. Marien : Mais oui, de fait, c'est doit être difficile de distinguer l'un est l'autre quand en plus les deux se font en parallèles.
74. Fred : Oui, et puis il y a pas forcément ce : tiens, j'ai vu ça à l'école. Ce n'est pas forcément une identification de ça, ça j'ai vu ça la semaine dernière, non, c'est plus de la mise en application, quasiment, donc on ne sait pas ce qui est, à quel moment.

75. Marine : Et vous ne lui poser pas la question ?
76. Fred : Non, parce qu'on se la pose pas non plus.
77. Marine : Parce que si j'étais pas là pour la poser… ((rires))
78. Fred : Mais oui tu as raison.
79. Marine : Du coup avec toutes ces réflexions tu définirais comment toi : être maître d'apprentissage ? Ton rôle vis-à-vis de Matthieu et l'idée en générale d'être maître d'apprentissage.
80. Fred : Pour moi c'est vraiment de la transmission au final. C'est transmettre soit une méthode, soit une technique, soit un état d'esprit, soit les valeurs que l'on veut avoir aussi. Ouais, c'est : c'est transmettre ça pour que justement, il puisse être en mesure de le réexploiter après, à titre personnel dans la suite de son expérience.
81. Marine : Et du coup tu fais comment pour transmettre ça ?
82. Fred : Je ne calcule pas, je le fais. Tu vois ce que je disais tout à l'heure sur le fait de dire : on va se faire un retour demain matin par rapport au coup de fil d'hier pour essayer d'améliorer un petit peu. Quand je dis transmettre ce n'est pas dans le sens t'as pas bien fait, il faut faire comme ça, faut faire comme ça, faut faire comme ça. C'est voilà comment moi je le ferais et voilà qu'est-ce qui dans mon expérience me permet de me dire que c'était peut-être pas déconnant. Après, encore une fois, la vérité elle est, toujours le même conférencier qui parlait d'une méthode que d'autres commerciaux de la même agence ou de la même société avaient essayé de mettre en place, et qui du coup n'était pas adaptable parce que c'était lié à la personnalité du vendeur. Et que n'importe qui d'autre, avec la même technique, il ne vendait pas. Avec exactement le même vocabulaire, la même technique, la même… Parce que les mecs ils y croyaient pas de la même manière parce que ce n'était pas leur technique à eux. C'est aussi ça. Il y a des bases, à un moment si on ne sait pas parler français, si on aborde mal le client, si il y a pas quelques codes, si on ne fait pas une bonne recherche des besoins, à moins d'être vraiment un tueur et pouvoir vendre de l'eau dans un panier, c'est pas la jouable quoi. Mais encore une fois la technique, enfin les bases, c'est une chose, la manière de se les approprier et de les mettre en œuvre ça en est une autre.
83. Marine : Oui, du coup il y a une forme d'accompagnement aussi ?
84. Fred : Oui, après voilà, là où je l'ai interpellé justement à la fin de la réunion pour lui dire : ben tiens, voilà ce qui est au tableau, voilà pourquoi on a sorti ça, parce que c'est une réflexion que l'on a eu sur une séance de travail où t'étais pas forcément là et où tu aurais peut-être été sollicité si tu avais été là, donc on a abouti à cette réflexion. Tu as peut-être eu une l'impression je ne rentrais pas dans le détail aussi ?
85. Marine : Moi ?
86. Fred : Ouais, sur l'explication, que j'ai pu en avoir, j'ai survolé les choses, mais l'idée justement ce n'était pas forcément de rentrer dans le détail de ce qui nous avait amené à cette identification sur le tableau, mais l'idée encore une fois était de dire : je te donne la possibilité, et on donne la possibilité de dire si tu as quelque chose qui peut faire avancer les choses, d'après toi si tu peux faire avancer les choses, vas-y, c'est ouvert, il y a pas de restrictions. Encore une fois on ne va pas de limiter et te cantonner à un rôle et te dire, non non mais fais DAS 1, vends des shows et le reste on verra quand tu seras dans la boite.
87. Marine : Est-ce que tu as l'impression d'agir avec Matthieu différemment d'avec les autres salariés de Sport Com ou est-ce que tu as l'impression que c'est la même chose ?
88. Fred : Non, je pense que j'agis différemment. Ce n'est pas la même bienveillance que… avec Matthieu qu'avec les autres. Plus de bienveillance peut-être, je sais pas. Parce que justement plus de… moins d'expériences, plus de droit à pas aborder les choses de la bonne manière. Mais justement parce que ça fait partie, ça fait partie du jeu, qu'il est établis dans tous les cas, entre guillemets si Matthieu n'arrive pas à conclure une vente, ce n'est pas parce qu'il n'est pas bon, c'est parce qu'on ne lui aura pas donné toutes les cartes pour le faire. Après, il peut ne pas être bon. Ça c'est un autre débat.
89. Marine : Oui, ça c'est un autre problème.
90. Fred : Mais en tout cas, je pense que dans la réflexion, c'est plus dans le sens plus on va lui donner de carte, plus il sera pertinent pour faire ce qu'il a à faire. Alors que sur les…sur les autres collaborateurs

je vais peut-être plus avoir tendance à dire : mais tu dois savoir faire. Et encore une fois, ce n'est pas forcément moi qui drive les autres collaborateurs sur la partie commerciale.

91. Marine : oui
92. Fred : Donc je ne vais pas forcément m'impliquer sur la manière dont ils font les choses, en tous cas pas de la même manière. Alors que Matthieu, du fait que je sois son tuteur, je vais lui… je vais être dans l'échange, et dans ce que tu disais, dans l'accompagnement aussi.
93. Marine : Tu vas plus faire attention à ce qu'il fait lui que ce que font les autres.
94. Fred : Ouais, bah tout à l'heure j'ai essayé d'écouter un peu ce qu'il faisait, la manière dont il abordé les choses au niveau du client, avec quelqu'un d'autre une fois que j'ai transféré l'appel je serais passé très clairement autre chose.
95. Marine : Est-ce que tu as l'impression que à l'inverse que Matthieu, il se réfère plus facilement à toi, ou plus à toi différemment aux autres personnes.
96. Fred : Non, je ne sais pas. Sur certains dossiers, oui. Mais, encore une fois là, mais c'est lié à la structuration…
97. Marine : De l'espace ?
98. Fred : Non pas de l'espace mais du, comment dire, de la hiérarchie, on va dire.
99. Marine : Ouais, de l'organigramme ?
100. Fred : De l'organigramme où effectivement son référent en termes d'actions commerciales c'est ça Dom. Dans tous les cas, c'est Dom qui pilote, qui le manage et qui … Après au quotidien, dans l'open space, Dom y est pas. Et je pense que chacun des collaborateurs lui apporte aussi des choses. Mais l'avantage de Matthieu c'est que quand il a un doute il n'hésite pas pendant 3h quoi, il demande, il demande : çalà, je l'imagine comme ça tu en penses quoi ? Par contre, là où c'est bien aussi, c'est qu'il n'hésite pas sur pleins de choses. Il y a des choses sur lesquels il a pas à avoir de questions, il a pas à avoir de doute parce que c'est calé, calculé et réfléchi en amont, là il avance.
101. Marine : Et est-ce que tu reprendrais un alternant, ou est-ce que tu reprendras un alternant l'année prochaine ?
102. Fred : Franchement je ne sais pas, je ne me suis pas posé, très honnêtement, très sincèrement, je ne me suis pas posé la question.
103. Marine : Non, mais je suis là pour ça. Te poser les questions que tu ne t'es pas posé.
104. Fred : Je t'avoue que compte-tenu du contexte aujourd'hui ce n'est pas dans l'ordre de mes priorités de me poser la question. Là on est clairement dans une notion de sauvetage de la boîte, plus qu'autre chose. Là, au quotidien, c'est plus ça qui me préoccupe plus qu'autre chose.
105. Marine : mais du coup un alternant ça fait une main d'œuvre moins cher.
106. Fred : Exactement, si elle est pertinente. Parce que, si effectivement, tu prends et... Ce qu'il y a de bien avec Matthieu c'est qu'effectivement, à tort ou à raison, il ne consomme pas énormément de temps, de temps homme efficace dans le cadre de la formation. Ça reviens à ce que je te disais pas, on n'est pas toujours derrière lui, loin de là. Parce qu'il n'a pas besoin que l'on soit toujours derrière lui. Et quand il a besoin de quelque chose ou quand on sent qu'il a besoin ou que l'on pourrait apporter quelque chose, ça se fait naturellement, presque comme si c'était un autre collaborateur effectivement. Donc là, j'ai envie de dire que le rapport qualité/prix il est pas mal du tout. Si tu te retrouves avec un alternant sur lequel tu as peu de visibilité à la base et que tu tombes sur, ce qui peut arriver, mais sur quelqu'un avec qui ça ne matche pas, et qui du coup te consomme beaucoup de temps, là ça peut être compliqué. Dans la situation dans laquelle on est, ça peut être compliqué.
107. Marine : Ouais, non mais je posais la question…
108. Fred : Non mais tu as raison, mais, j'ai envie de dire que sur le doc, dans la philosophie oui. Si je me pose la question, j'aimerais pouvoir justement à avoir et prendre le temps de me former un peu plus sur la méthode, comment aborder un apprenti, etc. etc. Mais, très clairement, encore une fois je te dis, là ce n'est pas ma préoccupation première.
109. Marine : Oui, et je suppose que tu ne vas pas à la formation du CFA demain sur l'évaluation ?

110. Fred : Non, non, non. C'est pas forcément à dessein que j'ai dit, 'fin que j'ai refu… que je me suis pas inscrit dessus, c'est que, d'une, je ne serais pas réceptif je pense, parce que le quotidien fait que j'ai besoin d'être concentré sur autre chose et puis j'ai besoin d'être efficace sur autre chose dans la boite.
111. Marine : oui, c'est sûr. Et vous avez eu des nouvelles du tuteur ou de la tutrice de ?
112. Fred : Aucune.
113. Marine : Aucune ? …Ça manque ?
114. Fred : Là aujourd'hui, non, pas forcément, je t'avoue que dans le cadre de son stage l'année dernière quand son tuteur était venu dans les bureaux, alors il m'avait sorti des schémas sympathiques. Et où bout d'un moment j'ai dit « oui, et ? ». Très bien, vous êtes un bon théoricien.
115. Marine : Ouais.
116. Fred : Donc voilà, mais ce n'est pas forcément comme ça que ça que on aborde les choses, que en tout cas moi j'aborde les choses, je ne sais pas si, peut-être que c'est moi qui ne suis pas dans le vrai. Mais là, cette année zéro contact, zéro. Pourtant c'est le même que l'année dernière.
117. Marine : C'est le même que l'année dernière ?
118. Fred : Je crois, oui.
119. Marine : C'est obligatoire en plus la visite du tuteur, légalement.
120. Fred : Ouais ? Alors l'année dernière il l'avait fait très tard.
121. Marine : C'est un peu dommage… enfin bref. Parce que c'est une évaluation ? C'est un moment ou vous notez ?
122. Fred : Non, pas forcément.
123. Marine : Tu l'as noté l'année dernière pour son stage ?
124. Fred : Oui, je l'ai noté, ouais. Mais en fin de stage.
125. Marine : Mais c'était une grille ?
126. Fred : Ouais, alors il y a 2 choses qu'on a notées. On a noté la partie entreprise et puis la partie soutenance.
127. Marine : D'accord, oui, il y avait une soutenance.
128. Fred : Ouais, et ça j'ai trouvé ça très intéressant justement.
129. Marine : D'accord.
130. Fred : Déjà d'une le fait de noter quelqu'un, j'ai toujours été noté mais j'ai jamais noté quelqu'un. Donc c'était intéressant de se projeter sur le comment aborder les choses. Quoi noter ? Comment ? Et puis je vois aussi parce qu'il y avait d'autres maîtres de stage qui étaient présents puisque l'on a noté 4… 4… 3 personnes qui présentaient leurs rapports de stage. Et avec des secteurs totalement différents, il y en a une qui était dans une banque, une autre qui avait bossé un peu sur de l'évènementiel, mais sur de la com plutôt pour [radio locale]. Donc c'était intéressant de voir aussi comment les autres maîtres de stage abordaient leurs stagiaires.
131. Marine : Ouais.
132. Fred : Très clairement, Matthieu, lui, son rapport de stage, il ne me l'a pas soumis avant la présentation. Mais je lui ai demandé comment il pensait faire, il m'a dit « non pas forcément ». Et a contrario, la nana qui était en banque, elle, elle a corrigé, corrigé, recorrigé, préparé la soutenance. Moi je l'ai lu le rapport de stage de Matthieu avant la soutenance. Mais Matthieu je ne lui ai pas préparé sa soutenance. Je lui ai proposé mon aide mais je n'ai pas, je lui ai pas dit : si, si, on va le préparé ensemble pour que demain tu sois au taquet quoi.
133. Marine : Et qui est ce qui a eu la meilleure note ?
134. Fred : Matthieu. Enfin ils étaient deux, Matthieu et une autre sur la soutenance ils étaient à peu près, enfin ils étaient tous pas mal. Sur la manière dont ils ont soutenus leurs dossiers, ils étaient tous pas mal, enfin pas mal. Déjà à l'aise devant le jury, mais ça je n'en doutais pas par rapport à Matthieu, et puis après sur le contenu, c'était bien, non, non, c'était bien. On leur a mis des très bonnes notes sur la soutenance. Après sur la partie contenu réel c'était un peu plus disparate, Matthieu était aussi sur le haut du panier.
135. Marine : D'accord. Et du coup comment tu as fait pour noter ?

136. Fred : Bah, après on avait une grille d'analyse quand même qui nous était proposée. On partait pas totalement dans la nature, juste bah je l'aime bien donc je vais lui mettre une bonne note. Non, non, après, très clairement si j'avais pas perçu qu'il avait fait du bon job dans la boîte et qu'il avait progressé au cours de l'année, je n'aurais pas mis une bonne note parce que je le connais bien et que je l'aime bien. Mais ça aurait été malhonnête de ne pas lui mettre une bonne note.
137. Marine : Tu lui avais mis combien ?
138. Fred : Tu me poses une colle là.
139. Marine : Tu redoutais depuis 20 minutes que je te pose la question ?
140. Fred : Ouais grave, je ne sais pas si ce n'était pas 18 sur la soutenance et je crois que j'étais parti sur 16 aussi sur là, c'était des zones de note quoi, mais je crois que c'était 16 sur la partie stage.
141. Marine : Okay, et qu'est ce qui avait été le plus facile à noter ? La soutenance ou le stage ?
142. Fred : La soutenance au final.
143. Marine : Pourquoi ?
144. Fred : Parce que c'était sur l'instant et que c'était sur des critères que je maîtrise certainement beaucoup plus, notamment le fait d'être à l'aise. Le fait de captiver l'attention du jury. Quand il a, enfin quand ils ont, tous autant les uns que les autres, car on a, je n'ai pas noté que Matthieu j'ai noté les deux autres aussi, présenté leurs projets, les résultats que ça avait donné l'implication qu'ils avaient eu, enfin voilà, tous les critères de la grille de lecture était beaucoup plus parlant pour moi, qu'une analyse à froid du fil conducteur de l'année.
145. Marine : Okay, j'ai deux questions, du coup tu te trouvais plus compétent pour noter et évaluer un travail académique plutôt que un travail-travail ?
146. Fred : Ouais, alors ce que tu appel travail académique c'est le fait d'avoir fait le rapport de stage ?
147. Marine : C'est ça, rapport de stage, soutenance.
148. Fred : D'accord.
149. Marine : Qui est plutôt quelque chose qui appartient au monde de l'université, de l'école etc. Alors que le travail appartient au monde professionnel.
150. Fred : Ouais, ouais, complètement, alors je ne l'ai pas vu justement comme étant quelque chose de scolaire mais comme étant le compte rendu du travail qui avait été fait, c'est peut-être pour ça que j'ai trouvé ça intéressant, ou en tout cas que je me suis senti plus à l'aise sur cette partie-là.
151. Marine : Du coup cette année tu sais si c'est les même évaluations ?
152. Fred : Je ne sais pas du tout.
153. Marine : Tu ne sais pas
154. Fred : Non
155. Marine : Et si c'est les mêmes, est-ce que tu penses que tu vas faire différemment de l'année, notamment par rapport à l'évaluation du travail ?
156. Fred : Sur le continu, on va dire oui parce que j'ai déjà une année de recul sur le fait de me dire c'est un apprenant et pas un employé comme un autre. Déjà le regard et le fait d'échanger ensemble, ça me permet de prendre un peu plus de recul que ce que j'avais pris l'année dernière et de se poser quand même quelques questions régulièrement, alors que l'année dernière les questions je me les posais pas forcément régulièrement bien, c'est clair. Je me les suis un petit peu posées le jour où, ah il faut que je note, ah ouais merde.
157. Marine : Et ils ne vous avaient pas du tout prévenu avant, l'école ?
158. Fred : Bah, c'est tellement implicite au final, que je pense, là je ne sais pas si je vais avoir une note à attribuer et en fonction de quels critères, j'en sais rien très clairement. Mais je me projette dans le fait que ça va être le cas. Déjà, juste la démarche n'est pas la même.
159. Marine : Et du coup j'ai encore une question, c'est la dernière, est-ce que tu n'avais pas peur que en lui mettant 16 et 18 ça le, il se dise, bon bah tranquille j'ai eu 16 et 18 je refais la même chose l'année prochaine, pépère.
160. Fred : Non, parce que déjà d'une le jury était d'accord avec… j'ai envie de dire c'est en discutant avec le jury que l'on s'est mis d'accord sur les notes qu'on leurs a mis.
161. Marine : D'accord.

162. Fred : On ne leur a pas mis chacun une note, on était d'accord pour être sur du 18 sur la soutenance. N'ayant pas l'habitude j'aurais pas forcement mis 18 parce que pour moi 18 c'est quand même proche de l'excellence, donc j'aurais été plus sur du, peut-être sur du 16/17. Voilà, mais ce n'est pas énorme comme différence mais les autres jurés, ont l'habitude et avaient l'habitude d'avoir des stagiaires et donc d'être sur ce modèle-là, sis tu veux je me suis dit qu'effectivement, si ils se projetaient sur un 18 sur cette qualité de présentation, c'est que c'était pas forcément déconnant, et que en plus de ça je n'avais pas de raison de mettre moins, parce que j'ai été satisfait du truc quoi, donc.
163. Marine : Non, moi je voulais mettre 12.
164. Fred : Oui mais ça aurait pu être, après j'aurais très clairement, pour reprendre la stagiaire qui était en banque, elle a une bonne note sur sa soutenance, moins que Matthieu mais elle a eu une bonne note quand même. Par contre sur le reste de l'année elle s'est fait descendre par sa tutrice quoi. Parce que justement un peu, pas en proaction, pas en…. La présentation qu'elle a faite ne reflétait pas la qualité du travail tout au long de année, alors que Matthieu, moi, c'était plutôt fidèle. Mais ouais elle s'est faite descendre sur le fait que quand elle a lu son rapport de stage elle a dit non, non il faut que l'on rebosse là parce que tu vas te faire défoncer quoi. Tu vas te faire défoncer, et au final je ne sais pas qui vont être les jurés à côté de moi, mais ça va rejaillir une image pas forcément bonne sur moi. La nana, c'était la dircom du [groupe bancaire], elle a une image à donner quoi, c'est son job quoi. Dans la mesure où l'image qu'elle percevait sur la présentation du dossier était pas bonne, ça veut dire que l'image qui était renvoyé d'elle-même n'était pas bonne non plus. Donc on le rebosse. Elle lui a fait bosser sa présentation, elle lui a fait, elle l'a mise en situation avant le jury quoi.
165. Marine : C'est une grande crainte, souvent, des maîtres d'apprentissage, que du coup on les juge au travers de la prestation de leur apprentis.
166. Fred : Ouais, d'accord. Alors peut-être que j'ai la chance d'être tombé sur, encore une fois, Matthieu qui est, qui est à l'aise déjà, qui est bosseur et qui est pas, ouais et qui fait du bon job quoi. Forcément, j'imagine qu'il y en a d'autres qui auraient pu vite me gonfler quoi.
167. Marine : Ouais, ouais c'est possible, et pour le coup tu n'aurais pas peut-être voulut relire plutôt deux fois qu'une.
168. Fred : Oui, oui, clairement là j'étais dans un mode de confiance avec Matthieu, et hormis, j'ai envie de dire quelques fautes d'orthographes que je lui aurais volontiers fait corriger avant qu'il n'imprime l'intégralité du dossier, le contenu était pertinent.
169. Marine : Mais il y a des maîtres d'apprentissage, après c'est sur d'autres secteurs aussi, mais il y a des maîtres d'apprentissage qui disent il n'y a rien qui sort de l'entreprise si ce n'est pas passé par moi.
170. Fred : Ouais, ouais mais après c'est peut-être lié aussi au format de l'entreprise ?
171. Marine : Ouais, bah là j'ai une entreprise de pharma notamment qui dit ça.
172. Fred : Ouais, donc ils ont des…
173. Marine : Ouais, mais aussi il y a des truc un peu touchy.
174. Fred : Ouais, il faut faire gaffe à ce qui sort dans tous les cas.
175. Marine : Ouais, c'est une entreprise où moi déjà je suis sous contrat de confidentialité, déjà on sent que ce n'est pas la même ambiance. Bon bah merci, tu as des choses à rajouter ?
176. Fred : Là tout de suite, non.
177. Marine : On aura d'autres occasions.

# Annexe 36 : Transcription du troisième entretien avec Fred

Date : 29 février 2016
Durée : 11min 01s
Lieu : Voiture de Fred

1. Marine : J'hésitais…
2. Fred : D'habitude, d'entrée de jeu (m'a demandé si je voulais qu'on ai un entretien… !)
3. Marine : Parce que j'avais des questions les dernières fois. Là c'était plus globalement la question sur la visite du tuteur qu'est-ce que ça apportait quoi.
4. Fred : Ouais, ouais, prise de recul. C'est pour ça que c'est presque dommage que ça ne soit pas plus fréquent le lien avec le tuteur. Sans que ce soit des liens très formels, mais juste replacer l'objectif de la formation de Matthieu, parce que effectivement on s'enferme dans un quotidien et si l'apprenti ne remet pas ça au sommet de la pile en permanence, bah tu pars dans ta logique et puis tu y vas de plus en plus. Tu dérives de plus en plus dans quelque chose qui peut être totalement déconnecté du sujet de base quoi.
5. Marine : Ça permet de remettre la balance entre le chiffre à faire, le business, le projet de l'entreprise et son propre projet à lui.
6. Fred : Je pense, après je sais pas s'il en a conscience ou pas et comment il vit le truc, mais parce que je prends pas le temps d'en échanger spécialement avec lui non plus, toujours pour les mêmes problèmes, toujours pour les mêmes raisons aujourd'hui. Mais ouais, je pense que c'est bien aussi pour lui de se dire à temps, parce que je pense que je lui laisse l'autonomie de me dire attention, Fred, il faudrait que je me reconnecte un petit peu plus à un mon projet, ou pas. Est-ce que je l'ai pas identifié et que justement… je pars du principe que on a le relationnel qui permet, qui s'autorise ce recadrage me concernant, enfin ce recadrage… toutes proportions gardées. Parce que effectivement dans le relationnel que l'on a ce ne me choque pas qu'il me dise : Fred, là je suis vraiment commercialo-commercial, par rapport à mon projet global, de gestion de mode de projet... et de management de projet on s'en éloigne un peu quoi. Dans ce sens c'était effectivement intéressant qu'il vienne. Peut être même que des piqures de rappel plus régulière ça ne serait pas déconnant.
7. Marine : Mais j'ai dit à Matthieu, du coup j'ai demandé à la personne à Formasup qui gère le Lé@ de m'ouvrir un accès en visiteur pour voir sur Lé@ et la façon dont vous le remplissez quoi. Si ça t'ennuis pas.
8. Fred : A mais moi pas du tout.
9. Marine : Ça me permettra de voir ce que vous remplirez…
10. Fred : Suite à ce qu'on a vu avec M. Jeanne
11. Marine : Et du coup de pouvoir suivre, et puis ce que vous avez remplis la dernière fois. Parce que du coup il y a déjà eu une évaluation.
12. Fred : ouais, alors j'en ai un souvenir très, très vague, je te rassure. Il faudrait pouvoir se greffer deux trois barrettes de RAM en ce moment.
13. Marine : Et tu as compris ce qu'il fallait qu'il fasse pour son mémoire ?
14. Fred : Pas tout non.
15. Marine : Ouais, d'accord.
16. Fred : Non, non pas tout. Apparemment, lui, il a l'air d'avoir compris.
17. Marine : Ouais, il m'a réexpliqué et c'était plus clair de fait quand il m'a réexpliqué, mais j'avais pas tout compris avec le tuteur quoi.
18. Fred : Ah bah son schéma, celui-ci n'était pas très très clair.
19. Marine : Moi je l'ai pas beaucoup vu son schéma.

20. Fred : Ouais tu étais loin.
21. Marine : Ouais, j'étais un peu loin, je ne comprenais pas les rendus qu'il fallait, les livrables qu'il fallait.
22. Fred : Je t'avoue je n'avais pas forcement en tête à la base, quand il avait fait son premier rapport, son premier mémoire l'année dernière, quel était l'objectif exacte du rendu justement. Mais je trouve qu'il avait fait une bonne présentation orale, et effectivement je pense que c'est un mec qui a un peu de talent quand même, Matthieu. Il a, sans trop, trop, forcé il peut s'en sortir quoi, je pense. Scolairement parlant en tous cas. Après… sur le, parce que justement, ils ont été... sur le contenu en lui-même du dossier c'était un peu moins bon que sur la présentation orale. Mais contrairement à ce que y avait eu l'année dernière ou il y a une tutrice qui avait voulu vraiment, mais je crois que je te l'avais dit, qu'elle avait vraiment voulu contrôler, vérifier, et faire répéter sa stagiaire, lui il l'avait fait de manière totalement autonome et je lui avais dit : ça serait bien si avant demain tu me le filais et que je puisse le lire quoi…
23. Marine : Oui
24. Fred : Cette année je lui demanderais plus tôt ne serait-ce que pour corriger ces fautes déjà. Parce que c'est le problème des gens qui sont bons à l'oral, c'est que desfois à l'écrit ça suit pas forcément, forcément. Mais après, lui il t'en dit quoi Matthieu sur justement la connexion avec la gestion de projet et de management de projet ? Pour lui il y a quand même ce lien ou pas ?
25. Marine : Ouais, lui il m'a dit qu'il trouvait quand même ce lien dans certains trucs. Mais qu'après de fait il était plus commercial, enfin que c'était plus commercial que…
26. Fred : Sur le projet développement du DAS1 là-dessus il est... ?
27. Marine : Ouais, bah après on a parlé rapidement mais enfin globalement il a l'air plutôt content. Et puis je pense que ça se voit quand il travail quoi. Il est bien dans ce qu'il fait.
28. Fred : C'est clair, il a l'air plutôt épanoui dans l'ensemble. Mais c'est important de pouvoir l'être comme ça. Là justement la semaine dernière il est partis deux ou trois fois en rendez-vous. Partir en rendez-vous, solo, comme ça, c'est formateur aussi.
29. Marine : Ouais
30. Fred : Tu prépares ton rendez-vous et puis tu es seul face à ton client quoi. T'as pas de béquilles à côté.
31. Marine : Ouais, ouais, la première fois que j'ai fait une formation toute seule c'était pareil. D'habitude j'étais à deux et la première fois où tu y vas toute seule tu es là ; bon…
32. Fred : Bon, ok, merde alors… comment ça se passe.
33. Marine : Et bah là, il faut que j'assure.
34. Fred : Et bah voilà, et puis après finalement ça se passe bien. Parce que tu sais faire quoi. Mais tant que tu n'as pas vues que tu savais faire c'est compliqué.
35. Marine : Mmmh, c'est sûr.
36. Fred : Mais non, il a des facilités à s'exprimer donc souvent au début, quand il parlait au téléphone, je lui disais : fais plus simple, n'essaie pas de faire de phrases compliqués, machin, on n'est pas en prépa HEC. Parles comme tout le monde. Parles comme tu parles à moi, tes clients ils sont comme nous quoi. Si tu commences à sortir des mots de liaisons dans tous les sens après il ne faut pas, il faut avoir des structures de phrases à peu près cohérentes quoi. Mais les gens qui sont en face s'ils ont l'impression qu'on les prend un peu de haut… Après il y en a qui aime bien mais… Ouais, là quand on est, en ce moment sur toutes nos prez de… nos présentations de recommandations on va de plus en plus sur de la présentation en mode bullet point quoi. Tu fais un ou deux mots chocs et derrière tu développes à l'oral. On est plus, on est très, très, peu sur du rédactionnel quand on fait nos présentations. La présentation que l'on a fait pour [grosse entreprise de téléphonie mobile] là, elle fait 120 slides, et le texte peut tenir sur 20 quoi.

37. Marine : Ouais mais c'est important, surtout en power point. Moi j'ai horreur quand sur des power point tu as des pages de textes dedans. Non mais ça ce n'est pas possible.
38. Fred : Ouais, surtout si tu fais une présentation oral, ça veut dire que le mec il lit, donc il écrit tout ce qu'il dit quoi.
39. Marine : Non bah du coup ils lisent pas, mais enfin c'est, c'est très particulier les power point.
40. Fred : Il faut trouver le juste milieu justement entre la quantité de textes que tu affiches, parce que si c'est trop effectivement, tu as raison, il va se dire oulà, je vais attendre qu'elle m'explique ça va aller mieux. Et si tu mets déjà un petit pavé les gens vont avoir tendance à lire et du coup plus être attentif à ce que tu leur dis. C'est dommage parce que généralement tu argumentes mieux, c'est le but en tout cas d'une présentation à mon sens. La différence entre le mémoire écrit et la présentation oral. (longue pause) J'ai pas beaucoup de truc dans ce style, moi, dans ma scolarité.
41. Marine : De mémoire ?
42. Fred : Ouais, non je n'en ai pas fait du tout même d'ailleurs.
43. Marine : Je ne sais pas si ça fait plus maintenant...ouais je crois que ça se fait quand même plus maintenant. Parce que avant on avait vraiment qu'un mémoire en fin d'étude, en M2.
44. Fred : Ouais autant que je me souvienne en SATPS, il y'avait un mémoire au niveau du CAPES ou de la maîtrise.

# Annexe 37 : Transcription mixte (synoptique / mot à mot) de la réunion tuteur IUP

Date : 29 février 2016
Durée : 54min 44s
Lieu : bureau de Dom

*La réunion a lieu dans le bureau de Dom.*
*Régulièrement le tuteur pédagogique prend des notes, Matthieu a de quoi noter, pas Fred.*

*Blague et discussion autour de la demande d'autorisation de film remplie par le tuteur-école.*
NB : TE = tuteur-école (tuteur pédagogique).

1. Fred : allez, allons-y
2. TE : alors, voilà, l'objectif c'est de continuer à faire le point, pour bien se caler par rapport aux échéances de fin d'année et puis avant faire un petit point pour globalement savoir comment ça se passe depuis qu'on s'est vus au mois de juillet.
   [TE revient sur une nouveauté de l'année en apprentissage (VS le stage) : le Lé@. Fred dit que ils ont déjà rempli une première évaluation et qu'il a bien pris date du remplissage de la deuxième. Matthieu précise qu'ils l'ont planifiée dans la semaine (2'16). Fred : « on va essayer de mettre ça dans les priorités de la semaine ». ]

3. TE : en fait vous avez trois document sur le lé@, vous avez la fiche de mission que vous avez rempli au début ensuite le document de suivi qui est le document intermédiaire, qui permet de faire un petit point, qui est aussi ce qu'on voit durant cet entretien. Et troisième document, ce sera la fiche d'évaluation plutôt en fin d'année.
4. Fred : en fin d'année, on imagine ça début septembre.
5. TE : non… plutôt pour la soutenance. Pour en parler tout de suite, c'est comme l'année dernière, c'est le document de l'année dernière qu'on a mis sur le lé@.
6. Fred : Ok
7. TE : donc c'est exactement le même, donc celle de l'évaluation c'est l'évaluation des compétences. (…). Celle qui est à faire maintenant, la fiche intermédiaire, dedans il doit y avoir trois parties, y'a une partie
8. Matthieu : je l'ai si vous voulez.
9. TE : ouais ben si vous l'avez ouais comme ça on pourra regarder en même temps ((Matthieu se lève et sort(). Y'a une partie sur l'alternant donc qu'est-ce que vous pensez de lui (…) ((Matthieu revient – TE prend la feuille et revient sur les catégories)) (…) une deuxième partie qui va être sur la structure, chez vous (…) et la troisième sur le projet en tant que tel, est-ce que les conditions sont réunies pour le projet.
10. Fred : ben on va s'atteler à remplir tout ça.
11. TE : l'objectif essentiel de ça, en remplissant, c'est de garder la trace de ce qu'on se dit tous les trois, parce que on est tous les trois co-signataires de cette fiche. [explique la démarche de remplissage et signature sur le lé@.]
12. TE : sinon donc pour faire un point rapide sur l'évolution de Matthieu ?

13. Fred : euh… ça se passe toujours pas mal, non non on parlait d'intégration tout à l'heure, même si c'est plus une question réellement même si pur moi c'en est toujours une puisqu'il peut y avoir des évolutions au fur et à mesure. En tout cas pour moi ce qu'on avait identifié l'année dernière et l'année d'avant aurait pu changer, c'est pas le cas, donc on a toujours cette satisfaction à la fois de l'état d'esprit et du job qui lui est demandé dans le cadre de ses missions. Cette année, on est vraiment passé dans quelque chose de plus terre à terre dans la partie commerciale notamment puisqu'il a quand même en charge de ramener du business, ce qui est le cas. On a fait le point juste avant que vous arriviez, grosso modo, une dizaine de dossiers ont été validés par Matthieu depuis son arrivée ce qui est plutôt pas mal pour un chiffre de… chiffre d'affaire, tu es à combien ?
14. Matthieu : pffff… je sais pas… trente
    Fred : ouais une trentaine de milliers d'euros, donc non non ça continue d'être intéressant et surtout y'a beaucoup de choses en cours, on a fait évoluer les choses récemment par rapport à l'aspect déplacement. Matthieu est amené à se déplacer un peu plus souvent sur le terrain pour justement augmenter le taux de concrétisation de dossiers et puis en même temps, ça permet aussi d'apprendre des choses différentes. On peut voir une évolution sur l'accueil téléphonique et le discours téléphonique depuis son arrivée, c'est beaucoup plus fluide, tu es beaucoup plus à l'aise en tout les cas. Le discours que ce soit commercial ou technique est beaucoup plus maîtrisé qu'avant. [Discussion sur le fait d'aller sur le terrain en autonomie et sa pertinence dans le parcours de l'apprenti.]
15. Fred : après t'as fait quelques rendez-vous avec Dom en préambule.
16. Matthieu : ouais
17. Fred : on l'a quand même pas balancé sur le terrain comme ça du jour au lendemain, allez vas-y roule. Non il fait quelques rendez-vous avec nous pour observer les bonnes pratiques on va dire et puis prendre un petit peu d'assurance. [échanges sur la notion de passion et son importance dans le travail de Matthieu.]
18. TE : sur la dimension relation commerciale vous avez identifié des étapes vous-mêmes à franchir dans le sens où on rencontre d'abord certains clients avant de passer à d'autres clients ?
19. Fred : Alors, Matthieu a deux types de clients, l'international et le local.
20. TE : juste, ça reste sur le produit basket acrobatique ou c'est sur l'ensemble des produits ?
21. Matthieu : non c'est sur le DAS1 complet. [Fred explique la restructuration de l'activité en DAS].
22. Fred : par exemple Matthieu nous a vendu quelque chose qui n'existait pas avant dans notre catalogue, un show de danse-escalade.

    [Fred explique l'exemple de la négociation par Matthieu de la vente de la danse-escalade puis échanges]

23. TE : Ça permet de voir votre évolution sur le plan commercial

    [13'40 : Interruption par un appel sur le téléphone de Fred]

24. TE : donc çapermet de voir l'évolution sur le plan de la relation commerciale, bonne évolution, après sur ce qui nous intéresse, ce qui touche au projet vous voyez des choses particulière par rapport à l'évolution de Matthieu ?
25. Fred : on a pas eu de bug donc c'est que c'est bon ((rires)) non mais clairement
26. TE : c'est un bon signe
27. Fred : non mais la réalité du terrain dans tous les cas, elle pardonne pas. Donc on a le respect des process post-signature, jusque là tout va bien, on a pas de… Matthieu travaille avec Ariane, en étroite collaboration avec Ariane sur ce DAS1 justement et Ariane est quelqu'un qui est assez rigoureuse, qui a… qui peu inculqué cette rigueur à Matthieu.
28. TE : ça veut dire que Matthieu n'a pas cette rigueur ?

29. Fred : non pas forcément, ça veut dire que dans la mesure où y'a pas eu de pépin et que j'ai pas eu de remontée de Ariane, ça veut dire que tout est, tout suit son cours quoi.
30. Matthieu : mmh, non y'a pas eu de pépin pour l'instant.
31. Fred : donc et encore après, on est pas dans un domaine où on a zéro erreur loin de là, l'erreur peut se produire [passage sur les clients mauvais payeurs]. Encore une fois moi j'ai un œil assez, pas lointain, mais éloigné sur l'activité au quotidien et notamment le suivi de tous les dossiers, c'est Ariane qui a plus un œil dessus. Après c'est vrai que le format où Matthieu est trois semaines de suite chez nous, on voit tout de suite la différence. Même si on a mis en place des reporting et on a mis en place un certain nombre de choses, un seul jour dans la semaine pour évoluer c'est compliqué. Pour autant, les dossiers sont quand même suivis.
32. TE : Non et puis c'est ce que vous disiez, vous ne le suivez pas au quotidien, en même temps vous êtes une petite structure donc si y'avait quoique ce soit, vous le sauriez.
33. Fred : Oui, oui, oui. Après, sur l'efficacité réelle, c'est compliqué à quantifier. [Passage sur l'ancien commercial qui ne connaissait pas le monde du sport.]
34. TE : Vous-même Matthieu, vous principaux points forts pour réaliser ce que vous faîtes et si y'avait une ou deux pistes d'amélioration que vous voudriez vous donner dans les mois qui viennent.
35. Matthieu : euh… ben en point fort, c'est ce que Fred disait, mais c'est ma passion.
36. TE : c'est intéressant ce que vous dites, parce que quand on y réfléchit, qu'on construit son projet professionnel, c'est évident que la motivation elle est super importante, on sait très bien que quelqu'un qui est pas motivé il a du mal à progresser, c'est parce que vous êtes motivé et passionné que vous progressez.
37. Fred : C'est pas que la motivation parce que pour revenir sur le commercial dont je parlais tout à l'heure.

    [Sport = cœur de métier, ancien commercial qui n'arrivait pas à vendre le sport et discussion sur les spécificités de leurs produits. Exemple d'Ariane qui n'aime pas le sport, mais est tout de même excellente dans son job.]

38. TE : Autre point fort que vous voyez ?
39. Matthieu : ben sur moi-même non, je pense que c'est mon principal point fort, si on peut appeler ça point fort…
40. TE : vous voyez pas d'autres points forts ?
41. Matthieu : ben sur le point de vue commerciale, après plus sur la gestion par rapport à la relation que j'ai avec Ariane, on travaille vraiment en binôme par rapport au début de l'année, on s'est vraiment bien réparti les tâches sur le suivi de projet [explicitation des reporting et organisation du travail avec Ariane].
42. TE : ça veut dire bonne capacité à travailler en équipe ?
43. Matthieu : ouais, notre duo est assez complémentaires.
44. TE : donc du coup là j'ai noté trois choses : passionné par le sport, sensibilité commerciale, capacité à travailler en équipe. ((à Fred)) Vous voyez des choses à ajouter sur les points forts de Matthieu ?
45. Fred : C'est pas mal sur les petits-déj.

    [Explicitation de a tradition des petits déj du vendredi matin et raccroche au savoir-être et à l'investissement en entreprise + revient sur les problèmes financiers et enjeux pour l'entreprise et impact sur les tâches de Matthieu. TE : relance sur la coopération entre services. Fred : relance sur la taille de la structure et le besoin d'autonomie et de polyvalence.]

46. TE : donc on a parlé des points forts, pistes d'amélioration maintenant ?

47. Matthieu : euh… pistes d'amélioration, toujours améliorer mon discours commercial et mes capacités techniques à bien connaître les shows, à connaître parfaitement ce que je vends.

    [échange sur les points d'amélioration]

48. Fred : Parce que encore une fois on a besoin de cette rentrée de chiffre et de brief. … donc voilà aujourd'hui c'est pas sur… le temps de formation et de recul qu'on peut avoir avec Matthieu, c'est compliqué, en tout cas sur toute la partie autres compétences que Matthieu pourrait mettre en œuvre que justement la relation commerciale. Ce qui ne veut pas dire que d'ici la fin de son stage, ce soit pas… justement sur la partie estivale y'aura un peu moins d'activité commerciale, un peu de vacances quand même mais…
49. TE : justement sur cette dimension prise de recul, ça permet de faire le lien, et refaire le lien du moins avec les outils pédagogiques et les attendus de notre part pour la fin de l'année. Je rappelle un petit peu des choses que j'avais du évoquer l'année dernière au moment de notre entretien et un petit peu à la soutenance. Ce qui est important maintenant, c'est que Matthieu arrive en fin de cycle universitaire et qu'il ait la possibilité de se mettre en situation de recrutement, alors peut-être que la place elle va se concrétiser ici, peut-être qu'elle sera à faire ailleurs, de toute façon, vous serez un jour en situation de recrutement.
50. Fred : on a déjà eu l'occasion d'évoquer ces sujets là…
51. TE : donc l'idée c'est comment structurer une réflexion ou du moins comment structurer tous les apports de la formation, de l'alternance dans le cadre de la thématique de la formation qui est management et gestion de projet. Donc l'idée, moi, j'essaie toujours de leur donner un cadre pour structurer leur réflexion.

    [30:25 – 39:28 : TE montre un schéma qu'il donne aux étudiants et les commente : les 6 axes du management. apports théoriques exemplifiés avec l'entreprise de l'alternant ou d'autres exemples + revient à partir de ces étapes sur ce qu'attend l'école du projet et des rendus de l'étudiant.
    39:28 – 45:50 : Montre un deuxième schéma sur le rapport de stage. Pendant la monstration de ce schéma et l'explicitation, quelques interventions de Fred. Attendus de l'école sur le rapport de stage.
    Echanges Fred – TE sur les outils de gestion de projet selon les entreprises, etc. ]

52. TE : donc pour le rapport de fin d'année, pour conclure en même temps, pour être…
53. Fred : ouais ce serait… là on est nickel
54. TE : il reste cinq minutes, globalement, ce que moi j'attends, c'est que Matthieu fasse une présentation du projet qui intègre cette espèce de cartographie là, pour en tirer des leçons d'expérience à la fois directement de ça ou également en management parce que au delà du projet de développement du DAS 1, il peut y avoir des leçons d'expérience liées à d'autres choses qui se sont passées ici durant votre alternance qui font que… sans que ce soit directement au cœur de votre projet. Vous voyez ce que je veux dire ? Donc c'est ça un peu l'idée.

    [Discussion informelle et humoristique sur le rapport de l'an dernier.]

55. Fred : C'était une première pour moi le jury de soutenance l'année dernière donc j'ai été arnaqué j'ai pas de recul sur le recul et le travail que nécessite ce genre de travail.

    [TE : relance sur la prochaine date où il voit Matthieu et lui demande du travail. Il en profite pur revenir sur le dispositif d'accompagnement qui « n'a pas changé » et sur la soutenance collective.]

56. TE : Voilà, je sais pas si, Matthieu, quelque chose à ajouter, des points à préciser ?
57. Matthieu : non non…

58. TE : on a fait le tour ?
59. Fred : Non mais après moi ça me permet de recentrer parce que encore une fois, le manque de prise de recul, c'est aussi pour nous dans le projet pédagogie et l'objectif de la formation qui est pas une formation de commercial, qui est une formation de management. Ça permet de prendre ce recul là et de se dire d'autres projets à développer, même si on va rester pragmatique en tout cas l'exploitation dans le bon sens du terme de Matthieu est intéressante, mais ça doit rester un échange.

[Echange sur les schémas. Conclusion sur le fait qu'ils ont tenu le délai fixé au départ et la prochaine rencontre : la soutenance]

| Prises de parole | Fred | Tuteur-école | Matthieu |
|---|---|---|---|
| 148 | 56 | 61 | 31 |
| 100% | 38,8% | 41,2% | 20,6% |

# Annexe 38 : Transcription de l'entretien avec Matthieu

Code : MAP3_OBS4_entretienapprenti
Date : 29 février 2016
Durée : 45min 31s
Lieu : espace de réunion « cosy »

60. Marine : Donc, si je te demande comment se passe ton alternance ?
61. Matthieu : Super bien, ben c'est vraiment l'entreprise, tant sur le plan personnel dans le sens où je m'entends bien avec l'ensemble des collaborateurs, c'est ce que je disais un peu à la réunion, on a une bonne ambiance. Moi ce que je fais, l'activité en elle-même, c'est une passion à la base le sport donc vendre des spectacles sportifs bah c'est super intéressant. Et après l'alternance en elle-même se passe bien. L'année dernière j'étais en stage et du coup, comme c'était ma première année, j'étais pas trop tout de suite… j'avais pas des responsabilités comme je peux avoir là, là je suis sur un poste de chef de projet, je suis plus ou moins autonome sur certains trucs même si toujours je fais des points avec Fred ou avec Ariane pour valider certains...certains éléments relativement autonome, j'ai vraiment l'impression d'avoir un rôle dans l'agence et donc c'est bien, c'est motivant et c'est intéressant. Après, je sais pas si t'as des questions plus précises…
62. Marine : Quels sont les points plus positifs de cette alternance ?
63. Matthieu : La bonne ambiance, le métier en lui-même qui me plaît, le secteur d'activité, le fait que maintenant j'alterne pas mal entre une présence bureau et une présence terrain et c'est vrai que ça me donne un rythme qui est cool et ça me fait changer un petit peu les activités. Non après, c'est...dans ce que j' ai dit ce qui vient en 1er à l' esprit, c'est vraiment les positifs de l'alternance cette année le fait que le boulot soit intéressant, soient intéressants, l'activité soit intéressante, que les gens avec lesquels je travaille soient intéressants, ils sont, ils sont souvent en train de m'aider ou de me donner des conseils etc, j' ai pas mal de soutien de leur part et à la fois ils me laissent une partie d'autonomie et moi ça me va bien parce que j'ai besoin de travailler comme ça, mais à la fois sur certains points ils sont toujours pour me conseiller ou quand moi je leur demander conseil ils sont toujours là pour m'apporter leur plus-value, pour apporter l'expérience qu'ils ont pu acquérir avec les événements qu'ils ont fait etc.
64. Marine : Et du coup les points plus négatifs ?
65. Matthieu : Le rythme, où du coup quand je suis dans une période entreprise…. c'est difficile de jongler entre la période en cours et la période dans l' entreprise où du coup quand je suis en entreprise je suis pas mal pris par le suivi de mes dossiers, les différents sujets que j'ai à traiter et ben du coup quand je rebascule sur une période de formation ben les dossiers faut que je continue quand même à les traiter, comme c'est du commercial, que c'est sur le long terme, 3 semaines en cours...ils m'ont donné un ordinateur, un téléphone mais je suis obligé de suivre tout en parallèle comme ça c'est... après, ça fait pas masse de travail important d'autant plus quand c'est ta 2ème année de master tu fais, je me rend compte que tu t'investis plus dans ta vie professionnelle que dans ta vie scolaire, du coup les différents dossiers que j'ai à faire pour l' école, ils passent plus au second plan etc, Du coup, c'est compliqué à concilier les deux, même le soir chez moi, j'ai plus envie de travailler sur mes sujets du boulot que sur mon rapport ou des choses comme ça, donc ouais c'est le rythme qui est parfois difficile à concilier, autant dans ma classe y'en a qui font...ils sont en alternance... ils font un projet global, ils ne sont pas là pendant 3 semaines, ils font pas. Puis quand ils reviennent y'a quelqu'un qui leur explique alors que moi du coup comme j'ai mes propres clients je suis obligé de les gérer même quand je suis dans une période de formation. Du coup c'est un peu compliqué à gérer, même parfois je suis obligé de

travailler le week-end ou le soir. Même si, après on a trouvé des solutions, voilà, ils m'ont donné du matériel à disposition, avec Ariane, on fait un tableau reporting donc ce que je fais chez moi elle peut y choper depuis ici, donc ça lui permet d'avoir les infos sur une urgence, quand je suis sur un partiel ou un DS que j'ai pas le temps de gérer un client, elle peut le faire à ma place. C'est le principal point négatif de l'alternance c'est plus le rythme des fois c'est compliqué à gérer.

66. Marine : Si je te suis bien, le point négatif de l'alternance c'est la formation ?
67. Matthieu : Non, non, c'est pas c'est plus sur le rythme… après c'est super intéressant puisque ce que je… ce que je vois en cours et ça permet d'appliquer ici d'autres choses que je vois ici et ça me permet de donner des exemples en cours. Donc ouais l'alternance c'est intéressant, c'est plus le rythme qui est difficile à gérer parce que tout simplement, t'es pris dans ton activité et tu aimerais pouvoir tout faire à fond. Mais bon, après c'est pas l'alternance en elle-même, c'est… ça a des points positifs, parce que ça t'apporte plein de choses, même si moi la fonction pure et dure, l'objet commerciale de ma formation elle est pas centrée commercial, c'est plus sur le management mais même sur le management global, tu sais parfois je fais des points avec xxx, je leur apporte des idées que je peux avoir par rapport à des choses qu'on a vu en formation sur les semaines, comme ça ça a une plus-value dans ce sens là la formation.
68. Marine : Ok. Est -ce que ça a tendance correspond à ce quoi tu t'attendais ?
69. Matthieu : Ouais, de toute façon j'avais déjà fait avant l'alternance un stage, un stage de 2 mois ici, et puis je connaissais déjà l'agence un petit peu d'avant parce que je suis pas loin. Et puis je connaissais Fred, je connaissais Dom, je connaissais Marco et puis je connaissais plusieurs collaborateurs, donc du coup je savais que c'était ce genre de boîte, c'était une boîte assez jeune, assez dynamique et que j' aurais pas de soucis pour m'intégrer dans une agence comme ça. Après l'alternance en elle-même oui je connaissais bien tous les codes dès le début asur la définition des missions…sur la 2ème année j'aurais eu un rôle plus important, que le rythme allait être soutenu que j'allais devoir bosser de chez moi, les week-ends etc. et puis que des week-ends j'aurais à me déplacer sur des prestations donc non je m'attendais vraiment à ça.
70. Marine : Du coup du tu avais choisi Sport N'Show pour des raisons…
71. Matthieu : Euh… au début de ma licence, j'avais choisi mon stage, c'était vraiment bien déjà et c'est dans le coin et je voulais rester un petit peu dans le coin et parce que le métier, le métier qu'ils faisaient me tenait à cœur et puis je connaissais bien du monde, donc j'avais un petit peu mon réseau pour y rentrer et après sur son activité en elle-même. Au départ, je savais pas trop quand j'étais en licence dans quel domaine je voulais me lancer. Je savais que c'était dans le sport mais pas forcément l'événementiel sportif et du coup, j' ai fait mon stage et ça c'est super bien passé et après c'est de fil en aiguille, il m'ont proposé la 1ère année sous forme de stage, pour mon master. Pour moi c'était carrément intéressant parce que j'étais en cours à Roanne et vue que je suis en contrat avec le basket de Feurs, fallait que je reste un petit peu dans la région, vu que je m'entraine tous les soirs et du coup ça m'a intéressé quand même de continuer avec eux la 2ème année, ils m'ont reproposé, on a retrouvé un accord, donc c'était aussi pour moi intéressant. Après le choix initial c'était vraiment parce que c'était quelque chose qui m'intriguait qui… je savais que ça pouvait être super intéressant, et après j'ai continué de fil en aiguille je me suis rendu compte que vraiment ça m'avait plu, que j'arrivais à m'épanouir dans ce type de structure et voilà.
72. 
73. Marine : Et pourquoi tu as pris ce M2 là ? Pourquoi ce master management de projet ?
74. Matthieu : Parce que quand j'étais à la fin de ma licence, j'ai fait une licence en management du sport, je voulais continuer dans ce milieu-là, mais c'est vrai que dans la région, y'a pas beaucoup de master qui sont ciblés vraiment management du sport et management des organisations sportives, ou ce genre de choses. Du coup je me suis dit, ben déjà, je voulais faire une alternance pour m'insérer dans la vie

professionnelle, pour gagner de l'argent, pour avoir l'expérience et après c'est valorisant je trouve sur un CV etc. Et après, vue qu'il fallait que je reste dans la région et que dans la région y'avait pas de master, vraiment ciblés dans le sport, je me suis dit, pourquoi pas faire un master en management et après trouver une entreprise qui soit liée au monde du sport, comme ça ça me permet bah de lier les deux, comme ça ça me permet de faire à la fois du management, donc ce que je veux faire plus tard et dans le monde sportif, même si c'est de l'événementiel sportif, c'est lié au monde du sport, ça me permettait de faire les deux, tout en restant proche des chez moi et en continuant le basket.

75. Marine : Ok. Et ça s'est passé comment au début où tu es arrivé ici ?
76. Matthieu : Au début… Ben sur la première année en stage, ben super bien, après le premier stage que j'ai fait, c'est un stage d'un mois, donc c'est plus un stage de découverte, donc je suis arrivé, je connaissais la plupart des gens, donc c'était plus facile dans une structure où tu connais un petit peu les personnes et c'est vrai que typiquement, ça c'est super bien passé, je me suis senti intégré, hyper bien rapidement, et après la première année en master, j'étais moins souvent là mais ça se passait bien même si j'avais pas un rôle super important. Là, cette année, j'ai plus de responsabilités donc j'échange plus avec les gens, je suis plus intégré dans la réunion de projet, dans des projets un peu plus gros, je suis plus intégré dans des réflexions stratégiques, par rapport à la formation que j'ai eu et que j'ai aussi actuellement, donc c'est vrai que maintenant, je me sens complétement intégré, dans l'agence, ça c'est super bien passé, enfin y'a jamais eu de conflits ou de choses comme ça. Vu que ça s'est fait dans la continuité des choses, je suis pas arrivé direct en master 2 avec un rôle important, en donnant des ordres à certains membres, du coup, y'a des fois je donne mon avis et tout ça mais comme ça se fait dans la continuité, c'est dans la logique des choses. Non ça c'est vraiment bien passé de AàZ. Même si au début c'est un peu frustrant parce que vu que j'étais en stage, j'avais pas grand chose à faire, je voyais que ça me plaisait mais du coup c'était un peu frustrant. Au fur et à mesure des mois, ben ça s'est développé. Ça s'est fait vraiment dans la logique des choses.
77. Marine : Est-ce que tu vois des différences importantes avec l'année dernière ?
78. Matthieu : Ouais parce que sur l'année dernière, ben là typiquement on a restructuré l'agence, il y a 3 DAS et moi je… enfin avec Ariane on est responsables à deux d'un DAS enfin j'ai vraiment un rôle au quotidien et même à moyen terme assez important. Enfin... je ramène des clients, je ramène du chiffre d'affaire, je signe des dossiers. J'ai des responsabilités, un rôle important, on a un objectif à accomplir, on est deux pour le faire. Elle elle a une part de l'objectif qui est plus importante, parce que elle est plus souvent là, elle a plus de clients qu'elle suit depuis plus longtemps, mais du coup moi si j'apporte pas ma pierre à l'édifice, ben c'est sûr que l'objectif on l'atteindra pas, et en plus, avec la formation que j'ai faite, il m'ont beaucoup sollicité sur le plan d'action, sur la stratégie, sur le marketing, etc. parce que c'est des choses que j'ai vues dans ma formation et qu'Ariane, elle, au contraire, elle a l'expérience, elle a le relationnel avec le client mais c'est des choses qu'elle avait pas forcément vu par le passé. Donc du coup, ouais, une vraie différence...c'est l'année dernière, j'vais pas...j'étais en gros… ah bah tiens, Matthieu on a un dossier, si tu veux le gérer… Enfin l'agence était pas organisée comme ça, c'était tout le monde qui faisait un peu chacun de son côté, ça pouvait être du DAS1, du DAS2 ou du DAS3 et du coup moi j'étais plus en soutien...oh bah tiens Matthieu, tu aurais le temps de nous faire un devis, mais après c'était pas moi qui gérait tout de suite, directement l'ensemble des...du processus. Du coup l'année dernière j'étais vraiment plus en soutien sur certains dossiers, quand ils avaient pas le temps de le faire : est-ce que tu peux me donner un coup de main à faire une présentation, un devis, une base de données, faire ces choses-là. Même si à la fin ça commençait à évoluer, quand le commercial qu'il y avait avant moi a quitté la boîte, j'ai commencé les deux derniers mois à avoir le rôle que j'ai aujourd'hui, donc c'est bien ça a bien évolué. Après, c'est pas forcément du au fait que je suis passé de master 1 à master 2, c'est plus lié au fait que ça faisait deux ans que j'étais dans la boîte. (… - 12.40.).

79. Marine : Du coup j'avais noté...comment ça se passe avec l'équipe ?
80. Matthieu : Ouais super bien, vraiment aucuns problèmes sur l'ambiance, elle est assez décontractée. Quand faut bosser on bosse, mais y'a quand même des moments où on rigole bien. On se voit en dehors du boulot, au basket ou dans la vie de tous les jours, ça se passe toujours super bien, on fait des petits déj tous ensemble, on est une équipe jeune et tout. Non ça se passe super bien avec l'équipe.
81. Marine : Et qu'est-ce qu'elle t'apporte, justement l'équipe globalement ?
82. Matthieu : Euh… la confiance, elle m'apporte de la confiance, ou…voilà, souvent quand je signe un dossier, ils sont bien là pour me féliciter, pour… me dire c'est bien. Après, c'est pas forcément que envers moi, c'est envers tout le monde. Y'a une dynamique hyper positive, là on est dans une période un peu plus creuse, mais au final qui porte vraiment tout le monde vers le haut. Et après, ben ils m'apportent leur expérience, parce que moi même si j'ai une culture sportive etc. sur l'événementiel, je suis loin d'avoir toutes les réponses donc du coup Ariane quand je lui demande un conseil, elle est toujours là à me le donner. Enfin...sur de la bonne ambiance, sur de la bonne humeur. Frédéric pareil. Enfin, ils m'apportent, leur expérience, leur savoir-faire, leurs compétences qu'ils ont développé, leur réseau, parce que des fois pour réussir à contacter un client, faut que je passe par un réseau particulier, que j'ai pas, du coup eux ils font le lien, etc. Si parfois je cherche un numéro que ça fait longtemps qu'on a pas fait, ben ils vont me dire, on l'avait fait sur cette prestation, si tu veux te renseigner, cale moi un point. Ils sont vraiment là pour m'apporter leur savoir-faire, leur expérience, leur compétence.
83. Marine : Ok. Et quand tu as une question, tu te tournes vers qui le premier.
84. Matthieu : Ça dépend, ça dépend, ce que c'est en général, c'est souvent Frédéric ou Seb, parce que ils sont en face de moi dans l'open space et qu'ils sont gérants et qu'on s'entend bien. Sinon Ariane, parce que sur le DAS 1 on est tous les deux. Après si c'est des demandes plus sur… enfin j'essaie au maximum d'utiliser les ressources de chacun, quand j'ai un problème de comptabilité, ben je vais demander à la compta. Vu qu'en plus, on est tous dans l'open space, c'est facile à parler. Je sais que quand je cherche un spectacle en particulier et que j'ai pas les coordonnées du prestataire, je vais demander à Marco, parce que c'est le directeur artistique, ou à Ophélie, parce que elle connaît pas mal de shows, vu que moi souvent les questions que j'ai c'est par rapport au réseau, ou par rapport à des démarches commerciales, donc c'est souvent Frédéric, Seb et Ar', sinon pareil, l'autre Dominique, il a l'expérience des événements, c'est vraiment… y'a pas vraiment quelqu'un de particulier, c'est vraiment au cas par cas, selon moi, l'objectif de ma demande et vraiment ce que j'ai besoin de savoir. Après ça demande aussi des personnes qui sont là, si y'a des personnes qui sont en rendez-vous, mais non y'a pas de priorités, ou….
85. Marine : Et est-ce que tu as du fait que c'est ton MAP, est-ce que tu as un lien particulier avec Frédéric ?
86. Matthieu : Non, non parce que c'est mon MAP, enfin, c'est celui qui me suit sur les rendez-vous, sur les choses comme ça, mais après sur au quotidien, mon tuteur ce sera presque plus Ariane, parce que on est sur le même DAS, que c'est plus elle ma responsable N+1. Ouais Frédéric, il a pas mal de fonction xxx donc on s'entretient souvent ensemble sur voilà sur le xxx avec [nom du tuteur-école], sur la soutenance, voilà, c'est lui qui va être là, sur tout ce qui va être administratif. Fred, c'est plus mon tuteur administratif, mais j'ai pas des relations particulières parce que c'est mon tuteur. J'ai les mêmes relations qu'avec les autres salariés même si je sais quand j'ai besoin d'une demande sur une absence ou autre chose je sais que je vais voir Frédéric. Après sur l'activité en elle-même… ça va dépendre... de ta question d'avant, ça va dépendre de, vraiment quelle est la personne la plus adéquate pour me répondre, maintenant de façon globale, j'ai pas de relations particulières parce que c'est mon tuteur.
87. Marine : Et à contrario, est-ce que tu penses que lui en a une avec toi ? Est-ce que tu penses qu'il va faire plus attention à ce que tu fais que à ce qu'un autre collègue fait ? ou…

88. Matthieu : Ben oui, parce que dans tous les cas je suis jeune donc faut plus être derrière moi, il va pas être derrière quelqu'un qui est là depuis un ou deux ans, enfin quelqu'un qui est là depuis 5-6 ans, moi je suis là depuis pas longtemps, donc j'ai toujours besoin qu'on me recadre un peu et puis lui souvent il va, enfin, vu que je suis quand même moins autonome qu'eux, il va toujours me demande au fait tu as recontacté telles personnes, ça en est où tel dossier, il va plus être derrière moi. Après c'est lié au fait que je sois alternant et que je sois jeune. Après c'est aussi lié au fait qu'il soit le gérant de Sport Event, c'est des questions qu'il pose aussi à ses autres collaborateurs, c'est plus le fait qu'il aime bien être au courant de tout ce qui se passe dans l'agence vu qu'il est directeur. Oui, si c'est aussi parce que c'est mon MAP que… il a des… oui, il a... après c'est peut-être plus à lui qu'il faut poser la question. Après je sais qu'il est souvent derrière moi... après est-ce que c'est parce que c'est mon MAP ou est-ce que c'est parce que je suis jeune que ça l'intéresse ? Je sais pas vraiment, j'imagine que c'est quand même parce que je suis son alternant et que c'est mon tuteur… Mais oui en général, quand je reviens d'une période de trois semaines parce que j'étais en cours, ou même des fois quand je suis en cours, c'est plus Fred qui va m'appeler pour me dire, au fait tel client ça en est où ? Penses à ça, c'est quand même plus Fred qui va le faire, plutôt que Ar'.
89. Marine : Et quand tu reviens d'alternance, enfin de l'école… de toute façon y'a brief le lundi matin…
90. Matthieu : Oui y'a brief le lundi matin mais après…
91. Marine : C'est comme quand tu reviens le lundi matin après une semaine de boulot ?
92. Matthieu : Oui c'est exactement pareil. Dans tous les cas vu que je suis là tous les mercredis, y'a pas vraiment de longues coupures et après on s'est régulièrement par mail, on s'est régulièrement, on est tout le temps au téléphone ou par mail sur des clients. Après il peut y avoir des petites blagues, ah ça y est tu reviens mais y'a rien… on fait pas un point avec Fred, dès que je reviens en alternance. Ça, à la limite je le fais plus avec Dom, qui est le directeur commercial et où du coup, maintenant on a instauré que… donc lui il est directeur commercial, donc il supervise toute l'activité commerciale de l'exploitation. Tous les 15 jours on fait un point qui dure une demi-heure, où je lui dis les dossiers que j'ai en cours, qu'est-ce que j'ai signé dans la période depuis le dernier rendez-vous, les rendez-vous que je vais faire, les débriefs des rendez-vous que j'ai fait, comment ça s'est fait, etc. Et on échange souvent sur des thématiques plus stratégiques : la vision que j'ai, les choses qu'il faudrait mettre en place. Mais ça, c'est quelque chose qu'on a mis en place, mais avec tous les commerciaux, moi du coup ça me permet... enfin souvent ils se fixent à mon calendrier d'alternance, ou à quand je rentre du… enfin là par exemple dès que je finis mes trois semaines ici, jeudi j'ai un point avec lui où on va faire un point sur mes différents dossiers, sur tout ce que j'ai et le prochain point, il va être directement le lundi où je reviens. Ben là on va faire un point sur : tu es deux ou trois semaines ici, qu'est-ce que tu as de prévu, qu'est-ce que tu vas faire ? (…)
93. Marine : Du coup t'es un peu multi-tuteur ici ?
94. Matthieu : Un petit peu, ben ouais, y'a un peu un tuteur… Fred c'est vraiment le tuteur administratif, et sur le relationnel avec l'école et après Ar' et Dom, c'est plus des tuteurs commerciaux, où Ar' c'est ma tutrice directe parce que je suis avec elle sur le DAS et Dom, c'est le directeur commercial, du coup, il fait un point plus commercial comme un directeur commercial fait avec l'ensemble de ses salariés, sauf que moi du coup j'ai le statut d'alternant. Mais c'est vrai vu qu'on est une petite structure, et que certains associés sont aussi employés donc du coup, t'as… pas multi tuteur mais du coup t'as un peu les mêmes relations avec ahcun, t'as pas vraiment de relations particulières parce que Fred c'est mon tuteur sur le papier.
95. Marine : Tu t'attendais à avoir une relation plus « normale » avec un tuteur.
96. Matthieu : (…) je savais que ça aillait être comme ça. Je savais que c'est un projet qui leur tient à cœur et qu'ils allaient tous être là derrière moi à me dire, fais comme ça (…) [souligne que ça lui convient comme ça, sur des éléments plus informels.] « Des fois il va me demande en cours comment ça se

passe, mais ça va pas être dans un point formel, ça va plus être dans une discussion de café ou dans une discussion en open space. »

97. Marine : Tu verrais des points négatifs à l'accompagnement que tu reçois ici ?
98. Matthieu : Non, le seul petit point négatif… mais c'est à la fois négatif et positif, c'est que j'ai une assez grande autonomie. [Compare à d'autres de sa classe qui font tout avec leur tuteur] (23.54) Après, sur d'autres choses, quand j'avais eu un entretien avec, à l'époque c'était Dom qui était le directeur, eux ils mettaient en avant le fait qu'ils se rendaient compte que j'étais pas vraiment cadré qu'ils avaient oublié que j'étais encore qu'un alternant et qu'un stagiaire et qu'ils me considéraient souvent comme un employé normal mais après c'est pas forcément un point négatif (…) [pointe que ça lui convient et qu'il ne serait pas à l'aise avec un accompagnement trop cadré.]
99. Marine : Du coup, c'est eux qui se sont dit, ben tiens c'est vrai on a oublié que Matthieu était un alternant.
100. Matthieu : [Pendant le compte rendu mi-annuel – entretien de bilan de mi-année avec Dom. C'est lui qui pointe ça.] Ben aussi c'était la première fois qu'ils avaient un alternant donc ils savaient pas trop comment vraiment gérer. Des fois, ils me demandent, ils me disent, t'hésites pas, tu demandes, si des fois t'as besoin de faire des points sur ta formation. Ou voilà, quand j'ai à en parler on fait des points, mais après quand j'ai des demandes, on va en parler au jour le jour, au quotidien. Après c'est moi aussi qui ressent pas le besoin d'être cadré, avec quelqu'un qui est toujours derrière moi. (…). [Souligne que Dom était prêt à faire des points réguliers si Matthieu en ressentait le besoin, mais Matthieu n'en ressentant pas le besoin, ils ont abandonné l'idée, Matthieu souligne que les échanges ont lieu en permanence et de ce fait, les points ne seraient que des répétitions]. Et puis ça s'est fait dans la continuité des choses, au début j'étais stagiaire et quand j'étais stagiaire, ils étaient plus derrière moi, bah du coup c'était eux qui me disaient de faire des choses, donc il vérifiaient après. [Souligne que depuis qu'il est en charge de clients tout se passe bien et que c'est aussi un argument pour ne pas faire de point (VS s'ils avaient eu des retours négatifs)]. (27').
101. Marine : Et comment ça se passe à l'IAE ?
102. Matthieu : Ça se passe bien. [Intérêt pour les intervenants professionnels, difficulté de gérer le boulot, le basket et les cours.] « les soirs quand je suis en cours, faut que je gère certains dossiers, vu que dans la journée je suis en cours (28.50) ». [Il a discuté avec ses profs, avant il était scolaire et là, il préférait bosser pour le boulot et délaissait ses dossiers de cours… les profs se sont montrés rassurants. Difficultés à gérer tout le boulot de cours, organisation, trouver du temps.]
103. Marine : Et ça t'aide pas ce que tu fais ici pour tes dossiers ?
104. Matthieu : Si, parce que souvent on a une thématique et faut qu'on prenne une étude de cas, qu'on fasse un exemple et souvent on le tire tous de notre entreprise (…).
105. Marine : Et tu leurs montres ici tes dossiers ?
106. Matthieu : Non, c'est quelque chose qu'on a pas pris le temps (…). Et du coup, je vais pas leur montrer le dossier, mais je vais aller voir Dom ou Fred, enfin, ça dépend, la personne vraiment concernée par le sujet et je vais lui dire, je peux te voir et tout, on a fait un dossier là-dessus, qu'est-ce que tu en penses, moi j'avais pensé ça et du coup on va échanger. Par exemple, on a fait un cours sur l'animation de réunion, j'étais allé voir Dom, et je lui ai dit, on a vu des choses et tout, j'ai fait un travail sur xxx, voilà les points négatifs que j'ai soulevé, du coup j'en parle sur le suivi, sur le pilotage, sur un tableau de bord, etc. En cours fallait faire un tableau de bord pour une entreprise, et du coup une fois que je l'ai fait, plutôt que de le garder pour moi j'ai préféré le montrer. (…).
107. Marine : Et c'est accueilli comment ici ?
108. Matthieu : Bien, parce qu'eux aussi, ils sont issus tous de formations diverses et du coup (…) et vu qu'ils ont créé la société eux-mêmes, ben du coup, ils se sont développés en prenant de l'expérience sur le tas, donc ils sont aussi dans l'échange. (…). [Souligne que eux-mêmes demandent de l'aide ou

du conseil sur certains dossiers]. On est beaucoup dans l'échange, plus eux vers moi, mais sur certains trucs, c'est moi qui peut leur apporter, si je peux leur apporter des connaissances que moi j'ai eu par ma formation et que eux ont pas eu, ben autant leur en faire profiter. C'est aussi le but de l'alternance. Eux ils m'apportent des choses, mais eux, ils me payent en partie pour être en formation, donc faut qu'il y ait un retour (…).

[Le mémoire : 2 mémoires. article de recherche sur une thématique pro, mais démarche de recherche (problématique, littérature, enquête, résultats). > fin avril. Difficulté de trouver du temps pour le faire. Sujet : Marketing expérientiel appliqué à l'événementiel sportif. Rapport de stage 'plus classique' : résumé du stage mais en lien avec la gestion de projet, analyse en fonction des outils de projet + leçons d'expériences, éléments appris pendant le stage. > juillet.]

109. Marine : Et du coup la visite du tuteur tu trouves qu'elle apporte quoi ?
Matthieu : Euh… ben c'est surtout, après moi ça se passe bien et ils sont déjà venu l'année dernière, donc… Je pense que c'est important quand ça se passe pas bien ou que les objectifs sont pas clairement définis ou qu'il y a une incohérence entre ce que veut le tueur et ce que veut l'étudiant, où là c'est important vraiment la visite. Là c'est bien parce que ça permet de faire un point, de représenter les objectifs pédagogiques. Ce que dit Frédéric : ça remet un peu aussi dans les conditions, de représenter un peu ce qu'est mon master, les enjeux, les débouches, les échéances qui arrivent sur la fin de l'année. Non, ça leur permet un peu de faire un point après, voilà, sur un format d'une heure, comme ça c'est bien, y'a pas de cohérence dans mon cas à ce que ce soit plus long mais oui, c'est bien, ça permet de faire un point. Après ils se sont dit ce qu'ils avaient à se dire, après, y'a pas eu vraiment de… t'as vu de… sujet vraiment traité en particulier, c'était plus : voilà comment ça se passe. Enfin, nous dans mon cas, je pense que c'est vraiment faire un état des lieux. (…). [Dans un cas problématique : rôle de médiation du tuteur-école.] Après c'est toujours intéressant pour le tuteur de se remettre dans le contexte, ça permet de pas oublier que je suis alternant aussi.

# Annexe 39 : Transcription de l'entretien avec Ariane

Date : 14 juin 2016
Durée : 25min 55s
Lieu : Cuisine

1. Marine : Du coup, en fait, l'idée moi c'était de vraiment pouvoir voir un petit peu comment ça s'était passé avec Matthieu et comment ça s'était organisé, comment tu l'avais vécu etc.…
2. Ariane : D'accord, ok.
3. Marine : Du coup la première question c'était comment ça s'est passé ?
4. Ariane : Ça se passe bien. Comment ça s'est passé avec lui quand il est arrivé. Au début je bossais pas en binôme avec lui. Il est arrivé en tant qu'assistant chef de projet, donc je ne bossais pas plus que ça avec lui, bon, je l'ai un petit peu formé sur les différentes tâches qu'il devait faire mais ça a été bref. Il a été très vite autonome en plus de ça. C'était bien ((rires)) ça c'était bien. Mais à l'époque il y avait un autre commercial. Donc j'étais plus en binôme, et c'est pour ça que je n'étais pas forcément avec Matt. Et puis depuis cette année, on a mis en place une nouvelle stratégie, par DAS. Donc au niveau du DAS1, on s'est retrouvé tous les deux en binôme. Là-dessus on a été plutôt complémentaires, moi j'ai continué de le former par rapport à l'expérience que j'avais sur les artistes : comment traiter avec quels artistes, par rapport, voilà, au vécu que moi je pouvais avoir sur les prix à pratiquer, comment on calculait les prix, les devis, etc. Mais encore une fois il a été vite autonome là-dessus. Et puis après, on a été vite complémentaires, dans le sens où lui gère plus la partie communication marketing avec le service com, je lui laisse cette partie qui moi m'intéresse moins et lui est bien plus compétent que moi en plus. Donc lui va gérer cette partie–là, et moi je vais être plus sur la partie objectifs, les chiffres, enfin la partie plus commerciale du DAS 1 quoi. Voilà, ce que je peux te dire sur Matt.
5. Marine : Okay, super. Et du coup comment tu définirais ton rôle vis-à-vis de lui ?
6. Ariane : Vis-à-vis de lui ? Ben, je nous vois, moi je n'ai jamais voulu être sa tutrice dans le sens où je ne voulais pas avoir une hiérarchie au-dessus de lui. Je voulais qu'on soit, même si forcément j'ai plus d'expérience donc je vais avoir tendance à lui dire les choses un peu, à lui dire : est-ce que tu peux faire ça, etc. à le guider. Mais je ne voulais pas avoir de de rôle hiérarchique avec lui, que lui soit en-dessous. Je voulais qu'on soit à égalité, donc moi je le vois comme mon binôme vraiment, où lui va être plus compétent que moi sur certains sujets et inversement quoi.
7. Marine : Okay, parce que ça t'a été proposé d'être sa tutrice ?
8. Ariane : Non, mais il avait été évoquée un peu que oui, que je le prenne entre guillemet sous mon aile. Mais moi, non, ce n'était pas une volonté du tout de ma part d'avoir ce rôle là vis-à-vis de lui.
9. Marine : Et pourquoi, tu n'avais pas envie de ça ?
10. Ariane : Ben, je ne sais pas, je voulais que nos rapports, vu que l'on a un peu le même âge, que nos rapports ils restent vraiment...qu'on s'entendent bien et voilà. J'avais peur que ça puisse nuire à notre relation qui, comme on était amené à travailler vraiment tous ensemble, je préfère qu'on soit...voilà, au même niveau et qu'on prenne les décisions à deux et que se soit pas à moi de décider plus que lui.
11. Marine : D'accord, et avec quelqu'un d'autre, c'est une mission qui t'aurait plus ou pas spécialement ?
12. Ariane : Aujourd'hui non, pas spécialement, non, j'en ai pas envie. Ici je verrais pas avec qui, à la rigueur ça aurait pu être Matt, mais personne, voilà quoi.
13. Marine : Non, mais s'il y avait l'idée de réembaucher, de reprendre quelqu'un ?
14. Ariane : Ça avait été évoqué mais ça fait un petit moment que je suis là, mais aujourd'hui non, j'en ai pas la volonté, je préfère être autonome et toute seule. Enfin pas toute seule dans mon coin mais pas avoir de responsabilité vis-à-vis de quelqu'un d'autre.

15. Marine : Okay, et qui est ce qui t'a dit que tu allais bosser du coup avec le DAS, comme ça avec Matthieu ?
16. Ariane : Ça a pas été, bienvenue chez Sport Event, ça a pas été dit très clairement en fait, le positionnement des DAS, j'ai pas été inclue dans la réflexion, donc quand ça s'est mis en place, je me suis retrouvée devant le fait accompli, mais il y a pas eu de souci. Enfin j'ai pas eu de soucis vis-à-vis de Matt, au contraire, travailler avec lui…
17. Marine : Du coup ce qui a été dit c'est vraiment que vous alliez bosser ensemble ? En aucun cas que tu avais…
18. Ariane : Ben, encore une fois il m'a pas été dit, on nous a dit qu'en gros tous les deux on allait être responsable du DAS. Mais forcément vue que Matt, il était tout frais dans le métier, que j'aurais tendance à être un peu plus présente que lui. Aussi, parce qu'il n'est pas toujours là, il est à l'école aussi. Donc moi je devais faire le suivi tout le long. Mais quand on a commencé en fait, à un moment donné, par exemple aux réunions commerciales où Matt était pas présent, on m'a demandé de maîtriser aussi sa partie à lui. Donc moi là tu vois… Et qu'en gros, je sois plus responsable du DAS, et que je maîtrise aussi, c'est là où moi j'ai dit non, avec Matt on est à égalité, lui il a sa partie, je la maitriserais jamais sinon avec la quantité de clients qu'on a, ça sera pas possible. Et c'est là où j'ai vraiment dit que je ne voulais pas prendre ce rôle-là vis-à-vis de lui. Donc ce qui a été très bien accepté, ça n'a pas posé de souci. Mais au moins les choses ont été dites et… Vu qu'on est… ouais que des fois on doit, entre guillemets, se battre pour défendre des convictions qu'on a, sur les tarifs qu'on veut pratiquer sur nos DAS, ce genre de chose, je préfère qu'on soit tous les 2 au même niveau pour aller au combat, entre guillemets, tous les 2, face à la hiérarchie, plutôt que ce soit moi qui doive prendre la décision toute seule. Enfin je préfère qu'on soit dans le travail d'équipe tous les deux, si on à défendre quelque chose quoi.
19. Marine : Okay, et ailleurs qu'à Sport Event tu aurais aimé occuper ce rôle ? Après ce sont des questions, enfin…
20. Ariane : Ben c'est compliqué. Je ne suis pas fermée au côté management de la chose. Mais, on va dire que c'est spécifiquement dans cette boîte je n'ai pas l'envie, aujourd'hui, de le faire.
21. Marine : S'il y a des questions auxquelles tu ne veux pas répondre, ou je ne sais pas, hésite pas…
22. Ariane : Oui je sais, ça marche.
23. Marine : Tout à l'heure au déjeuner tu disais, ouais aujourd'hui sur MAP c'est moi, c'est à peu près tout ?
24. Ariane : Comment ?
25. Marine : Tout à l'heure au déjeuner quand tu discutais avec [nouveau stagiaire], tu disais ouais c'est moi son MAP sur à peu près tout ?
26. Ariane : ?
27. Marine : Son maitre d'apprentissage.
28. Ariane : Ah Ouais, je me disais, mais euh… Ben oui, parce que c'est moi qui bosse au quotidien avec lui, donc quand il a des questions, généralement il va les poser à moi. C'est plus sur le côté formation. Mais généralement comme l'équipe commerciale est composée principalement que d'hommes et que je suis la seule nana, donc du coup c'est moi qui est entre guillemets le coté le plus rigoureux de la chose, donc quelle que soit la personne qui soit arrivée dans la boite la plus part du temps c'est moi qui l'ai formée. Ophélie quand elle est arrivée elle était sur une partie chef de projet, elle était pas que sur de la prod, donc c'est moi qui l'avais formée. Le xxx, là, le commerciale dont je te parlais, c'était moi qui l'avais formé principalement, Matt ça été un peu aussi. Donc voilà, c'est vraiment sur le côté montrer comment on fait un devis, enfin sur les tâches quoi.
29. Marine : D'accord, okay. Et ça, tu penses que c'est plus parce que c'est toi qui maîtrise mieux le process.

30. Ariane : Oui. Malheureusement, oui. Non, mais ce n'est pas forcément un...c'est...ce...c'est pas forcément un rôle. Moi je ne veux pas être...quand il y a un nouveau stagiaire qui arrive, enfin je ne suis pas là pour former les gens. Au bout d'un moment ça m'emmerde de répéter toujours la même chose tu vois. Donc après, bon ça s'est très bien passé avec Matt puisque il est été, enfin il percute très vite, il a été tout de suite autonome, donc ça c'est, c'est pour ça qu'aujourd'hui quand il pose des questions, ça ne pose aucun problème parce je sais qu'il va me la poser une fois mais me la posera pas une 2ème parce qu'il va s'en souvenir. Alors que la personne qu'il y'avait avant... c'est aussi ça qui m'avait fait dire à un moment les gars je ne suis pas là pour former, c'est quelqu'un avec qui on avait pas du tout le même fonctionnement, il venait d'un secteur d'activité qui était complètement différent. Et même si c'était une personne avec qui je m'entendais très bien mais du coup c'était très compliqué de travailler avec parce que j'avais beau le formé il avait quand même envie de faire à sa façon. Ah ouais mais tu as des process à respecter et je n'avais pas envie de faire l'avocat du diable et devoir lui dire moi, bah non il faut que tu respectes les process.
31. Marine : Ouais, pas de prendre position.
32. Ariane : Ouais, voilà.
33. Marine : Est-ce que tu vois un impact, en fait, sur ton travail et le lien avec Matthieu du fait qu'il soit à l'école régulièrement.
34. Ariane : Bah forcément, Il y a un peu moins d'activité quand il n'est pas là parce...du fait que je sois toute seule au lieu que l'on soit deux. Mais c'est vrai qu'il fait quand même pas mal de choses quand il est à l'école aussi. Il y a pas trop de coupures vis-à-vis des clients, il va leur répondre, il va quand même faire des devis s'il en a. Il est quand même là au moins une fois par semaine, le mercredi, et on garde toujours contact par mail quand il n'est pas là. Il y a une coupure physique, on va dire, mais il y a quand même une continuité dans son travail.
35. Marine : Ouais, donc pas un impact majeur.
36. Ariane : Non.
37. Marine : Et le fait qu'il soit à l'école tu vois, est-ce que toi quand tu lui expliques des choses, tu fais un lien avec ce qu'il fait à l'école.
38. Ariane : Bah, non pas au niveau commercial mais au niveau marketing, oui, là par contre je le ressens, c'est pour ça que je lui laisse tout la main sur le truc, parce lui déjà il a un œil nouveau sur le sujet, moi plus vraiment. Donc il va...il a l'envie sur certaines choses que moi j'ai plus forcément, donc du coup moi, ça me motive aussi des fois me dire : ah bah ouais il a raison, je vais aller dans son sens aussi parce qu'il est enthousiaste. Moi je le suis un peu moins sur certains sujets quoi, et voilà sur la partie marketing, etc, là on sent que ...voila... il sort de l'école, il a les connaissances, il a envie de les mettre en application, donc là c'est top.
39. Marine : Tu as fait quoi comme formation ?
40. Ariane : J'ai eu un DUT en gestion administrative et commerciale et après j'ai fait une licence par alternance, donc ici, en marketing et commerce. C'était un bachelor à proprement parler.
41. Marine : Oui du coup t'étais en alternance ?
42. Ariane : Oui, j'étais en alternance ici, et en fait j'ai arrêté mes études parce qu'ils m'ont proposé de m'embaucher et que la place me plaisait bien, j'ai dit oui.
43. Marine : OK, et dans la façon dont tu bosses avec Matthieu, tu sens parfois ? Que tu reproduis des choses que toi tu as vécu en alternance.
44. Ariane : Non… mais enfin je réfléchis en même temps que je te réponds.
45. Marine : Non mais ce n'est pas pour avoir un oui.
46. Ariane : Non, non je ne me revois pas.
47. Marine : Tu te revois pas, tu te dis pas, bon pas ça s'était passé comme ça, donc je vais faire comme-ci.

48. Ariane : Bah si. Après on n'était pas au même niveau, lui c'est un bac plus 5, mois c'était un bac plus 3. Donc moi quand j'allais à l'école c'était en mode je vais être en vacances quoi. Je vais voir les copains. Et lui quand je le charrie avec ça, il me dit : bah non, j'ai des partiels, j'ai des exams, j'ai machin. C'est moins cool quoi. Non et puis je n'avais pas le même rythme d'alternance non plus. Je crois que c'était une semaine toutes les 3 semaines. Ce n'était pas tout à fait le même rythme. Donc non, et puis ça fait bien 6/7 ans déjà. Du coup, ouais, non je n'ai pas trop de similitudes.
49. Marine : Et du coup, je ne sais pas comment l'exprimer. Il y a toi qui t'occupe de toute la partie opérationnelle, former sur le métier etc. Et qu'a côté il y a Frédéric qui va plus faire le lien avec l'école.
50. Ariane : Oui, c'est ça.
51. Marine : Du coup vous dialoguez un peu ? Quand le tuteur est venu, vous en avez parlé avant?
52. Ariane : Non.
53. Marine : Sur les évals et tout ?
54. Ariane : Non, non. Mais tu vois, j'y ai pensé ce matin, limite j'irais peut-être assister à sa soutenance mais il faut que j'en parle à Fred je pense qu'il n'y aura pas forcément de souci. Si lui il y va, je lui dirais est-ce que je peux venir aussi ? Mais non avec Fred on n'a jamais discuté plus que ça de Matt. Sauf en ce moment où on est en train d'évoquer un peu la suite, puisqu'il a bientôt fini, est ce que il va être embauché, est ce que il a le souhait de partir. Vu que je bosse en binôme avec lui il y aura quand même des répercussions, donc là...en train de parler un petit peu l'avenir.
55. Marine : Mais sur un plan purement opérationnel, pas sur un plan pédagogique ?
56. Ariane : Non, non, pas du tout.
57. Marine : Tu ne sais pas ce qu'il fait à l'école.
58. Ariane : Non, même avec Matt je n'en parle jamais. Non ouais pas du tout. Ouais, moi je suis au boulot et quand il est là, il est boulot quoi.
59. Marine : Est-ce que tu as l'impression d'avoir développé des compétences différentes de bosser avec Matthieu par rapport à bosser avec un autre binôme qui était déjà expert.
60. Ariane : Non, non. Ça va être plus sur le côté, comme je te le disais, où lui...comme il est frais, il est enthousiaste sur plein de choses, moi je ne le suis plus et c'est là où ça va me remotiver sur certains sujets. Parce qu'il est à fond quoi. Il est à fond tous le temps. Et du coup moi ça m'évite d'être blasée certain jours ou certains trucs. Lui il trouve ça cool, et je me dis : ah bah oui il a raison en fait c'est cool. Ça va être plus sur ce côté-là. Après, au niveau compétence… Bah vue que je lui laisse la partie marketing, on va dire, il est autonome là-dessus avec le service com. Donc je ne vais pas apprendre de lui entre guillemets.
61. Marine : Est-ce qu'il y a des fois où ça t'a pesé en fait, de bosser comme ça avec quelqu'un qui était pas expert ?
62. Ariane : Non, pas avec Matt. Ça l'a été avec [ancien commercial].
63. Marine : C'est ce que tu me disais.
64. Ariane : Mais avec Matthieu non. Parce que au tout début qu'il a commencé l'année, je le sentais un peu plus en mode école que en mode entreprise, mais bon ça a duré un ou deux mois. J'en ai même parlé avec [surnom de Daniel]. J'ai dit : Matt il va falloir qu'il s'y mette hein. Et en fait il s'y est mis tout seul et on a pas eu besoin de lui dire.
65. Marine : Et s'il ne s'y était pas mis ?
66. Ariane : Là ça aurait pu être problématique. Oui, il faut que l'on est la même part de travail. Après il est à l'école donc quand il y a des appels entrant et qu'il est à l'école c'est moi qui vais les gérer. On ne va pas se les dispatcher. Forcément, il y a une répartition qui n'est pas la même vu qu'il n'est pas toujours là, mais sinon c'est kif-kif, chacun fait le même taf. C'est plutôt équilibré quoi.

67. Marine : Est-ce que tu as eu l'impression, par moment, d'avoir besoin d'aide dans la relation. Enfin quand tu dis : je le formais et tout ?
68. Ariane : Non, non. Ça se passait très bien.
69. Marine : Okay, et... si j'avais une autre question. Je voulais savoir, si on te demandait si tu avais encadré des gens, si tu passes un entretien d'embauche, si on te demande si tu as encadré des gens.
70. Ariane : Bah encadré, oui et non. Pour moi il y a une part d'encadrement dans ce que je fais mais pas à part entière, puisque ouais, moi ça va être vraiment le côté opérationnel de la chose. Former les gens, oui, ça je l'ai fait un certain nombre de fois, avec tous les stagiaires qu'on a je l'ai fait. Mais, je les forme et après ce n'est pas moi qui vais leur donner leur travail, qu'est-ce qu'ils ont à faire, etc. Ça ce n'est pas moi.
71. Marine : Ok, moi c'est à peu près bon. En fait, moi, ce qui m'intéresse c'est de voir comment est-ce que ça se reparti dans l'entreprise. Comment est-ce que les choses se répartissent, et comment est-ce que ça se bidouille. Ouais, du coup c'est pour ça que c'était important de discuter avec toi.
72. Ariane : Ouais, Ouais, bien sûr.
73. Marine : C'est à peu près bon.
74. Ariane : Oui, parce que c'est vrai qu'au quotidien c'est plus moi. Enfin c'est Fred son tuteur mais ce n'est pas Fred qui travaille, parce qu'il ne travaille pas sur le même DAS, donc forcément. Mais la relation avec le, ouais, avec l'école, c'est une Fred.
75. Marine : Et tu as l'impression du coup que Frédéric il a des liens avec Matthieu différents, par rapport à d'autres ? Enfin qu'il va plus lui dire certaines réflexions ?
76. Ariane : Oui. Après Fred il est, c'est le gérant d'un côté donc forcément…
77. Marine : Oui il a de fait…
78. Ariane : Oui il a de fait ce statut de lui dire dans quelle direction il doit aller. De par son statut de tuteur mais aussi de par son statut de directeur de la boîte, quoi. Quand il dit quelque chose, tu le fais parce que c'est ton chef.
79. Marine : Et ça a pu interférer ça, parfois, avec des choses que toi tu as dites, tu avais dites avant.
80. Ariane : Non, non. Par rapport à Matt ?
81. Marine : Ouais.
82. Ariane : Non, non.
83. Marine : Oui, genre que toi tu lui dises que ce soit bien de faire de cette façon-là et que derrière ?
84. Ariane : Non, jamais. Matthieu… Enfin non, non. Parce que après on met en application ce que l'on nous dit, donc… Si parfois, s'il y a des fois ou moi je ne suis pas d'accord et je vais avoir tendance à entraîner Matt avec moi pour aller au combat tu vois. Parce que je, enfin, moi je défends le truc quand Matt il va avoir tendance à plus arrondir les angles et moi non. Moi s'il faut aller au combat j'y vais y a pas de problème et si je suis persuadée de quelque chose je vais… Desfois, c'est l'inverse c'est Matt il me dira, on s'en fiche laisse faire, donc bah okay, on s'en fiche je laisse faire. On va se tempérer peut-être mutuellement. Donc voilà quoi.
85. Marine : Et du coup, enfin, tu parles beaucoup sur la façon dont tu formes sur les devis, sur le prix des presta et tout. Est-ce que tu as l'impression de lui apprendre des choses qui était plus de l'ordre de la... Enfin de ce que l'on pourrait appeler une compétence métier ou quelque chose comme ça ? Sur les conversations téléphoniques ou la relation. Parce que faire un devis c'est quelque chose de très…
86. Ariane : Très basique.
87. Marine : Enfin, une fois que tu as la procédure.
88. Ariane : Après c'est plus sur le côté. On va dire sur ce sur quoi j'ai pu l'aider et c'est plus sur la perception que le client va se faire du prix. Parce que l'on vend des choses qui ne sont pas comparables, au niveau que...c'est de l'humain, c'est du spectacle, c'est quand même particulier. Donc je lui donne des petites clés, en fonction de ton client du lui donne pas de la même façon. Quand c'est

des collectivités généralement essaye de faire un prix TTC rond, parce que leur taxe il ne la regarde pas. D'inclure un maximum de choses parce que les collectivités, ils n'ont pas envie de s'en occuper. Tu vois, c'est plus des conseils sur comment construire ses prix, en fonction du client qui va avoir en face de lui. Et pareil au niveau de ses achats, lui dire : eux je les connais, ils dorment jamais à l'hôtel. Donc comptes pas un hôtel, met toi au plus juste au niveau de ton prix comme ça tu es sûr que tu passes. Comptes pas des trucs qui servent à rien et eux je sais qu'ils ne dorment pas, eux je sais qu'ils partent de là etc. Voilà c'est plus sur des petits conseils sur comment mieux gérer les achats, parce que, pour ça il faut vraiment connaître les artistes depuis un petit moment pour savoir comment ils fonctionnent. Chaque artiste à un fonctionnement bien particulier, et ça tu ne le sais pas au début. Tu ne le sais pas donc c'est plus sur ça, et c'est aujourd'hui sur ça, sur ce genre de choses qu'il vient me solliciter.

89. Marine : Du coup, c'est plus sur des questions d'expériences.
90. Ariane : Oui. Complétement. Parce que toutes les compétences, on va dire, il les a. Aujourd'hui il sait tout faire sur son poste, donc c'est vraiment plus sur le côté expérience qui va lui manquer parfois, et encore il apprend vite. Parce qu'il y a des choses des fois, c'est des réflexes en faites quand tu fais de l'évènementiel. Et maintenant il les a ces réflexes là, donc il me sollicite de moins en moins. Mais tu vois, par exemple [ancien commercial] avant, comme il venait d'un secteur d'activité qui était très… C'est un peu la mécanique, si tu veux il n'avait pas l'esprit neuf, alors Matt il était tout neuf tu avais juste à lui inculquer, tu vois, les bonnes choses pour qu'après, ça reste comme ça. Alors que [ancien commercial] il se battait, il disait « oui, mais on le raisonne pas comme ça un prix ». Mais ce n'est pas le même métier, ce n'est pas, il y avait d'autres réflexes, donc du coup, c'était plus dur lui enlever. Alors que Matt, il est arrivé il était vierge entre guillemets, du coup bah, tu n'as plus qu'à lui dire comment faire et après pour lui maintenant c'est acté et basta.
91. Marine : Mais, mince ça m'arrive tout le temps. Je devrais les noter, j'avais une question, et du coup je l'ai oublié. Mais du coup tous les conseils sur tout ce qui va être de l'expérience et tout, si ça avait été quelqu'un qui arrivait d'un autre domaine, en fait, tu les aurais donné aussi.
92. Ariane : Oui
93. Marine : En fait ça n'avait pas de… Le fait qu'il soit en alternance n'avait pas…
94. Ariane : Non.
95. Marine : Ah si c'est bon. Tu dirais qu'il bosse avec la même force de travail ?
96. Ariane : Que n'importe qui ?
97. Marine : Que toi en tout cas, parce que vous êtes tous les deux sur le même truc. Qu'il a le droit de faire un peu moins ? Tu vois ce que je veux dire ? C'est pas du tout pour euh…
98. Ariane : Ouais, non, non, mais non. Un petit peu au début, il en faisait moins, il était moins rapide, bah de pour faire ces devis il mettait plus de temps etc… Et maintenant non, maintenant, c'est la même chose.
99. Marine : Et ça du coup comme toi tu l'as géré le fait qu'au début, il qu'il mette plus de temps ? Car du coup toi tu avais toujours le même objectif sur le DAS ?
100. Ariane : Ouais mais pffff ça a été vite, ça a été vite, non, ça n'a pas été ça pas été gênant. Après en plus moi je suis, on est un peu loin, donc je ne le vois pas travailler donc… C'est que s'il serait à côté, que je verrais qu'il met une demi-heure à faire un devis peut-être que ça me gonflerait. Mais là aujourd'hui, je ne sais pas en combien de temps il les fait ces devis. Si ça se trouve, il les fait encore plus vite que moi, ou il met peut-être encore du temps. Mais le taf il le fait, donc à partir de là. Et puis il l'a fait très vite. Je dirais que c'était plus l'année passée que cette année, plus quand il était en stage, donc il apprenait, donc là c'était plus long. Mais là il est en alternance, il fait sa part du taf, il n'y a pas de problème. Il va mettre un peu plus de temps, peut-être, pour la partie opérationnelle des prestations, ou par exemple, si c'est Fred ou Seb qui nous refile un de ses dossiers qu'il faut gérer pour lui, je vais

avoir tendance à, peut-être, plus le prendre que lui, parce que moi je sais que ça sera vite gérer. Ça ne va pas perturber mon quotidien, ça ne va pas me rajouter vraiment du travail. Alors que Matt, ça va peut-être lui paraître un peu plus lourd, vu qu'il ne va pas aller aussi vite. Mais à part ça.

101. Marine : Il y a une petite protection, quand je dis petite protection mais pas…
102. Ariane : Oui mais pas plus que ça. Vraiment sur des petites choses, je vais dire : je le gère si tu veux. Quand il y a des appels entrants, en général on se les dispache, donc c'est moi qui les reçoit. Enfin les appels entrants, c'est via le site, parce que quand c'est des appels, bon généralement c'est moi qui décroche, mais quand c'est via le site je lui dis « tu as le temps de gérer ? » Des fois il va me dire ben oui, des fois il va me dire non, ben s'il me dit non c'est moi qui le gère, ce n'est pas très grave. On compte pas.
103. Marine : Oui j'ai t'es déjà vu faire, enfin des fois où je suis venue. Et effectivement il était sur une tâche, et tu lui as dit « non, mais en fait, fais comme-ci, comme-ci, comme-ça, mais laisse tomber pour aujourd'hui, je vais le faire, tu le feras plus tard. »
104. Ariane : Oui, peut-être.
105. Marine : C'était peut-être la dernière fois ou la fois d'avant, et du coup c'est un peu la protection, et puis il n'est pas expert.
106. Ariane : Non, il n'est pas expert et puis il est en cours, il a le droit de se tromper encore. Et il a pas fait à mon sens, parce que des conneries tu en fais vite. Tu réserves le mauvais hôtel le mauvais jour. Moi au début j'ai fait venir mes artistes pas le bon jour sur la presta quoi. C'était pas le bon jour de l'évènement, ils m'appellent et ils me disent « y a personne ». Ben oui, c'est demain. Bon ce n'était pas que de ma faute, mais bon tu vois, tu te dis ah merde. Et ça tu vois ça ne lui est jamais arrivé. Et tu vois il aurait le droit à faire la connerie, mais tu vois il m'en a pas faite pour le moment. C'est juste que moi ce qui me soulerais, c'est si vraiment voilà, il me faisait répéter, rabâcher les choses, alors que non, à chaque fois qu'il nous demande quelque chose ce n'est pas une question qu'il m'a déjà posé, souvent desfois, je n'ai pas forcément la réponse tout de suite parce que, ben, c'est une question que j'aurais pu me poser moi aussi, donc, non c'est constructif.
107. Marine : Ouais, tu trouves ça constructif toi dans ton job aussi.
108. Ariane : Ouais, complétement.
109. Marine : Sous quel aspect ?
110. Ariane : Ben parce qu'on est complémentaires, parce que voilà, il y a des choses sur lesquelles il est plus à l'aise, donc il va m'apporter et inversement, moi ça va être plus sur l'expérience, lui c'est sur sa fraîcheur et donc on est vachement complémentaire et c'est pour ça que ça marche bien je pense. On ne se marche pas dessus, on sait quand y a un truc à faire qui est plus commercial et ben on se le dit même pas c'est moi qui vais le faire. Et puis quand c'est de la com, ben typiquement par exemple quand on a un emailing qui part on à la préparation, on a le rendez-vous tous les deux, mais je n'y vais jamais, c'est lui qui y va tout le temps tout seul parce que c'est lui qui le fait. Et on ne se le dit même plus aujourd'hui voilà. On a notre routine de vieux couple. Non mais voilà, c'est pour ça que ça marche bien ouais.
111. Marine : Et du coup tu disais que vous commenciez à parler de l'avenir ?
112. Ariane : Oui.
113. Marine : Vous discutez de quoi ?
114. Ariane : Et ben de…, la direction a peut-être la volonté de garder Matt, mais lui il veut partir un peu à l'étranger. Donc ils sont en train de voir comment goupiller ça. Donc Matt, il doit re-échanger avec eux et en fonction de ça, on saura, on se positionnera parce que moi si je me retrouve toute seule sur le DAS1... Donc il faudra faire des choix stratégiques, est-ce que je reste toute seule sur le DAS1 mais du coup on baisse l'objectif, est ce que ceux qui font du DAS2 et du DAS3 ne viendrait pas aider un peu le DAS1. En tous cas il y a du potentiel, enfin après, ça c'est…

115. Marine : Ouais ça c'est plus de la stratégie.
116. Ariane : J'aurais un avis à donner mais ça ne sera pas moi qui prendrais la décision concrètement là-dessus donc. On discute un peu de ça en ce moment.
117. Marine : Bon ben c'est tout.

# Annexe 40 : Transcription du quatrième entretien avec Fred

Date : 14 juin 2016
Durée : 14min 52s
Lieu : voiture de Fred

1. Marine : Ma première question c'était : comment est-ce que tu appréhendes la soutenance qui va avoir lieu?
2. Fred : Alors différemment de l'année dernière déjà. Puisque l'année dernière c'était la première fois que j'assistais à ça et que j'ai découvert totalement. C'est pour ça que je sollicite Matthieu pour qu'il me soumette si ce n'est la version définitive, mais en tout cas un draft de… sa soutenance, enfin de ce qu'il prépare tant en rapport qu'en oral. Parce que l'année dernière, je m'en suis soucié la veille ou l'avant-veille en disant, c'est bon tu es prêt ? Ouais ? Bon aller, bah à demain alors. Et justement de voir les autres maîtres d'apprentissage ou de stage...sur comment ils évoluaient, voir l'implication de certains alors...à mon sens beaucoup trop mais… parce que elle n'était pas bien placée, à mon sens, le fait de dire : non, non je veux que ton rapport il soit nickel parce que ton rapport il est l'image, il doit être à l'image de ma boite. Moi ce n'est pas forcément ça que j'attends. Il doit être à l'image du stage ou de l'objectif de l'apprenti quoi, après si effectivement, il n'y a pas de fautes d'orthographe, ça me va déjà un peu mieux. Si déjà la forme est cohérente, après le fond, je ne suis pas forcément le plus objectif pour juger du fond du truc, parce que justement je vais être un peu trop impliqué. Mais au moins la forme et après… enfin ne pas découvrir au final son rapport de stage le jour de la soutenance quoi. Et à côté de ça du coup, l'année dernière vu que j'étais totalement frais sur sa soutenance, bah j'ai trouvé ça vivant. Ça m'a permis quasiment de me dire bon bah ok, il a bien maîtrisé… son discours, il a bien maîtrisé ce qu'il voulait dire, il l'a rendu intéressant. Et après le contenu en lui-même, c'est… la forme était là et le fond était là aussi, c'est aussi pour ça que lui et ses autres collègues ont eu des notes plutôt bonnes quoi. Donc voilà, là, cette année effectivement, je serai peut-être un peu moins en mode découverte et du coup peut-être un peu plus critique.
3. Marine : Tu imagines déjà des points sur lesquelles tu vas être critique ?
4. Fred : Non parce que non, non. Enfin je sais qu'elles sont les petites lacunes que Matthieu peut avoir effectivement, mais ce ne serait pas, comment dire, logique ou normal qu'il n'en est pas quoi. S'il était déjà tout prêt, les gens se battraient sur le marché pour l'avoir. Ce qui sera peut-être le cas je n'en sais rien. Mais en l'occurrence voilà, il a des qualités, il a quelques petits défauts, et des choses qu'il faut corriger, effectivement. Quelque part il a un peu les mêmes défauts que nous on peut avoir dans la boite. Une rigueur qui n'est pas totalement exemplaire mais qui, au final… trop de rigueur dans le job que l'on fait ce n'est pas non plus forcément que un atout et que un avantage quoi. Parce que si on est trop rigoureux ça peux tourner à trop de rigidité quoi. Et dans ce taff là, il faut le faire un peu au feeling, quand même, des fois. Après il y a des choses qu'il faut, et justement l'apport de Ar' qui elle est relativement rigoureuse et notamment sur le respect des process c'est plutôt pas mal, c'est plutôt complémentaire. Non, non, après, je n'ai pas de… Là où je vais être critique peut-être c'est sur sa problématique qu'il va avoir dans sa soutenance, et les réponses qu'il y apporte dans le cadre de son dossier.
5. Marine : Il a une problématique là, dans son rapport de stage ?
6. Fred : Alors je n'en sais rien. Enfin j'en sais rien, je l'ai su mais là tout de suite…
7. Marine : Et au niveau de la note ? Tu as regardé la grille ? Il y a une grille ?
8. Fred : Ouais, là je vais effectivement être peut-être un peu plus critique que l'année dernière.
9. Marine : Ah ouais ?

10. Fred : Parce qu'il y a peut-être des choses qui sont...que je vais mettre en « juste acquises » et pas maitrisées quoi. Peut-être qu'un peu plus avant, après, ce n'est pas forcément les mêmes critères que l'année dernière, je crois, je sais plus. Mais encore une fois, cette grille on va l'utiliser uniquement à posteriori de la présentation quoi. Donc c'est compliqué de se projeter. Oui, il y a des choses où je me dis qu'effectivement je sais plus quel est le 1er degré, enfin...il n'y a rien qu'il ne maitrise pas du tout. Sur lequel je lui collerais zéro il y a rien. Après effectivement il y a des choses qui ne sont peut-être pas totalement maîtrisées, et qui l'année dernière c'était normal de pas les maîtriser, donc ce n'était pas déconnant de mettre une très bonne note. Cette année s'il y a eu peut-être moins d'évolution sur certains points que sur d'autres la note sera peut-être un peu moins bonne.
11. Marine : Ouais, l'attendu n'est plus le même que l'année dernière.
12. Fred : En plus.
13. Marine : Ok.
14. Fred : Après l'avantage c'est que là cette année j'ai quand même quelque chose d'un peu plus quantifiable, école, d'un peu plus chiffré quoi. On en revient par rapport aux objectifs commerciaux aujourd'hui, je sais combien Matthieu a signé de chiffre d'affaire et de marge. Donc si tu veux, aujourd'hui, je sais déjà quantifier, en tout cas une partie, de son efficacité. Et ça je ne peux pas le déconnecté de la note finale quoi.
15. Marine : Ça t'aide à noter ?
16. Fred : Je ne peux pas le déconnecter, très clairement. S'il avait signé 10000 euros de marge sur l'année, il y a quand même un gros problème et en l'occurrence ce n'est pas le cas quoi.
17. Marine : C'est un indicateur ?
18. Fred : Dans les missions qu'on lui a confié, qui ne sont peut-être pas forcément l'intégralité des missions liées à son apprentissage, et notamment sur la partie suivi, développement des projets, enfin gestion des projets… moi ce que je lui demandais c'était d'aller chercher du business et un investissement, une implication, et du résultat. Pas uniquement un objectif de moyen. On lui a pas filé les clefs d'une bagnole quand il se déplaçait juste pour qu'il aille se balader en Suisse, en gros. Par contre, bah oui, il y a été moteur pour se déplacer en solo. Il l'a fait en binôme dans un 1er temps, mais en solo par la suite et il a ramené du business. Et derrière, non seulement il a ramené du business, mais derrière il l'a suivi, il a géré le dossier et la rentabilité du dossier était là quoi. Donc ça veut dire que de A à Z, effectivement, il y a une satisfaction qui est présente. Qu'il n'y a pas eu de boulette majeure quoi sur, enfin il n'y a même pas eu de boulette sur la globalité des dossiers que Matthieu a géré. C'est aussi pour ça que l'on se dit qu'un gars comme ça en étant en mode temps plein… ça peut dépoter quoi. Ça peut dépoter, et surtout aussi par rapport au profil qu'il a, ça peut développer sur d'autres typologies de clientèle, d'autres… Enfin voilà, monter sur des clients comme ceux que je gère aujourd'hui, ça me semble pas déconnant à moyen terme pour lui. Même si l'année prochaine, s'il reste avec nous l'année prochaine, toute ou partie de l'année ça ne sera pas forcément sur cette voie là qu'on va le … Plus sur la voie où il est cette année, mais, voilà on le sollicite. La semaine dernière on a fait une petite séance de travail concernant spécifiquement le DAS que je traite avec Seb, sur tout ce qui est tout le département des partenariats, la partie agence opérationnelle de marketing, agence de marketing opérationnel, pardon, au service des marques et du sport. On l'a sollicité pour… dans la réflexion et dans le brainstorming quoi. Parce que justement, il y a une approche qui est, qu'est une approche au final un peu scolaire, mais c'est pas mal aussi de se confronter aussi, à se re-confronter au scolaire, et que lui se re-confronte à la réalité des choses, ou en tout cas à la réalité qu'on perçoit nous. Tu vous on avait sollicité Matthieu et [nouveau stagiaire] aussi. Même si [nouveau stagiaire] il a un objectif beaucoup plus opérationnel, lui : que de commercial.
19. Marine : Parce que il fait quoi [nouveau stagiaire] lui ?

20. Fred : Lui, c'est en stage, ce n'est pas en apprentissage qu'il est. Il est en master 2 je crois, ou master. Sur le, pfff, j'ai toujours du mal avec les intitulés des...c'est pour ça que j'ai arrêté en fait, c'était trop compliqué. C'est sur le management du sport. Donc lui il a plus l'objectif de travailler, notamment parce qu'il kiffe un peu le rugby, donc l'objectif c'est d'être sur un service événementiel, éventuellement, mais intégré dans l'entité club quoi.
21. Marine : D'accord.
22. Fred : Lui ce qu'il développe ce n'est pas forcément des notions de marketing.
23. Marine : Il y a une question qui m'est venue avec l'entretien avec Ariane : je me demandais si tu avais pensé, à un moment, à l'inviter à l'entretien quand le tuteur est venu ?
24. Fred : Si j'avais pensé inviter qui ?
25. Marine : Ariane ? Du fait qu'elle bosse avec Matthieu en fait ?
26. Fred : Si j'avais pensé à inviter Ariane à quel moment ?
27. Marine : Quand le tuteur est venu.
28. Fred : Ah ! Non, non, moi clairement non.
29. Marine : Non, non, mais c'est vraiment une question. Enfin savoir si tu y avais pensé, et que tu avais fait le choix de pas l'inviter pour une raison ou une autre.
30. Fred : Non, non, c'est que ça n'a pas été envisagé.
31. Marine : Elle ne m'en a pas parlé, hein c'est vraiment moi qui y ai pensé.
32. Fred : Quand bien même elle t'en aurait parlé ce ne serait pas déconnant et ça ne me gênerait pas. Mais ça ne m'est pas forcément venu à l'idée non. Non, encore une fois, j'ai impression compte tenu de l'approche de Monsieur Jeanne [tuteur] par rapport à ça, ça aurait pas été le kiffe pour Ariane là-dessus. Mais à tort ou à raison je ne sais pas, la question je me la suis pas posée, donc c'est, au moins c'est très franc avec toi. A ton sens ça aurait été intéressant justement de ….?
33. Marine : Intéressant ou pas, non. Mais je sais que ça se fait dans d'autres entreprises, enfin, qu'il y a quelqu'un qui bosse plus avec la personne du coup qu'on l'invite quand le tuteur vient. Ou, au contraire, que le supérieur hiérarchique à la fois du maître d'apprentissage et de l'apprenti soit présent aussi. La dernière fois ils étaient 4 à venir pour l'un des apprentis.
34. Fred : Ah ouais. Quatre avec le prof ?
35. Marine : Ouais, du coup…
36. Fred : Tu te sens un peu scruté là non ?
37. Marine : Ouais, après il y avait la logique quoi. Comme moi, je rajoute encore une personne, ça faisait nombreux quoi.

# Annexe 41 : Transcription synoptique de la soutenance collective

Code : MAP3_OBS7_soutenance
Date : 01 juillet 2016
Durée : +/- 4heures dont 1h20 de vidéo
Lieu : locaux de l'IUP à Roanne

La soutenance a lieu dans les locaux de l'IUP à Roanne.

Matthieu soutient en même temps que trois autres collègues, les 4 MAP, qu'on nommera MAP-A, MAP-B et MAP-C évaluent les 4 apprentis. NB : TE = tuteur-école (tuteur pédagogique).

1) Mise en route

Installation dans la salle.

Tour de table pour que chacun puisse se présenter. Le tuteur présente le déroulement de la soutenance : ce sont des échanges entre professionnel. L'ordre de passage est choisi par les apprentis.

Le TE revient sur l'évaluation :

- Lé@ : compétences professionnelles en situation
- Rapport : pas d'indications particulières – pour cause, il propose la note validée par les MAP
- Soutenance : 3 grands items > présentation, support et dynamisme, échanges.

2) Soutenance Matthieu

Captation video: 37min 36 / 8h45-9h25

Matthieu est le premier à passer. Il commence son intervention en distribuant des stylos et des plaquettes au jury. Sa présentation dure 20 minutes (temps demandé).

*« TE : Merci de votre présentation Matthieu. Monsieur [nom Frédéric], commentaires sur le travail de Matthieu ? »*

Fred : remercie Matthieu, revient à destination des autres MAP sur l'entreprise et le choix d'avoir Matthieu. Logique d'échange et de partage. « Apports intéressants de Matthieu sur les parties market et communication. Sur l'historique, c'est important, vous avez dû voir, on est pas des commerciaux, on est des anciens artistes formés sur le tas, donc ces structurations au final on les acquiert selon le profil qu'on recrute ». Apports des autres et contexte difficile, nécessité de restructurer. Les difficultés rencontrées dans la mise en place de l'ERP et le suivi de dossier. Conclue sur le travail de Matthieu. *[20:20-24:52]*

TE : remercie et propose aux autres MAP de réagir.

Fin de la vidéo. Sur 17 min de questions, Fred a parlé 7minutes 55.

3) autres soutenances

2° apprentie (9h25-10h) :

- présentation
- retour de sa MAP : le projet + ce qu'a fait l'apprentie. Circonscrit sa présentation au champ d'action de l'apprentie
- 1° question : Frédéric sur la durée et la finalisation du projet
- Echanges – la MAP répond à une question de Fred – Matthieu pose une question, la MAP y répond.

10h : Pause – Fred et Matthieu discutent d'une question de boulot.

3° apprentie (10h10-11h) :

- présentation
- Commentaire du MAP
- Frédéric enchaîne et pose une question sur le CRM, en se rapportant à sa propre expérience.
- Le TE relance sur cette question – d'autres questions.

4° apprenti (11h – 11h45) :

- présentation
- commentaire de sa MAP qui repose le cadre
- Les apprentis quittent la salle.

4) Délibération – Evaluations

TE : revient sur la composition de la note (compétences en situation via le Lé@, rapport et soutenance). Trois grands éléments à évaluer dans la soutenance. Se lève et les note au tableau.

*« Y'a le contenu de l'exposé en lui-même, est-ce qu'il correspond à vos attentes, est-ce qu'il est complet, est-ce qu'il est clair ? Les éléments de forme, derrière donc le support est-ce qu'il est adapté, cohérent, est-ce que y'a pas trop de fautes d'orthographe dedans et puis la dynamique de la présentation en tant que telle. Et puis le troisième élément, c'est la discussion derrière est-ce que XXX participe, est-ce qu'il se met en retrait, est-ce qu'il répond aux questions, est-ce qu'il les comprend déjà ? on verra après comment on procède. (…) je vous propose simplement d'y réfléchir et puis voir si… globalement on a eu des bonnes soutenances, je pense que… on va pas. Donc là c'est surtout voir si globalement y'en a un qui sort du lot, comment vous l'avez reçu. La consigne qu'on leur a donné, c'est de s'adresser aux professionnels qui ne connaissent pas le projet, la cible c'est plus vous. (…) »*

Il revient sur les évaluations des compétences qu'il a reçues et récupère celle qu'il n'avait pas eue. Tous les MAP sont satisfaits > les notes compétences vont entre 17 et 20.

Discussion entre les MAP sur la qualité des soutenances. Le TE commente le niveau des apprentis qui cette année sont d'un bon niveau.

Discussion entre les MAP sur la volonté de donner 20/20… qu'ils jugent inadaptée, parce qu'elle reflète la perfection. Vous aviez la grille de transcription, acquis ça correspond à peu près à 13, maîtrisé, alors après ça se discute, pourquoi maîtrisé ça correspond à 20 ? Pourquoi on aurait pas le droit d'avoir 20, alors qu'en maths on a le droit d'avoir des 20 ?

Partage des critères utilisés par les MAP, Fred évoque notamment le chiffrable et l'investissement. Il justifie sa note avec des exemples. MAP-A évoque la connaissance métier et du secteur, grande technicité de celui qu'il exerce.

Fred évoque l'évolution qu'il a pu constatée chez APP-A entre le jury de l'année passée et celui-ci. MAP-A réagit.

Le tuteur pédagogique reprend la main et demande de statuer sur la note des compétences. « C'est votre note, c'est vous qui allez la défendre auprès de votre apprenant derrière. ».

MAP-B : décide de mettre 18 ; Fred et MAP-A : mettent 19 ; MAP-C maintient son 17

MAP-C revient sur une mauvaise expérience avec un apprenti.

Le tuteur école fait un retour sur les rapports de stage, explique les notes qu'il a mises. Echanges sur les lieux de stage et la difficulté de recruter dans des zones rurales, voire même provinciales.

*« TE : allez, on termine par la partie soutenance. Alors, est-ce que vous les voyez tous au même niveau ou est-ce que vous voyez des petits écarts ? ou des plus gros écarts entre eux ?*

*Fred : Pour moi y'a différents types de présentation en fait ((les autres acquiescent)) Matthieu était très à l'aise sur sa manière de présenter les choses. APP-A quasiment pareil, mais légèrement en dessous (…)*

*MAP-C : je suis d'accord c'est les deux qui étaient le plus à l'aise, après ils étaient moins à l'aise, ça se ressentait. »*

[29:48] Echanges sur les différences entre les présentations.

« TE : Après on peut utiliser une méthode simple qui est de dire ((se lève vers le tableau)) xxxx si y'a des toutes petites différences sur chacun des trois critères ((au tableau trace un tableau et mets les noms des apprentis)) on peut mettre une échelle sur trois étoiles par exemple, sur le contenu, sur le contenu de l'exposé si vous avez vraiment tout compris, (…) voilà la méthode que je vous propose, est-ce que ça vous va ? »

Les MAP acquiescent. Le TE guide en posant des questions, puis prend les apprentis dans l'ordre. Pour la note de Matthieu, MAP-B et MAP-C proposent 2 étoiles pour le contenu, justifiant ne pas avoir bien vu la question de la gestion de projet. Fred « je suis moins objectif, mais je suis pas en désaccord ». MAP-A aurait mis les 3 mais s'accorde sur 2. Pour APP-C et A, il y a un consensus rapide sur 3. Pour APP-B, Fred commence « je serais au niveau de Matthieu peut-être ». MAP-A et MAP-C proposent 3. MAP-A aussi, en argumentant qu'ils les auraient également mises à Matthieu. Le TE ajoute un + à côté des 2 étoiles de Matthieu. Puis propose de passer à la forme et guide par des questions.

| | Matthieu | APP-C | AAP-A | APP-B |
|---|---|---|---|---|
| Contenu de l'exposé | **+ | *** | *** | *** |
| Forme (support, dynamique) | *** | **+ | *** | **+ |
| discussion | *** | *** | *** | *** |

[33:20] MAP-A prend la parole, disant qu'il trouve que pour APP-A et Matthieu, c'était peut-être plus facile. Fred renchérit en disant qu'il ne souhaite pas mettre une note à Matthieu sur ce critère là. Les

autres acquiescent. MAP-C trouve que tous sont au même niveau. Le TE pointe un défaut d'APP-B. Fred propose 2,5 pour APP-C et APP-B. Le tuteur note au tableau. Pour MAP-B, APP-C mériterait 3. Le TE précise que c'est de points de détail et Fred argumente que si ils ne mettent pas ***, c'est aussi pour lui indiquer un point d'amélioration.

*« MAP-C : ((au TE)) et vous, vous êtes d'accord avec notre ressenti ? enfin, ça confirme un peu…*

*TE : oui, encore une fois on cherche les tout petits écarts. Argumente un regard différent de celui des MAP, parce qu'il les a tous suivis et pointe quelques petits écarts de son point de vue. Il montre que à part APP-C qui à 3x3*, ils ont tous un léger bémol mais souligne que à tous, on leur confierait la défense d'un projet en entreprise.*

*TE : sur l'échelle de note, de toute façon on est tous au dessus de 15, sur les petites différences, est-ce que on marque un point ou deux points d'écart ? »*

Les MAP s'accordent sur 2 d'écarts et Fred dit « 18-16, ça me paraîtrait bien ». Validé par le TE. MAP-C dit que de voir que APP-A a eu une meilleure note la conforte dans le ressenti qu'elle avait eu.

Le tuteur annonce le déroulement de la suite : il donne les notes, un commentaire pour chacun et laisse ensuite la parole à chacun des MAP. Il va chercher les apprentis qui reviennent.

5) conclusion

Le TE annonce les notes et fait un commentaire pour chacun puis passe la parole aux MAP.

Fred se lance en premier et souligne l'intérêt, notamment de découvrir 3 autres projets que celui de Matthieu. Parle de l'évolution de APP-A qu'il avait déjà vue l'année d'avant. « donc bravo ! ».

Les autres MAP soulignent notamment la connaissance cœur de métiers des apprentis au delà de leurs projets et l'intérêt du jury pluri-MAP afin de côtoyer d'autres pro, ainsi que l'articulation université/monde professionnel.

Le TE conclue et la matinée se poursuit autour d'un déjeuner.

# Annexe 42 : Entretien final avec Fred

Code : MAP3_ENTfinal
Date : 27 septembre 2016
Durée : 1:22:28
Lieu : Laboratoire ICAR

1. Marine : Je ne sais pas si tu as des choses à dire avant de commencer ?
2. Fred : Euh non...si. J'étais avec des gens de chez Airbus là et je leur ai dit que je venais faire l'entretien avec toi et … euh donc la personne qui est ...parce que en fait on a été...Je sais pas si tu avais eu vent de ça pendant que tu étais chez nous. Airbus euh on a été mis en relation par l'EM de Lyon avec les gens d'Airbus sur un programme de... comment dire, d'audit un petit peu. Les gens d'Airbus viennent auditer et donc là on a eu le retour de l'audit aujourd'hui et donc quand je leur ai identifier... là on est sur Airbus hélicoptère notamment xxx en France... que j'étais...enfin qu'on avait été suivi par une doctorante euh sur euh … toute la partie comment appréhender le maître de stage et le maître d'apprentissage : il me dit ouais...effectivement moi j'ai créé une procédure et un livre, en interne. Mais sinon y'a rien donc je sais pas si çapeut être intéressant pour toi d'avoir ce genre de document là.
3. Marine : Euh non pour moi pour ma recherche pas spécialement après pour le CFA ça pourrait l'être xxx.
4. Fred : D'accord ben le cas échéant t'hésites pas tu me diras si t'y vois une utilité quelconque n'hésite pas.
5. Marine : Ok.
6. Fred : Voilà.
7. Marine : Euh moi l'idée de l'entretien c'est surtout de faire un retour général sur ce qui s'est passé pendant l'année sur comment tu l'as vécu comment ça s'est passé etc. Donc j'ai préparé tout plein de questions après à toi de dire aussi si tu as d'autres choses à dire, si mes questions vont pas dans le bon sens ou quoi. (…). Donc ma première question : comment est-ce que tu as vécu l'année d'apprentissage de Matthieu ?
8. Fred : Euh différemment de celle des années précédentes où Matthieu était en stage et pas en apprentissage… parce que justement je me suis posé des questions de manière différente. Je me suis posé des questions tout court. Tu as fait en sorte que je me pose des questions sur la manière d'appréhender un apprenti et ou un stagiaire en règle générale.
9. Marine : Et globalement tu dis que tu l'as vécu différemment de quand Matthieu étant en stage est-ce que tu ferais une différence entre le fait qu'il était en stage et en apprentissage ?
10. Fred : Euh sur ma manière d'appréhender les choses pas forcément… non pas forcément parce que j'aurais tendance à vouloir en tout cas projeter sur le même fonctionnement le fait d'accueillir un stagiaire ou un apprenti. Pas avec le même type de missions et le même suivi mais en tout cas sur l'état d'esprit et sur la méthodo oui
11. Marine : xxxx
12. Fred : Ouais.
13. Marine : Ok est-ce qu'il y a des points qui t'ont parus marquants dans cette année… des points saillants des choses t'as l'impression qu'il s'est passé quelque chose de particulier ?
14. Fred:Euh tu veux dire dans nos échanges ou sur la vie avec Matthieu ?
15. Marine : Non sur la vie avec Matthieu.
16. Fred : Euh ben il a progressé dans tous les cas, il a progressé mais à tel point qu'on lui a proposé de rester dans l'agence. Donc… voilà. Ce a quoi il a pas fermé la porte mais il voulait vivre autre chose avant de s'engager dans quelque entreprise que ce soit bon si c'est pas la notre ce sera une autre peu importe mais en tout cas il voulait une petite expérience à l'étranger. Donc voilà il est à Berlin. Mais non

il a progressé effectivement sur plein de choses et sur notamment sur les missions qui lui étaient propres à savoir la structuration du DAS, le fait d'être plus pertinent commercialement le fait d'être … à l'image de la boite au final en termes d'humanisme en termes de... enfin voilà... c'est... on a des valeurs et lui il a ces valeurs-là. Il se les ai vraiment appropriées au fur et à mesure des mois… sur ces deux ans et demi au final qu'il a été avec nous mais sur la dernière année en particulier et puis quoiqu'il en soit on s'aperçoit que tout n'a pas été non plus totalement… très carré à posteriori donc euh ben y'a eu….on voit maintenant qu'on reprend certains dossiers qu'y a deux trois petites zones d'ombres qu'on a pas forcément vues parce que on a peut-être pas suivi d'une manière assez stricte les choses parce qu'on l'a considéré comme un membre à part entière de l'équipe et non pas comme un apprenti quoi. On l'a considéré comme ayant l'intégralité du savoir mais pas...enfin il a pas toutes les clés d'entrée. Y'a deux-trois trucs qui sont partis un peu...qui on pas été faites dans le respect global des règles d'or mais rien n'est grave rien de…

17. Marine : D'accord, et est-ce qu'au niveau de toi, de ta pratique de maître d'apprentissage tu as l'impression qu'il s'est passé quelque chose dans cette année ?
18. Fred : Ben déjà la prise de conscience qu'il y ait la nécessité d'appréhender l'apprenti d'une certaine manière. C'est ce que je te disais je m'étais jamais posé cette question là quoi. Donc du coup forcément oui ça a évolué, ne ce serait que dans...on a accueilli un stagiaire la semaine dernière...dans la manière dans laquelle j'ai accueilli ce stagiaire, ça a été en lien avec ce que j'ai pu vivre dans l'année avec l'apprentissage de Matthieu et l'accompagnement, enfin l'accompagnement… l'échange finalement qu'on a pu avoir sur les retours de trajet et les feedback qu'on pouvait avoir.
19. Marine : Et quand tu dis que la manière dont tu l'as accueilli a été différente, en quoi ça a été différent ?
20. Fred : Beaucoup plus structuré, sur la structuration à la fois des missions, des outils qu'on lui a donné, sur la présentation des missions, le fait de lui donner une visibilité sur une progression sur l'année. Avec différentes phases de son… apprentissage, enfin de son stage en tout cas.
21. Marine : Donc y'a une question sur ma feuille qui est : est-ce que tu es prêt à recommencer ? Visiblement…
22. Fred : Oui, oui, parce que… alors budgétairement sur un apprentissage tel que l'année dernière parce qu'on n'a pas, on n'est pas sur sur des budgets qui sont dédiés à ça spécifiquement. En tout cas pas aujourd'hui. Dans tous les cas, oui, l'expérience apprenti, ouais. Par contre, on la renouvellera uniquement a posteriori d'une période de stage, c'est-à-dire qu'on va pas prendre un apprenti, qu'on n'aura jamais côtoyé auparavant. Il va falloir qu'on valide la pertinence de la personne avant de l'avoir sous un format d'apprentissage. Ça, c'est un peu un des enseignements importants je pense parce que c'est… enfin, quasiment tous les stagiaires qu'on a eu, qu'on a reçu ont eu des cycles assez longs avec nous et certains d'entre eux sont restés dans l'agence… Ariane a commencé par une formation en alternance aussi, Ophélie, aussi. Les 2 sont restées dans la boîte. Matthieu, on se projette sur le fait qu'il puisse intégrer la structure. Aujourd'hui, s'il le souhaite… dans le futur si la place est toujours libre. [nouveau stagiaire] a pas donné cette volonté-là, parce qu'il veut évoluer dans d'autres choses mais en tout cas, on va le re-solliciter sur des parties plus opérationnelles, sur la régie et il va le faire avec grand plaisir donc c'est aussi ça, cet échange qui est intéressant, de se dire, voilà on sait quelles sont leurs valeurs. Quelqu'un qu'on a, qu'on va prendre en apprentissage. Maintenant j'ai la notion du fait qu'il faut que je passe un peu...un peu de temps avec lui. Et si je dois passer du temps avec lui, il faut que j'ai, entre guillemets, la garantie d'un retour sur investissement petit peu. C'est un petit peu la contrepartie quoi. Et ça, ça on peut l'avoir que si on est en mode déjà découverte ensemble sur quelque chose qui est budgétairement beaucoup moins risqué quoi.
23. Marine : Y'a une école avec laquelle je travaille qui fonctionne comme ça. C'est-à-dire que en première année, les apprentis ont sept semaines de stage à faire et ça joue un peu le rôle de période d'essai et la 2ème année ils passent en apprenti (…).

24. Fred : Ouais, ouais, mais ça me semble très, très compliqué pour une structure comme la mienne, en tout cas… sur une grosse structure, c'est peut-être plus absorbable. Mais sur la notre forcément il y a des contraintes, donc il faut qu'il ait un gain, enfin en tout cas pas de perte si ce n'est, si ce n'est pas bien en tout cas pas de perte. Faut que ça compense, j'ai envie si a minima ça compense le temps passé par des résultats, c'est déjà...c'est déjà bon, parce qu'on a, on aura au moins généré quelque chose. Et au total, c'est que ce soit un peu positif effectivement. Parce qu'au final ce sera positif pour les deux. Si ça fait tourner la boîte un peu mieux, ça veut dire que l'apprentissage a été pertinent et efficace. Donc c'est du gagnant-gagnant.
25. Marine : Tu me disais que du coup tu t'étais rendu compte qu'il fallait passer du temps avec l'apprenti, est-ce qu'il y a d'autres choses que tu as l'impression d'avoir apprises cette année ? Enfin, que ce soit des savoirs purement théoriques ou des savoir-faire ou du savoir-être...
26. Fred : Alors, du savoir-être oui. Justement sur la transmission de savoir, déjà. Exigence et bienveillance, avec plus de bienveillance que l'exigence parce c'est pas un salarié mais un apprenti. Mais ça c'était valable parce que justement il y avait une possibilité d'échange intéressante. Est-ce que ce sera généralisable sur tout type d'apprenti, c'est une autre question. Je vais dire qu'on a eu plutôt de la chance sur les stagiaires et l'apprenti qu'on a eu. J'espère que ça va durer, on verra si [nouveau stagiaire2] va être aussi pertinent que les autres, mais c'est un peu tôt pour le dire parce qu'il a fait deux mercredis avec nous et là il a attaqué cette semaine réellement.
27. Marine : Il est aussi…
28. Fred : Sur l'IUP, mais il est à Sainté et pas sur le même master que Matthieu. Plus commercialisation que management.
29. Marine : Et c'est vous qui l'avez recruté ?
30. Fred : Alors, c'est… en fait on avait… moi je recherchais plutôt quelqu'un sur la partie opérationnelle à l'origine, et puis, et puis en fait on a tergiversé un petit peu parce qu'il y a des choses qui ont évolué encore en interne, notamment le fait que Matthieu nous donne une réponse tardive sur sa poursuite. Et quand on a recontacté la personne que j'avais reçu pour...qui nous sollicitait sur la partie plutôt opérationnelle, ben elle avait trouvé le stage en question qu'elle recherchait, ce qui était tout à fait normal, je ne me faisais plus trop d'illusions. Et du coup, donc ça c'était avant l'été, du coup, je lui ai dit si tu connais quelqu'un qui cherche un stage, tu sais ce que j'attends, si tu penses qu'il y a quelqu'un qui peut matcher, t'hésites pas, tu lui donnes mes coordonnées. Dans les 10 minutes qui ont suivi, [nouveau stagiaire 2] appelait. Déjà ça veut dire que le mec était motivé donc c'est un bon point, on l'a reçu, on lui a présenté le projet, on lui a dit que nous c'est un stage même si à la base, lui il recherchait plus de l'alternance. Donc budgétairement parlant nous on passera sur ce cette formation là, donc tu vois ça c'est gérable, c'est OK pour toi, si c'est ok pour l'école aussi. Donc ça a été le cas. (…). On cherchait et y'a eu l'occasion. Et puis je regrette pas d'avoir pris quelqu'un qui est justement sur quelque chose… il y a des… il était sur la technique de communication aussi, donc, ça m'intéressait un petit peu et le fait qu'il ait une un objectif commercial, même si à la base c'était pas le but ça va certainement combler un petit manque puisque Ariane est enceinte, donc du coup elle sera pas là à partir du mois de (…). [Aménagements pour que malgré sa grossesse Ariane puisse être opérationnelle le plus longtemps possible + potentiel du nouveau stagiaire 2]. C'est pour ça je te disais la partie structuration des différents temps de stage est importante, parce que là je veux lui faire vraiment…. Les objectifs ils sont très clairs, c'est pas : découvre, c'est : part de la base parce que ça va te permettre de pouvoir être pertinent sur le fait de connaître les produits, de connaître les artistes, connaître les fonctionnements, une fois que tu connaîtras ça, tu pourras être pertinent pour proposer et éventuellement entrer dans la commercialisation.
31. Marine : Et ça, le découpage comme ça, clair et tout, tu l'avais pas du tout fait pour Matthieu ? Ou Ariane et Ophélie ?

32. Fred : Non, enfin, pour Ariane et Ophélie, c'est pas moi qui les ai gérées du tout sur leurs stages dans tous les cas, donc, donc ça c'est au moins ça c'est clair. Pour Matthieu on s'était fixé des objectifs de part le fait qu'il était déjà en stage l'année d'avant, il était monté sur un certain nombre de compétences, donc on savait déjà où on voulait l'emmener, mais c'était la continuité. Là vu que c'est nouveau, il part de zéro, donc, le fait d'avoir un peu cette vision-là c'est mieux.
33. Marine : Est-ce que tu as l'impression d'avoir rempli ton rôle de MAP auprès de Matthieu ?
34. Fred : Ça, c'est une grande question, ça je sais pas. Très franchement, je sais pas le… je sais pas si j'ai rempli et le sentiment que j'ai c'est que ben, il est… vu que pour moi, il était prêt à être embauché par moi, j'ai envie de dire oui. Parce que ça veut dire que on le jugeait suffisamment pertinent. Est-ce que quelqu'un d'autre l'embaucherait c'est-à-dire que là, dans ce cadre –là, c'est ce qui validerait pour moi sa formation et son apprentissage ce serait qu'il soit pertinent pour une autre entreprise. Qu'il soit pertinent pour nous, c'est une chose. Qu'on lui ait donné toutes les clés et les cartes pour pouvoir taffer ailleurs, ça c'est autre choses. Donc, ça, je ne sais pas, apparemment, ça a l'air de plutôt bien se passer, à Berlin, donc. Il a un rôle commercial assez important. Enfin, assez important… il a des missions commerciales en tout cas beaucoup de missions commerciales, donc très bien ?
35. Marine : Donc du coup, question subsidiaire, comment tu définirais là, à la fin de l'année, les missions et le rôle du MAP ?
36. Fred : Pour moi, le rôle du maître d'apprentissage, c'est de faire en sorte que l'étudiant à la fin de son apprentissage soit formé sur la partie de terrain et non plus uniquement théorique. Donc, qu'il arrive à faire le lien entre la théorie sur laquelle il est en alternance et la réalité du job quoi. Ça c'est le rôle de sortir un petit peu le nez du… de la théorie. Parce que effectivement quand on échange avec les profs et notamment avec monsieur Jeanne [tuteur-école], on s'aperçoit qu'il a une espèce de déconnexion entre le… en tout cas sur les visions entre ce qui est dispensé en cours et ce qui est, ce que nous on vit sur le terrain. Donc voilà le management de projet, c'est très bien d'avoir tout un tas de process, après quand t'es dans une structure de dix personnes les process, c'est bien, c'est mieux d'avoir un cadre plutôt qu'un process. Parce que un process, ça te bouffe la moitié de ton temps. Et donc la mission, c'est pouvoir construire les points d'étape au fur et à mesure de l'année pour arriver au but qui est de pouvoir lâcher dans la nature l'étudiant avec le maximum de cartes pour vivre sa vie quoi.
37. Marine : Ok tu disais que l'idée c'était, qu'ils soit formé sur le terrain et plus seulement sur la théorie, si on met la théorie ici et le terrain là, le MAP, il se situe où ?
38. Fred : Pour moi là… il est plus proche du terrain, enfin, il est 90 pourcent proche du terrain.
39. Marine : Du coup, il est quand même entre les deux ? Tu l'as mis entre les deux, tu l'as pas mis là…
40. Fred : Oui, non… je l'ai pas mis là parce que je pense toujours qu'il y a une notion d'échange dans tous les cas. L'étudiant nous allons aller à sa vision théorique des choses, donc il faut qu'on en tienne compte à mon sens, parce que sinon ça veut dire qu'on sait déjà tout et dans ce cas-là, c'est : tu fais ça et vis ta vie mais c'est comme ça que tu le fais et y'a pas de débat, pas de libre arbitre. Moi je le conçois vraiment toujours...que ce soit avec les stagiaire ou avec Matthieu... comme un échange. Ça veut dire que moi dans ma formation, j'ai vu telle bonne pratique est-ce que c'est applicable ou pas, on en parle. Si ça l'est pourquoi pas, allons-y, si ça l'est pas attend mec, là c'est du pipotage de prof et jamais tu vas le voir à part dans un groupe de xxx, oui. Donc c'est pour ça que pour moi, c'est vrai c'est entre les deux, c'est pas au-delà.
41. Marine : Du coup, pour toi le rôle du MAP par rapport à la théorie, c'est de la réguler par rapport à la pratique.
42. Fred : C'est de la mettre en adéquation avec la réalité des choses.
43. Marine : C'est-à-dire de faire changer la vision des choses de l'apprenti ?
44. Fred : Pas faire changer la vision des choses… pas forcément faire changer la vision des choses, mais lui montrer ce qu'est la réalité pour que lui se fasse sa propre réalité, et sa propre vérité à lui à mi-

chemin. Alors effectivement moi ma vision est là mais où est celle de l'apprenti, est-ce que au final à la sortie de son apprentissage elle va plus adhérer à la théorie ou plus adhérer à la pratique.

45. Marine : Et ça tu penses que ça dépend de quoi ?
46. Fred : Je pense que ça dépend du sentiment que va avoir l'apprenti à la fin de son apprentissage. s'il y a un sentiment d'avoir pu connecter les deux, il va être plus proche de ça. s'il a le sentiment de se dire tout ce que j'ai appris à l'école, ça me parle, ce que j'ai vu sur le terrain, ça ne parle pas du tout, donc je me rapproche de ça, je vais chercher autre chose parce que du coup ça, la formation, m'a rien apporté.
47. Marine : Tu t'appuies sur quoi pour les construire les points d'étape ?
48. Fred : Là, c'est ce que j'ai pas fait. C'est ce qui ressort de cette année, c'est le fait de pouvoir dire, on va pouvoir faire des points d'étape et cadrer ça dans le temps. Et là le fait d'avoir justement une évolution des missions, va permettre de dire : là, sur les premières missions que je t'ai confiées, on était sur ça ça et ça qu'est-ce que tu as assimiler au 1er point d'étape. Tu as tout assimilé, on passe au suivant, ou au contraire faut qu'on bosse dessus encore, donc qu'est-ce que tu comprends pas, comment est-ce qu'on peut faire en sorte que tu ailles ou vas-y propose autre chose (…), Donc là avec [nouveau stagiaire] je lui ai fait rédiger un process, enfin, un process, un guide line on va dire de bonnes pratiques de ses missions au quotidien. Il avait un certain nombre de missions différentes, combien de temps ça lui prenait, lesquelles elles sont avec un listing et un déroulé et une répartition hebdomadaire. Ce qui me permet de dire à un nouveau stagiaire qui arrive, voilà, tu as ça, ça c'est ton road book. Si tu as un doute, tu peux vérifier, tout est inscrit dedans on l'a contrôlé, validé et vérifié. Donc là-dessus c'est ta bible, si tu as une question vas-y, si tu as pas la réponse, tu viens vers moi. Et déjà, c'est un point de passage qu'on a eu avec [nouveau stagiaire] avec un objectif déjà. Jusqu'à présent, j'avais pas vraiment fixé des objectifs à mes stagiaires. Là à lui, je lui ai fixé un objectif, je lui ai dis, tu es sur cette mission-là, donc il faut que j'ai une trace de ce que tu as fait, et que ça m'apporte une valeur ajoutée. En l'occurrence là, la valeur-ajoutée, c'était d'avoir structurer la réflexion et les tâches pour se dire : ben voilà, ça je sais que ces tâches-là grosso-modo ça me consomme un jour par semaine, ça ça me consomme deux jours par semaine, telle autre tâche une demi-journée et au final, je sais que si je suis là-dessus, il faut que, si je veux être efficace, que je fasse ce type de tache-là tout le même jour.
49. Marine : Tu me disais, enfin, tu m'as dit quelque chose qui me semblait paradoxal, parce que tu m'as dit que la mission, ça te semblait être de construire les points d'étape avec l'apprenti, mais qu'en même temps c'est ce que tu avais pas fait avec Matthieu.
50. Fred : Oui, parce que j'ai, j'ai pas construit ces points d'étape-là, par contre, je m'aperçois qu'il faut les faire. Concrètement, je ne l'ai pas fait avec Matthieu parce que j'ai pas appréhendé ma mission de MAP comme une vraie mission. Je l'accueillais dans la boîte, t'es en apprentissage, voilà tu faire du commercial démerdes toi. Je schématise et je résume, mais c'était un peu ça.
51. Marine : Et sur quoi tu vas t'appuyer pour les faire ces points avec [nouveau stagiaire 2] ?
52. Fred : Sur l'évolution… sur l'évolution, enfin déjà sur le fait de voir comment il réagit. Donc je lui ai demandé de me produire un rapport d'étonnement au bout de ses deux premières semaines, donc ça va me permettre aussi de cibler un peu plus le personnage. Là aujourd'hui il est… je vois que c'est quand même quelqu'un qui donne l'impression d'être un peu extrav… enfin pas extraverti, mais qui au final est timide, pas extraverti, pardon, mal à l'aise. Il donne l'impression d'être à l'aise mais c'est une façade je le sens très timide, très très introverti, du coup, il faut que j'arrive à faire la part des choses entre quel est son introversion, quelle est son sa timidité et comment l'intégrer dans l'équipe [Continue sur les missions du nouveau stagiaire, notamment les feuilles de route et des erreurs]. Ça m'a permis de voir un petit peu quel était son degré de compréhension, son niveau de compréhension des choses.
53. Marine : Si je te donne une baguette magique et que tu peux changer une chose cette année, dans l'accompagnement de Matthieu, c'est quoi ?

54. Fred : C'est qu'il reste avec nous. Non clairement c'est qu'il reste avec nous parce que je veux dire les petites erreurs qu'il a faites, on les a fait avant lui, il en a certainement fait moins que nous et sur une période plus restreinte donc voilà. Après encore une fois, c'est lié à la personne en elle-même, parce que ça faisait un moment que en terme d'état d'esprit, on sait que c'est quelqu'un qui matche, donc il y a pas de problème. En termes de compétences aussi du coup. Hormis le fait que justement... qu'il prenne la décision de rester avec nous en fin d'année, ce qui aurait été une bonne chose pour nous, d'autant plus avec la grossesse Ariane, parce qu'ils étaient sur le même DAS. J'ai envie de dire le remplaçant ou la personne la plus adéquate pour substituer Ar' quand elle sera pas là, c'est lui. Donc on commence déjà à se projeter là-dessus en tout cas. On va faire le forcing. En espérant qu'il vive une expérience pas trop trop bonne à Berlin et qu'il ait vite envie de revenir ((rires)). Après, oui, j'aurais… mais non ça je regrette pas de ne pas avoir eu cette structure parce que j'en avais pas la notion donc je l'ai découverte. Donc, aujourd'hui, je vais pas dire tout a été rose et que j'ai tout fait bien loin de là, mais justement y'avait besoin pour moi de ce schéma, de ce process pour structurer ma réflexion et mon appréhension de ce style d'accueil.
55. Marine : Et du coup, tu évoquais le fait qu'on en ait discuté, est-ce qu'il y a d'autres choses qui t'ont… qui t'ont fait en prendre conscience et appréhender différemment la mission et le rôle ?
56. Fred : ben déjà, réellement, le fait de ton action, sur le fait de dire je me penche sur comment accompagner les maîtres de stage, les maître d'apprentissage parce que il y a rien. Ça te fait prendre conscience que, donc, ça veut dire qu'il faut faire quelque chose, que c'est pas neutre que y'a effectivement… que c'est une vraie mission. Ensuite… qu'est-ce qui m'en a fait… c'est vraiment le fait de pouvoir en échanger avec toi aussi régulièrement, c'est sortir, sortir la tête de l'opérationnel et du quotidien, on n'aurait pas eu ces retours comme ça, je pense que tu serais venue au bureau, tu aurais fait ton observation, tu serais repartie du bureau. Ça m'aurait pas fait ça réfléchir plus. Je serais resté dans le quotidien. Donc souvent dans les phases justement où je fais les transports, ça me permet de sortir de l'esprit, généralement, au contraire, ça me permet de faire la transition entre le pro et le perso et là du coup, c'était une transition. C'était plus du pro, c'était pas du perso, mais en tout cas, c'était important et intéressant.
57. Marine : Si c'était du pro et que c'était pas du perso, du coup, c'était quoi ?
58. Fred : C'était alors, pas du perso quand je dis ma vie personnelle, familiale. C'était pas du familial on va dire, mais c'était du personnel, on va dire, de l'enrichissement personnel. Dans un but dans tous les cas, mais pas que.
59. Marine : Ok, ok. Est-ce tu t'es demandé ce que tu allais transmettre à Matthieu ?
60. Fred : Encore une fois, non. Non pas au début.
61. Marine : Au fur et à mesure de l'année, tu t'es demandé ?
62. Fred : Au fur et à mesure de l'année oui je me suis demandé comment est-ce que on allait, enfin, quelle était la réalité de l'apprentissage et quel était l'objectif final. Et l'objectif final, c'est ce que je disais tout à l'heure, c'était qu'il soit, enfin qu'il gagne de l'autonomie pour être embauché par n'importe quelle boîte. Justement, un certain nombre d'échanges que j'ai généré soit avec Matthieu, soit que j'ai fait en sorte que d'autres collaborateurs de la boîte puisse générer avec lui pour avoir vraiment cette… cette transmission. Le fait que justement, il puisse, il était demandeur, en plus, donc il était réceptif à ça, donc c'était d'autant plus intéressant. Mais le fait que justement, il puisse apporter sa pierre à l'édifice à la réflexion marketing sur… sur le fait qu'on lui laisse quand même un champ d'action et des responsabilités, ça, ça a évolué effectivement au fur à mesure de l'année. Au début, on n'avait pas prévu lui confier la responsabilité… la coresponsabilité quand même mais, dans coresponsabilité, y'a responsabilité quand même de ce DAS là. Et il a fait des propositions qui vont être… et des recommandations qui vont être mises en place. Voilà des réflexions de market, des réflexions de

positionnement, de types de marchés qu'il faudrait plutôt aller attaquer parce que on l'a jamais attaqué et que on a besoin de d'avoir des relais donc voilà.

63. Marine : Est-ce que tu penses, tu disais que les discussions qu'on avait eu ensemble t'avaient permis d'évoluer sur ta vision des choses, est-ce que tu penses que si ça avait été quelqu'un de l'école, ça aurait pu permettre la même chose ?
64. Fred : Je pense pas, parce que vision théorique. Toi t'avais un œil pas sur la nature de la formation de Matthieu mais sur la nature de l'accompagnement de l'apprenti. Et ça, c'est gros pour moi, si c'était venu de Monsieur Jeanne, je me serais dit : attend, il veut me faire adopter ses points de vue, ses positions sur tel point de marketing, tel point de mise en œuvre et il veut que Matthieu mette en place des processus de management de projets que lui est en train de leur enseigner. Or c'est pas mon but. Alors que, justement, pour moi, tu avais une vision, tu as une vision déconnectée de la formation théorique de Matthieu et t'étais en observatrice dans tous les cas. T'étais pas juge et partie à mon sens. Alors que l'école est forcément, a forcément un parti pris.
65. Marine : Du coup, avec Matthieu, ça s'est toujours bien passé, il y avait blocage particulier, de point, la confiance, elle est venue rapidement.
66. Fred : Encore une fois, parce c'est lié à cette personne là aussi. Parce que on le connaît depuis très longtemps donc voilà. Non zéro blocage, après, les erreurs qu'il a pu faire ou les… même pendant qu'il était en stage, tout n'a pas été rose dans tous les cas, mais il y avait cette notion d'échange qui est intéressante. J'ai beaucoup de mal à faire en sorte que… mais prenez le téléphone pour contacter au client, arrêtez de faire du mail ou du texto, on est dans de l'humain. Ça c'est compliqué à faire comprendre, à cette génération là en tout cas, c'est compliqué à leur faire comprendre. [continue sur cette idée téléphone VS mail]. Mais ça, ça fait partie des choses que je pense avoir inculquer un peu plus à Matthieu. J'espère.
67. Marine : Est-ce que tu as eu l'impression, que dans ton rôle de MAP, d'avoir eu de l'aide qui venait de quelque part, des ressources ?
68. Fred : à part les tiennes, non.
69. Marine : même sur le mémoire ?
70. Fred : Sur le mémoire de Matthieu tu veux dire ? Alors là reformule, parce que là, du coup je vois pas le je vois pas vraiment où…
71. Marine : est-ce que il y a des choses qui ont été des ressources pour toi, pour évaluer Matthieu pour l'aider dans son mémoire, pour évaluer à la soutenance. Est-ce qu'il y a eu des ressources, des choses qui t'ont aider… c'est possible que ce soit pas le cas hein.
72. Fred : Sur l'évaluation, ce qui m'a servi, c'est le vécu que j'avais l'année dernière. Puisque l'année d'avant où on avait fait le même type de dévaluation que ce que tu as vu, ça m'a permis de découvrir ce qu'était un jury et ce qu'était évaluation comme celle-ci. Donc j'ai envie de dire ces ressources-là je les avais de l'année d'avant. Donc après, sur la construction de son mémoire je l'ai très peu accompagné là-dessus. Est-ce que le maître d'apprentissage doit accompagner vraiment ça, je sais pas, est-ce que c'est au feeling, est-ce que… j'ai pas la réponse, en tout cas. Je l'ai lu mais il a mené sa barque à peu près librement là-dessus. Il m'a sollicité quand il avait besoin de répondre à question mais il a été assez autonome là-dessus. Après est-ce que ça rentre dans les missions ou pas de maître d'apprentissage, je sais pas. Ça aujourd'hui, c'est une question que j'ai pas, à laquelle j'ai pas de réponse. A part ça, les ressources externes, non.
73. Marine : Est ce qu'il y a des questions qui tu te pose encore sur lesquelles tu as pas de réponse et dont tu aimerais avoir la réponse…
74. Fred : celle-ci en l'occurrence oui, enfin… est-ce que… quelle est la définition au final, quelle est la vraie définition du rôle du MAP ? Parce que on a parlé de ma vision du rôle et des missions, mais est-ce que la théorie elle est celle-ci, est-ce que elle doit être celle-ci ou bien est-ce que au contraire, c'est

vraiment du cas par cas. Mais ça va dans le sens de ton travail, c'est qu'aujourd'hui il y a rien qui définie en tout cas des grandes lignes quoi.

75. Marine : est-ce que tu penses que tu aurais pu trouver la réponse quelque part à ça si tu t'étais posé la question ?
76. Fred : Ben j'aurais cherché, après vu que j'ai pas cherché, je sais pas. Mais j'aurais essayé de chercher un petit peu comment piloter, j'aurais certainement demander aux, encore une fois, je m'étais pas posé la question, maintenant, je sais que je vais demandé ben par exemple à la personne de chez Airbus, comment il appréhende ses stagiaires et ses apprentis parce que je sais qu'il a mis en place un process.
77. Marine : Est ce que tu comptes suivre une formation ? ah mais t'es pas avec le CFA, question caduque.
78. Fred : Mais en tout cas, quand bien même, je sais pas. Même si j'ai… la question d'une formation spécifiquement là-dessus, je ne sais pas, aujourd'hui, mon rôle il est pas de former les gens. Donc est-ce que je dois prendre du temps pour apprendre à former des gens, ce qui n'est pas ma mission de base, je sais pas. Là tout de suite aujourd'hui j'ai envie de dire non, parce que c'est pas… la structure ne le permettrait pas, en terme de temps. Si c'est quelque chose que je peux faire, ce serait intéressant, effectivement, ça m'intéresserait, mais là aujourd'hui en termes de temps, c'est pas le but, parce que c'est pas ma mission au sein de l'entreprise. L'idée d'une formation, je ne dis pas non, je veux pas de formation parce que je m'en tape. C'est que, aujourd'hui, j'en vois pas l'intérêt versus la mission dans la boîte. Donc l'intérêt de l'entreprise prime sur tout le reste donc. Aujourd'hui, je sais que je n'ai pas le temps, donc. j'en vois pas l'intérêt, mais c'est lié à l'intérêt, l'agence et pas à l'intérêt global, si j'ai le temps de ménager, de m'ouvrir là-dessus, ce sera, oui, à titre personnel enrichissant je pense dans tous les cas et ça pourra aussi faire progresser la boîte mais là aujourd'hui, et c'est pas le propos, c'est pas l'objectif à court terme.
79. Marine : Est-ce que tu sens, est-ce que tu as l'impression dans la mission du MAP y'a une mission vers l'apprenti par rapport à son diplôme pas que par rapport, tout à l'heure on parlait théorie / pratique, on peut catégoriser ça en entreprise / école. Et à l'entreprise, c'est devenir un professionnel, l'enjeu de l'apprenti. A l'école, c'est d'avoir son diplôme. Est-ce que tu as l'impression que le maître d'apprentissage, il est impliqué dans…
80. Fred : dans l'obtention du diplôme ? A mon sens, ça va dépendre du secteur activité. Si tu es dans un secteur d'activité qui est très basique, enfin basique, je veux pas être péjoratif… t'as effectivement une méthodologie qui est enseignée. La coiffure par exemple. La coiffure, tu as des techniques qui sont apprises, tu dois remettre en pratique les techniques dans le salon avec la touche spécifique de ton formateur, mais en tout cas des techniques de base tu les apprends là et tu les perfectionnes. Donc là il y a un but réel pour l'obtention du diplôme, à mon sens. Chez moi, c'est plus compliqué. Pour arriver à avoir un diplôme qui correspond exactement à ce que je fais, dans le cadre de la taille de la structure, c'est compliqué. A mon sens, c'est vraiment, et c'est vraiment lié à la nature de l'activité entreprise dans laquelle l'apprenti va faire… et la nature de l'apprentissage en lui-même, la formation en elle-même quoi. [Continue avec l'exemple de la compta]. Je pense que Matthieu pour la construction de son mémoire il a été suffisamment pertinent pour prendre ce qu'il avait apprend dans le vécu, et adapter tout ça dans ce qui était attendu dans sa formation. a mon sens c'est l'intelligence d'un étudiant, c'est de faire ce qu'on attend de lui à un certain moment. Et pas forcément quelque chose qui soit le plus pertinent, le plus réel, ou le plus réaliste, mais d'arriver à truquer la vérité ou en tout cas, à sortir, c'est pour ça que la limite entre la théorie et la pratique elle est là, c'est que la pratique elle souffre par d'erreur. La théorie tu peux, si tu mets des paillettes… L'avantage de mon secteur c'est que des paillettes tu peux en mettre assez facilement. Il a vendu du rêve en tous les cas aux 2 autres personnes qui étaient à côté. Quand tu passes sur des process pharmaceutiques où c'est moins sexy, donc ça veut dire qu'il faut que tu sois hyper pertinent sur la manière dont tu présentes les choses. Il y a 2 ans, il avait présenté une vidéo de basket accro.

81. Marine : Est ce qu'il y a des choses qui t'ont parues être un frein dans ce que tu as fait avec Matthieu ? qui ont fait que tu as pas forcément pu être MAP comme tu l'aurais voulu ou que tu l'aurais imaginé.
82. Fred : Encore une fois la taille de la structure, je pense que si tu veux réellement consacrer le temps nécessaire pour accompagner un apprenti vraiment. C'est peut-être plus valable encore pour des métiers manuels où là, t'es vraiment obligé de montrer le geste, d'être derrière pour montrer les gestes, etc. Mais non, il était en face de moi, donc j'avais une écoute attentive sur un certain nombre de choses qui permettait de réagir, corriger le tir mais la taille de la structure ne permet pas de pouvoir me consacrer enfin consacrer du temps, donc ça c'est une limite dans tous les cas. Mais c'est un petit peu ce que je te dis depuis le début sur à la fois le fait d'être ouvert à une formation sur les MAP, oui, je suis pas fermé à ça, faut que j'ai le temps de le faire.
83. Marine : je comprends bien. Qu'est-ce que tu aurais voulu savoir avant de commencer à être MAP ?
84. Fred : qu'est-ce qu'un MAP, que devrait être un maître d'apprentissage, quel est l'objectif final ? C'est ce que je te dis, pour moi, au final, l'objectif, c'était de pouvoir lâchés dans la nature, l'apprenti et qui soit autonome. Ça, c'est quelque chose sur lequel je me suis posé la question tardivement. Et le prochain apprenti que je vais accueillir, quand je sais pas, mais la prochaine fois qu'on accueillera un apprenti, je structurerai la démarche dans ce but-là… et non pas uniquement dans un but de comment dire… de d'efficacité pour l'entreprise, les deux iront de pair. Forcément.
85. Marine : Et ce que tu as l'impression que Matthieu a été une ressource pour toi dans ton rôle de MAP ?
86. Fred : Dans quel sens ? Dans le fait de me solliciter pour me dire comment est-ce que tu penses que je devrais faire les choses ? Ne serait-ce que de l'accueil, a déjà fait poser des questions, le fait de… Autant que toi, on a pu s'en poser sur les retours, le fait d'accueillir un apprenti, fait que le questionnement s'est posé. Donc les échanges qu'on a pu avoir vont construire dans tous les cas, le prochain accueil.
87. Marine : et du coup dans le sens lui qui vient te poser des questions, etc. ?
88. Fed : Oui, mais c'est en fait, c'est, c'est un peu le rôle du d'un manager pour moi, au final, le maître d'apprentissage quoiqu'il en soit. Sauf que tu manages pas de la même manière, puisque tu as un besoin de transmission ; de savoir, plus que d'efficacité aussi. Il y a une exigence qui est pas la même, à mon sens. En tout cas je peux pas avoir la même exigence. Vouloir faire en sorte qu'un apprenti soit aussi efficace qu'un salarié, c'est utopique. Si on peut très bien et ce qui était quasiment le cas avec Matthieu, donc top. Mais, justement les petits bémols, font qu'il y a cette réalité des choses qui est que Matthieu était apprenti, était pas salarié. Il a été une ressource complémentaire hyper importante, hyper intéressante mais restait apprenti, donc, droit à l'erreur, droit à plus de questions, et plus de temps.
89. Marine : On en a déjà parlé, est-ce que tu avais l'impression que l'organisation de l'entreprise avait un impact sur la façon d'être MAP ?
90. Fred : ouais, à la fois la taille et l'organisation. Question du temps, difficile à dégager dans une petite structure.
91. Marine : Est-ce que est-ce que du coup, le fait de déléguer un peu à Ariane, une part… déjà est-ce que tu as eu l'impression de déléguer à Ariane, une part du statut de Matthieu ?
92. Fred : ah sur le suivi de ses missions, oui, oui clairement.
93. Marine : Et ça, du coup, par rapport au fait que ce soit toi le MAP, Ariane qui était du coup plus en lien avec Matthieu, comment est-ce que vous avez géré ça tous les trois.
94. Fred : Ben Ariane a vraiment considérer, l'a vraiment entre guillemets, pris sous son aile dans tous les cas pour dire : je vais te former, je vais te transmettre parce que c'est moi qui, au final, ait le savoir le plus pertinent sur cette mission-là. Après on eu très peu d'échanges, tous les 3. On a des échanges globaux en mode réunions où il y avait plus de plus de d'intervenants. C'est vraiment Ar' qui a vraiment eu cette mission de structurer, moi j'étais plus en mode réajustement, sur des points de détail, mais la

structuration de la mission, dans la mesure où c'était iso à celle de Ariane. Je fais ça, tu fais ça, je le fais sur tel client, tu le fais sur tel client, mais en gros, on fait la même chose, on met en commun.

95. Marine : Mais à aucun moment, du coup, il y a eu de discussions avec Ariane ou même avec Matthieu sur le fait que Matthieu était en apprentissage, qu'il avait appris des choses ?
96. Fred : alors si, j'échangeais régulièrement avec Ariane pour savoir quelle était l'efficacité de Matthieu.
97. Marine : Ok, en termes d'efficacité.
98. Fred : En termes d'efficacité et de savoir si, justement, c'était une aide ou si c'est une charge.
99. Marine : Et tu as un peu accompagné Ariane sur ça justement ?
100. Fred : J'ai accompagné dans le sens où je lui ai identifié le fait qu'elle pouvait me solliciter, si besoin, elle l'a quasiment pas fait. Ce qu'elle aurait du faire parce qu'a posteriori elle m'a dit des choses qu'elle avait noté et j'aurais du être au courant pour pouvoir faire les réajustements. Ça, ça fait partie, mais c'est valable aussi pour [nouveau stagiaire], j'ai découvert après le stage, mais c'est aussi lié à l'humain parce que pendant qu'ils étaient là elle a pas forcément voulu les mettre en porte-à-faux ou quoi que ce soit. Là du coup j'ai recadré, les choses en disant : vous me dites plein de choses maintenant qu'ils sont partis, c'est bien sauf que qu'est-ce qu'on fait, ils ne sont plus là. Donc ça veut dire qu'on leur sert à rien, on les a laissé faire des erreurs, et plutôt que de corriger leurs erreurs, on a repris les tâches pour pas qu'il y ait d'erreurs. On est, on est pas cohérents, parce que on s'est déchargé, on s'est surchargé sur des missions qui leur étaient confiés sans corriger le tir. [Pointe qu'il a demandé à l'équipe des feedback régulier avec le nouveau stagiaire pour éviter ça].
101. Marine : Au niveau des rapports à l'école, au niveau du suivi de l'année, avec le tuteur, du rythme de l'alternance, tu en as pensé quoi ?
102. Fred :Moi, le rythme de l'alternance, j'ai des problèmes avec le fait que ce soit des périodes école-entreprise / école-entreprise ça c'est compliqué. 6 mois, 6 mois c'est très bien. [Difficulté pour la continuité de la mission, limite pour Ariane dans la gestion de ses propres tâches et dans l'activité commerciale qui nécessite des relances, etc. mais trouve confortable de ne pas avoir les vacances scolaires. + les missions du nouveau stagiaire 2.]
103. Marine : j'avais des questions aussi sur la soutenance, qu'est-ce que tu en as pensé ?
104. Fred : Alors le mode sur le dispositif en lui-même le mode jury comme ça avec 4 apprentis qui présentent leurs quatre dossiers dans la foulée sur une matinée, je trouve ça intéressant, parce que justement ça ouvre à pas mal de choses c'est pas trop lourd, pas trop long donc c'est, non, c'est bien. Et puis le format derrière avec le repas derrière, je trouve que c'est intéressant. C'est convivial, ça ajoute de l'aspect humain encore une fois. J'ai trouvé que grosso-modo les dossiers était quand même plutôt, plutôt pas mal, ce qui était présenté, les gens étaient plutôt… maîtrisaient leur sujet, ça ressort sur les notes qu'on a mises. Après, c'est ce que je disais sur Matt tout à l'heure, sur la nature de sa soutenance, il a fait très clairement avec un objectif universitaire, à savoir avoir la meilleure note possible. Donc au final quand tu as compris ce qui attendu de toi réellement, si tu arrives à comprendre et à mettre en œuvre, t'as forcément une bonne note. Donc est-ce que pour autant c'est quelqu'un qui veut être efficace dans une entreprise, j'en sais rien. Là en l'occurrence je sais que Matthieu a été efficace dans la boîte, mais si je prends son rapport de stage et je prend ce qu'il a fait dans la boîte. C'est pas pour ça je vais l'embaucher, c'est pour ce qu'il a fait. Si je dois l'embaucher par rapport à son rapport de stage… Pas forcément… c'est pas forcément le candidat que je retiendrais. Par contre, il y a pour moi… c'est la perversion du système universitaire, en tous les cas c'est tu…. Je suis pas anti-système, mais j'ai pas été capable de m'adapter au système universitaire. Donc, parce que peut-être trop dilettante, je suis pas réfractaire au système universitaire mais je me dis des fois c'est quand même un peu trop déconnecté de la réalité des choses. Et c'est pour ça que pour moi, le monde de l'entreprise, quel qu'il soit, quel que soit l'âge, c'est quelque chose qui doit être découvert le plus tôt possible par les étudiants, voire même les élèves. Le fait de vouloir pousser tout le monde vers un cursus bac à 18 ans, avec une réussite… des

fois à 16 ans, tu pars sur les filières apprentissage et manuelles qui vont te permettre de trouver un job beaucoup plus facilement. Moi, ma femme a été confrontée à ça, elle a un bac+5 en droit, et je fais quoi maintenant ? eh bah je sais pas trop. Y'a un DEA alors je vais faire un DEA, ou je vais faire une spécialisation et maintenant ben je sais pas mieux, alors je vais passer un concours qui accessible à bac+3. C'est l limite de ce système là. C'est justement… alors l'apprentissage pallie à ça, va dans le sens où ça me convient, mais quand même on a cette perversion là. Parce que la notation, ça va pas forcément être le meilleur apprenti. S'il est pas arrivé à faire la connexion entre ce qu'attendent ses profs et ce que lui a vécu en entreprise où il était peut-être hyper pertinent er hyper efficace, et là, surprise : mauvaise note. Alors que au réel sur le terrain, il est top le mec.

105. Marine : mais au final tu as aussi la note que tu lui as donné pour ça.
106. Fred : Oui, mais c'est pas, c'est pas non plus… elle est pas coefficientée de la même manière. Il était sur un effectivement un master en management de projet, des projets il en managé plein plein plein de petits, il a pas managé un gros projet : la mise en avant du management du DAS1 et son projet était de structurer etc. etc., oui ça c'est effectivement très bien pour ton rapport de stage et pour une bonne note mais ça reflète pas l'efficacité qu'il a eu, et dont j'étais hyper satisfait au quotidien dans la boîte, donc voilà, c'est la petite perversion. Mais sinon, voilà, ils ont été bons et ils ont des bonnes notes donc. Par contre de manière déconnectée, j'ai trouvé hyper intéressant la manière dont les autres ont présenté leur activité aussi. Je vais pas dire que je m'en foutais de ce que Matthieu a présenté parce que, au contraire, mais je ne suis plus attaché à la forme au fond au final ce que Matthieu a fait. Et justement c'était pour moi le plus à l'aise sur sa présentation, dynamique, dans l'échange, il allait cherché le regard des gens, il était sûr de lui, donc, dans le job que j'attends moi, c'est tout un tas de qualité qui me vont bien, donc voilà le fait d'être… de pouvoir dire aux gens : ok, je te regarde dans les yeux et je suis pas en train de regarder là bas, regardez mes pompes quand je te parle, c'est hyper important.
107. Marine : Après j'avais quelques questions un peu plus perso sur ton parcours scolaire et universitaire et ton parcours en entreprise.
108. Fred : Bac sans encombre, tu vas voir note les années, ça va être intéressant. Bac en 91. Bac B, donc ES. J'ai toujours voulu faire professeur d'EPS et dans ma scolarité au collège, on m'a dit prof d'EPS, il faut un bac scientifique.

    [Entre en seconde > volonté bac S, mais notes maths et physiques qui ne suivent pas.
    91 > BAC B ; 1° année sciences éco en totale dilettante + préparation concours d'entrée STAPS.
    3jours avant le concours d'entrée > entorse à la cheville. Loupe le concours.
    2° première en sciences éco + repasse le concours, qu'il obtient à Clermont.
    Rentrée 93 > 1° année STAPS Clermont (DEUG en 3 ans – obtention de 25 modules en 2 ans, en valide 23). Service militaire. Réinscription en 96 en DEUG pour valider ses 2 modules.
    Eté 97 : Commence l'aventure basket acrobatique. 98-2005 : société de basket accro (gestion et production). 2005 : problème de gérance – procès. 2006 : ouverture de la boîte Sport Com.
    « petite formation » commerciale depuis 2005 mais bcp formé sur le tas et sur le terrain.]

109. Marine : Et la petite formation commerciale ?
110. Fred : Non… alors il y a eu plusieurs petites formations d'un jour ou 2, mais sur la tech de j'en ai fait une qui m'a beaucoup apporté, avec le Cegos, de 2 jours sur Paris, 3 jours sur Paris, sur tout, ce qui était justement recherche des besoins. Et ça c'est et c'est notamment ce que j'ai essayé de transmettre Matthieu par rapport à ça. J'ai gardé vraiment tous les documents de ma formation et chaque fois que quelqu'un qui a un problème, je leur dit consultez ça, vous allez voir et on se réfère à ces techniques de recherche des besoins. C'est des techniques que t'apprend en école de commerce, le SONCAS et des

trucs comme ça mais redispatchées sur la réalité de notre marché, c'est, c'est c'est là la clé. [développer sur les techniques de ventes].

111. Marine : Quelle vision de l'apprentissage tu avais avant cette année ?
112. Fred : Aucune pour moi l'apprentissage étaient très lié au manuel. Et c'est aussi pour ça que je me suis pas posé la question sur l'accueil de l'apprentis, pour moi c'était manuel au final, c'était le prolongement d'un stage, l'apprentissage, c'était l'étape suivante dans la professionnalisation. Mais avec cette, à la base, cette connotation très oui je t'ai parlé de effectivement de la coiffure, de compta, des choses qui sont à priori, mais finalement pas tant que ça après ce que tu m'as dit, très facilement transposable, binaire. C'est un, un. Tu transposes, tu transfères ça exactement comme on te l'a appris. Nous, c'est plus compliqué. On peut avoir un mec qui est très bon vendeur qui de très bonne technique de vente. C'était le cas, on en avait embauché un qui était… très bonne référence il vendait des échafaudage, il était très bon mais quand il est rentré chez nous, rien. Aucune sensibilité au produit qu'on vend. Donc c'est compliqué.
113. Fred : Je n'ai rien à ajouter, si ce n'est effectivement, merci d'avoir du coup été dans cet échange-là parce que ça, encore une fois, mais ça m'a, ça m'a fait évoluer personnellement pour justement l'appréhension de ce genre de choses. ça m'a fait me poser des questions alors que je m'en étais jamais posé sur ces problématiques là, c'est intéressant et ça va, ça m'a aussi fait murir sur mon rôle de manager dans la globalité de l'agence, donc c'est, c'était une démarche intéressante sur le coup, effectivement, j'ai pris un peu, Pas à la légère mais, sans trop poser de questions non plus parce que c'était pas... La question, je me suis posée c'est ça consomme du temps ? Mais c'est peut-être une question que je t'ai posée d'ailleurs certainement que, au final c'était plus de l'observation donc t'allait être entre guillemets quasiment transparente, en tout cas au quotidien, donc c'était au-delà de ça, parce que non seulement ça ne m'a pas consommer de temps mais en plus de ça, ça m'a fait évoluer aussi, donc merci, ça c'était cool. C'était une bonne expérience. J'espère que ça va servir.

# Annexe 43 : Questionnaire final de Matthieu

*A défaut de pouvoir mener un entretien avec lui, nous avons proposé à Matthieu de remplir le questionnaire suivant.*

Le but de ce questionnaire est de pouvoir obtenir, dans le cadre de ma recherche sur la formation des maîtres d'apprentissage (MAP), un point de vue supplémentaire sur ton apprentissage et la façon dont il s'est passé. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses, c'est juste ton point de vue que je voudrais avoir. Si tu as des choses à ajouter qui ne sont pas dans mes questions n'hésite pas.

Retour général

**Comment s'est passé ton apprentissage avec Fred ?**

Excellent, tant sur le côté humain que sur le côté professionnel. Fred est un expert dans son secteur d'activité et il a su me faire bénéficier de son expérience, à la fois en tant que gérant qu'en tant qu'artiste. Sur le plan de la formation, Fred n'avait jamais été tuteur d'un étudiant en alternance, mais le fait que nous ayons une relation amicale a permis d'avoir des contacts faciles.

**Comment as-tu vécu l'année ? Quels ont été tes ressentis ?**

Excellente, j'étais heureux d'avoir des responsabilités, et d'être considéré comme un employé normal. C'était important pour moi pour m'épanouir.

J'ai vraiment pris par au projet global de l'entreprise, et c'était agréable de se sentir investi.

Excellente ambiance dans l'équipe et avec les autres salariés, ce qui a rendu l'expérience encore plus agréable.

**Pour toi est-ce une année « réussie » ? Pourquoi ?**

Oui car tout d'abord j'ai eu mon master, avec d'excellents résultats. De plus, Sport Event m'a permis d'améliorer mes compétences et mon réseau dans un secteur qui me plait.

Réussite également sur le plan humain et social.

**Quels ont été les points marquants de l'année selon toi ?**

Je ne vois pas de points en particulier, mais dans une globalité beaucoup d'événements ont été marquants (chaque contrat rapporté, la soutenance, chaque déplacement commercial ou opérationnel).

**As-tu l'impression d'avoir appris de choses ?**

Oui, beaucoup. Sur le plan professionnel évidemment, mais également sur le plan humain.

**Quels sont les points positifs ?**

- Relation avec l'équipe
- Responsabilités importantes
- Taches multiples et variées
- Possibilité d'initiatives
- J'ai pu profiter de l'expérience de l'ensemble des salariés, et certains ont une expérience très forte dans ce secteur d'activité
- Réussite de mon diplôme

**Quels sont les points négatifs ?**

- Parfois difficile de gérer le rythme d'alternance (cours / entreprise)

**Ce que tu faisais à Sport Event te plaisait-il ? Pourquoi ?**

Oui, car c'est un secteur d'activité attractif qui correspond à mon profil et à mes attentes. C'est un milieu enrichissant et intéressant.

Le poste de « commercial » n'est pas le poste auquel j'aspire pour le futur, mais j'ai pu également être présent sur certains événements, et me rendre compte de comment fonctionne le business de l'événementiel.

De plus, possibilité de faire plusieurs taches (marketing/communication/réseaux sociaux) et ça me correspond car je n'aime pas le travail routinier.

**Autre ?**

Missions et rôle du maître d'apprentissage

**Est-ce que tu as l'impression que Fred a rempli son rôle de maître d'apprentissage ? Pourquoi ?**

Oui car il était là quand j'avais besoin d'aide et de conseils.

Après la situation chez Sport Event est un peu particulière car c'est une petite entreprise, divisée en plusieurs projets. J'étais donc considéré plus ou moins comme un employé à part entière, et non pas comme un apprenti. J'avais un peu plusieurs maitres d'apprentissage (administratif, commercial etc.)

**Comment définirais-tu ta relation avec Fred ?**

Excellente, on avait et on a toujours une relation amicale. On savait faire la part des choses, à savoir parler sérieux pour le boulot, et être ami en dehors

**Qu'attendais-tu, au début de l'année de ton maître d'apprentissage ?**

Qu'il puisse me conseiller lorsque j'avais des questions, et qu'il puisse me faire bénéficier de son expérience.

**Selon toi, à la fin de cette année, quels sont le rôle et les missions du MAP ?**

- Accompagner l'étudiant dans son développement
- Etre présent si besoins pour l'aider dans sa formation universitaire
- Pouvoir lui faire bénéficier de son expérience, et de ses conseils

**Est-ce que tu as l'impression que Fred a changé durant l'année ?**

Pas forcément, mais je ne pense qu'un « changement était nécéssaire »

**Qu'est-ce qui t'a plus dans son accompagnement ?**

Le fait qu'on puisse parler de tout et de rien. Egalement, Fred a une très grosse expérience dans le monde de l'événementiel et du sport et c'était toujours enrichissant de pouvoir échanger avec lui. Ce qui est intéressant avec Fred également c'est qu'il possède plusieurs casquettes : ancien artiste – chef de projet – gérant

**Qu'est-ce qui t'a déplu ?**

Les balles dans la tête (LOL)

**Est-ce que tu penses que c'est facile d'être MAP ?**

Non, car souvent le MAP d'apprentissage ont également des responsabilités importantes au sein d'une boîte, et du coup parfois difficile de vraiment prendre du temps pour le stagiaire.

**Autre** ?

Dans l'entreprise

**Quelles étaient les relations que tu avais avec tes autres collègues, notamment dans des projets communs ?**

Excellente, c'est l'avantage d'une PME où tout le monde s'entraide.

**A part Fred, qui est-ce qui s'intéressait à ton apprentissage dans l'entreprise ?**

Dom, le gérant de l'agence, et également Ariane qui était mon binome sur notre projet commun.

D'une manière générale, tout le monde car petite entreprise = beaucoup d'échanges personnels.

**Comment cela se passait avec Ariane avec qui tu étais en contact quotidien ?**

Très pareil, on était très complémentaire sur le plan professionnel. Elle a une forte expérience du secteur, et j'ai pu apporter mes notions marketing et communication qu'elle n'avait pas forcément.

On avait également la même physionomie de travail, donc ça se passait très bien. Elle a également fait une formation en apprentissage il y a quelques années donc elle savait comment ça se passait.

On avait également une relation amicale donc ça facilitait d'autant plus les échanges.

**Pourquoi n'est-ce pas Ariane qui était ta MAP ?**

Parce que Fred est le gérant de l'agence, qu'il a potentiellement plus d'expérience à me transmettre, et que c'est lui qui était en charge de la gestion administrative des contrats etc.

D'une manière générale, je n'ai pas l'impression d'avoir eu uniquement 1 MAP. Fred était mon MAP « officiel et légal », mais j'avais vraiment l'impression d'être suivi par l'ensemble de l'agence, suivant le domaine où j'avais besoin de conseils.

**Est-ce que l'apprentissage à Sport Event te semble valorisé ? Pourquoi ?**

Oui, tout simplement car j'avais l'impression d'être un employé, et non un apprenti. J'avais les mêmes responsabilités et les mêmes missions que mes collègues, bien entendu adaptées à mon emploi du temps.

Quand je parlais avec mes camarades de l'université, j'avais vraiment l'impression d'avoir plus de responsabilités qu'eux, car j'avais des tâches concrètes et des objectifs à remplir.

C'est sur ce point que j'ai trouvé l'alternance chez Sport Event valorisée.

**Pourquoi prennent-ils régulièrement des stagiaires et alternants** ?

Car c'est financièrement intéressant, et car l'ensemble des employés de Sport Event se sont plus ou moins formés « sur le tas ». Du coup, certaines compétences leur manque, et le fait d'avoir des apprentis leur permet d'avoir une vision plus novatrice de leur secteur d'activité et des nouvelles méthodes de communication.

De plus, je pense que ça fait parti de leur culture et de leur histoire ([nom groupe basket accro]) d'intégrer des jeunes à leur projet, tout simplement car c'est enrichissant pour les deux côtés.

**Autre ?**

Ressources / freins

**Quelles ont été les choses qui ont rendu plus facile ton apprentissage (ressources, aides, etc.) ?**

Le fait de connaître l'entreprise, d'avoir déjà fait mon stage de licence dans cette structure, de connaître personnellement les associés, et le fait d'être dans un environnement que je maitrise (sport).

Par la suite, j'ai eu accès à l'ensemble des éléments dont j'avais besoin (ordinateur, téléphone, accès, etc.).

**Qu'est-ce qui l'a rendu plus difficile (freins, contraintes, etc.)?**

Planning avec l'alternance, difficulté pour suivre mes dossiers à distance,

**Qu'est ce que tu aurais voulu savoir avant de commencer ?**

Rien de spécial, je savais déjà plus ou moins tout étant donné que j'avais déjà fait mon stage là bas.

**Qu'est-ce qui aurait pu être mis en place pour faciliter la transmission et l'encadrement ?**

**Autre ?**

Rapport a l'école

**Comment as-tu trouvé le suivi de ton année en entreprise par l'école ?**

Correcte, sans plus et sans moins. Le suivi était régulier mais pas poussé. Après, je pense qu'en Master c'est plutot à l'étudiant d'aller au devant des professeurs en cas de problèmes ou de conseils. Dans ce cas là, les professeurs étaient bien à l'écoute. Gros apport de [nom d'un enseignant] à la formation.

**Quels retours fais-tu de la visite de ton tuteur : A quoi a-t-elle servi ? A-t-elle été utile ? En étais tu**

**satisfait ?**

Assez mitigé. D'une manière générale, c'est intéressant car ça a permis à Fred de se remettre dans le contexte, et de comprendre ce que l'université attendait de mois. Par contre, j'ai parfois l'impression que le tuteur de l'université essaie plus de « vendre » l'IUP et le master plutôt que de faire un réel point sur le projet.

**Qui mettait tes notes « entreprise » au fur et à mesure de l'année ? Comment étaient-elles décidées ?**

Aucune idée, il me semble que c'était Fred, par rapport à mon stage et à mon travail

**Qu'as tu pensé de la soutenance de mémoire ?**

Intéressant de partager avec d'autres chef de projet, et d'avoir différents retour. Je pense que c'est enrichissant à la fois pour les MAP et pour les étudiants.

C'est un exercice intéressant car il faut être concis et savoir mettre en avant les points principaux.

**Qu'as-tu pensé de tes notes (mémoire / soutenance) ? Par qui ont-elles été mises ? Pourquoi ?**

J'étais satisfait. Elles ont été mises par l'ensembles des MAP pour la soutenance, et par mon tuteur d'université pour le mémoire/

**Autre ?**

Parcours

**Quelle vision avais-tu de l'apprentissage avant cette année ?**

La même que désormais.. j'avais déjà fait une année en apprentissage donc je savais à quoi m'en tenir.

**Quel était ton parcours avant l'IAE? (bac, bac+1 > bac+4)**

Bac scientifique

IUT Techniques de Commercialisation

Licence Management du Sport

Master Management de projet

**Pourquoi choisir l'apprentissage ?**

- Aspect financier

- Avoir une réelle expérience professionnelle enrichissante

- Possibilité d'alterner cours et travail, permet d'éviter la routine.

**Pourquoi l'IAE en management de projet ?**

Car formation généraliste, car formation en alternance, et car c'est la tendanc eaujourd'hui, fonctionner en mode projet.

Je voulais également rester dans la région par rapport au basket (semi professionnel) et par rapport à Sport Event où je voulais faire mon alternance. Il y a beaucoup d'entreprises dans ce secteur d'activité dans la région, de même pour les formations.

Très clairement sans le basket et sans Sport Event, je n'aurai pas choisi de faire l'IAE Management.

**J'ai cru comprendre que Sport Event souhaitait continuer un peu avec toi, qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que ça te plairait ? Pourquoi ?**

J'y est longuement réfléchi, évidemment c'était intéressant et gratifiant, mais ce n'est pas le mode de vie que je souhaite actuellement. Je souhaitais avoir une expérience à l'étranger, c'est la raison pour laquelle je suis parti à Berlin, mais je reste en contact avec Sport Event assez régulièrement et si je peux, je continuerai à être apporteur d'affaires. J'ai investi dans la société l'année dernière, donc je pense que nous allons restons en contact privilégié quoiqu'il arrive. Je l'espère en tout cas.

**Quel est ton âge** ? 23 ans.

# Annexe 44 : Les fiches du Lé@ remplies par Matthieu et Fred

| | **Fiche missions et compétences** | **fiche bilan intermédiaire sur le Lé@** | **Fiche d'évaluation de l'expérience pro en master** |
|---|---|---|---|
| **Dates** | du 25/08/15 au 30/01/16 | Du 01/01/16 au 30/04/16 | Du 02/05/16 au 01/07/16 |
| **Date de remplissage et signatures** | 28/12/16<br>signée par les 3 à cette date | 30/03/17<br>signée par Fred à cette date, par le TE le 06/04 et par Matthieu le 07/04. | 27/06/16<br>signée par Fred et le TE à cette date |
| **Consigne** | « L'alternant remplit cette fiche avec son tuteur pro en entreprise et le tuteur IUP validera cette fiche en séance 1 d'APP. » | « Le MAP et son alternant complètent ensemble cette fiche avant la visite entreprise du tuteur IUP entre janvier et mars. Le tuteur IUP validera cette fiche après sa visite. » | « Le tuteur pro complète cette fiche avant la soutenance. Vous devez évaluer 10 compétences/Savoir-être au total. Certaines compétences générales en management sont proposées (…). D'autres peuvent être ajoutées en fonction de la mission spécifique de l'apprenant. (…). Chaque compétence est évaluée sur les 4 niveaux suivants : (cf. plus bas) » |
| **Qui l'a remplie ?** | Matthieu<br>Fred a ajouté « la réponse apportée par Matthieu a été validée par mes soins. » sous chaque réponse. | Fred | Fred |
| **Contenu / types de questions** | Les missions et le projet de l'apprenti, les compétences nécessaires et à acquérir. | 4 catégories (divisées en plusieurs catégories) :<br>- comportement de l'alternant dans la structure d'accueil<br>- conditions réunies par la structure pour la conduite du projet<br>- avancement actuel du projet<br>- conclusion : propositions d'amélioration (non remplie par Fred)<br>Chaque catégories est précisées en plusieurs questions ou rubriques. Et présente une catégorie « évaluation globale » qui propose de lister les points forts et à améliorer de l'apprenti<br>Les réponses sont libres | Liste de 12 compétences à évaluer (comprendre les finalités des missions, animer des rendez-vous, concevoir et actualiser le planning…).<br>Cases à cocher selon les niveaux présentés en consigne :<br>« - MAITRISEE : Compétence acquise dans toutes ses dimensions, tous les critères (ou presque tous) sont satisfaits<br>- ACQUISE : Compétence acquise dans la plupart de ses dimensions, la plupart des critères sont satisfaits<br>- PARTIELLEMENT ACQUISE : Compétence insuffisamment acquise, une partie significative des critères n'est pas satisfaite<br>- A ACQUERIR : Très peu de dimensions de la compétence (voire aucune) ne sont acquises » |

# Annexe 45 : Transcription de l'extrait vidéo présenté à Loïc lors de l'entretien 2

1. Loïc : et du coup d'arriver à figer vraiment tous les paramètres tels qu'on les pilotera à échelle industrielle. Et c'est pour ça que le travail au laboratoire est vraiment important pour nous dans cette phase là pour arriver à piloter tout ça, à le mettre en place. Dès lors qu'on aura ces informations là on pourra les transposer finalement à échelle industrielle ((Aloïs baille)) pour partir sur un procédé figé qu'on va intégrer dans une boite pharmaceutique. Et ça ça sera la deuxième phase du projet où vraiment on va industrialiser notre fabrication.
2. Tuteur : phase un validation du procédé industriel, phase deux mise en œuvre.
3. Loïc : en route
4. Tuteur : de l'outil industriel
5. Loïc : c'est ça et c'est un petit peu comme ça qu'on imagine le projet d'Aloïs c'est que dans cette… dans la foulée, on va nous continuer à travailler au laboratoire, donc y'aura toujours ce travail là.
6. ((Aloïs ouvre son classeur))
7. Loïc : dans les années qui viennent on va avoir ce switch vers du processus plus industriel avec la mise en œuvre de l'activité, de l'usine…
8. Aloïs : ((sort la feuille de la fiche projet du classeur et la tend au tuteur)) Ça c'est une première ébauche qu'on a fait ce matin de la fiche projet pour qu'on en discute ensemble.
9. Tuteur : D'accord je peux écrire dessus ou…
10. Aloïs : Oui bien sûr bien sûr.
11. Loïc : Oui Oui.
12. Aloïs : ça c'est un brouillon.
13. Tuteur : Bon parce que on parle d'industrialisation.
14. Aloïs : ouais y'a tout à faire.
15. Loïc : ouais je sais pas au niveau de l'ordre du jour comment tu avais prévu le truc ((regarde sa montre))
16. Aloïs : ouais du coup ((regarde l'ordre du jour))
17. ((TE pointe sur l'ordre du jour))
18. Aloïs : xxx projet, les mission en cours et bah…
19. Tuteur : je pense que là on parle du projet, c'est le projet, le thème c'est le projet donc ça recentre, je lis le euh…ce que ça m'inspire comme intitulé, en fait c'est industrialisation d'un procédé xxxxxxxxxxxx un truc comme ça.
20. Loïc : ((hoche la tête)) mmh.
21. Aloïs : ouais.
22. ((les trois prennent des notes))
23. Loïc : donc déjà sur tout ce qu'on a pu vous décrire aujourd'hui, est-ce que vous voyez que ça colle bien avec le… le projet pédagogique de l'ISTP.
24. Tuteur : ah oui on est en plein dans du génie industriel là, on veut on veut créer une usine donc euh…
25. Loïc : exact.
26. Aloïs : ben oui c'est c'est on est dans le thème.
27. Loïc : non pour être sûr que vous voyiez pas des points un petit peu gênants bloquants ou.
28. Tuteur : nan.
29. Aloïs : et c'est ce que je disais à Loïc je pense que tout ce. ce qui va être fait en théorique à l'école va être applicable dans ce projet là.
30. Tuteur : oui ((continue à prendre des notes))

31. Aloïs : notamment en terme d'indicateurs à mettre en place, tout ça.
32. Tuteur : ouais.
33. Loïc : Voilà ce que j'aimerais bien finalement c'est que ce soit du gagnant-gagnant évidemment. Nous on est assez axés procédés, produits, mais peut-être moins méthodes industrielles ou ce types de processus là et je pense que si on arrive à bien comprendre ce que vous pouvez apporter à l'élève, les méthodologies et types de raisonnement, arriver à intégrer ça chez nous c'est toujours quelque chose d'intéressant et je pense que le projet faudrait à mon avis l'orienter dans cette voie là, dans l'industrialisation du procédé comment Aloïs peut nous aider à être…
34. Tuteur : Moi, il y a 2 choses : la première c'est la vision d'un système de production qui n'est pas uniquement un assemblage d'équipement dans un atelier, c'est un système de production, c'est des flux, une organisation, c'est un séquencement, une organisation, un maillage, on va dire un maillage, d'activités élémentaires apportant chacune une contribution et une valeur ajoutée globale avec euh des savoir-faire, des modes opératoires, des voilà, y'a énormément de choses dedans, donc voilà faut imaginer c'est imaginer ce que sera ben, c'est déjà dans la phase deux cette usine à produire des immunoglobulines. Ça à l'ISTP y'a tout. La deuxième chose, çava être la conduite de projet. Parce que tout ça ok y'a deux grandes phases mais chacune de ces phases, ((à Aloïs)) c'est comme les mammouths hein tu sais, ((se remet en face de Loïc)) donc ça c'est, on va les découper, on va trouver comment on arrive à un résultat intermédiaire par exemple, voilà comment on va arriver à dire notre procédé industriel est valide. D'accord ? C'est quoi le procédé industriel validé ? On va pouvoir le critérisé, le définir et après on va trouver comment faire pour y arriver, et y'a déjà quelques idées. Pour le 3° aspect qui est lié à la maîtrise des opérations que ce soit du projet ou du procédé industriel, c'est comment instrumenter et et organiser et gérer la conduite du changement, pour arriver au résultat qu'on vise. Je veux arriver par exemple en phase un à la validation d'un procédé industriel, quels sont les critères qui permettront de dire : OK, mon procédé industriel est validé ? Comment je vais m'assurer que mon projet il avance ? Comment je vais m'assurer que j'ai des résultats intermédiaires ? Quel jalonnement d'accord ? comment je vais maîtriser l'énergie que je passe et le coup que j'engage. Par rapport à la cible, hein, il s'agit pas de dépenser sans compter, voilà. Ou xxxxxxxxxxx là, on est en plein dans la maîtrise des opérations de manière générale, que ce soit projet ou activité récurrente.

# Annexe 46 : Transcription du premier entretien avec Loïc

Date : 11 février 2016
Durée : 1h 00 26s
Lieu : locaux de Thérap'inov

1. Marine : Du coup l'idée c'est surtout pour moi globalement de faire un point et puis éventuellement revenir sur certaines choses de comprendre mieux comment toi tu vis les choses que moi je vois.
2. Loïc : Ok ben oui effectivement et ça peut tou… c'est toujours intéressant avant retour peu extérieur pour savoir ce qui, ce qui se passe ce que tu peux détecter les mécanismes.
3. Marine : Ben globalement pour moi c'est un beau terrain ici, c'est vraiment un terrain intéressant.
4. Loïc : Ravi de l'entendre.
5. Marine : du coup est-ce que tu peux me raconter ce que tu dirais si je te demandais globalement comment ça se passe avec Aloïs ?
6. Loïc : Globalement, je trouve que ça se passe bien, c'est assez intéressant comme exercice parce que c'est voilà, c'est la première fois que je suis maître d'apprentissage donc c'est un exercice qui me faisait… pas peur forcément au départ, mais il y a toujours une petite appréhension de savoir voilà comment ça va se passer. Est-ce que je vais aussi arriver correctement à transmettre ce que je veux transmettre informer la personne ? Donc, et je suis assez, assez content de la manière dont ça se passe, je pense que c'est aussi en lien avec la personne d'Aloïs parce que c'est ça, ça matche bien. Voilà donc en synthèse plutôt content de ce qui se passe, en tout cas pour démarrer.
7. Marine : Bon ben tant mieux c'est cool. Quelle intégration, vous avez faite à Aloïs globalement ? parce que du coup il est arrivé en CDD au départ ?
8. Loïc : Oui, exactement, il est arrivé un mois avant le démarrage de l'école finalement, donc en fait ce qu'on a fait à son arrivée, on a expérimenté sur lui parce que c'était à la fois on avait, enfin mes collègues de communication avaient créé une sorte de livret d'accueil pour présenter un peu la société expliquer en quelques mots ce qu'on faisait, comment on était organisé, ce qu'on cherchait à vendre etc. Pour que déjà il puisse se familiariser avec ça qu'il ait aussi un support parce que les premières semaines évidemment c'est un peu du bourrage de crâne, chacun y va de son histoire et tout ça donc pour aussi lui permettre de revenir dessus sur du papier, pouvoir reprendre des points qu'il n'auraient pas compris. Donc ça c'est la première chose ensuite évidemment, il y a, il y avait, de par la fonction pharmaceutique qu'on a, c'est de prendre connaissance d'un certain nombre de documents qualité. Voilà, je devrais pas dire ça, mais c'est assez imbuvable à lire, voilà qui permettent aussi de comprendre un certain nombre de, de, de, de règles et de normes qu'on doit respecter et dès le départ, on fait on fait ça en général. Et puis ensuite sur la première semaine en tout cas j'avais choisi moi de passer beaucoup de temps aussi avec Aloïs pour lui… vraiment déjà répondre à ses questions et puis expliquer vraiment plus en détail l'environnement général, c'est-à-dire vraiment la société sans trop rentrer encore sur ce que nous dans le travail au quotidien on allait faire mais qu'il puisse vraiment bien qu'on a que l'environnement pour qu'après il puisse se sentir plus à l'aise par rapport à tout ça et et pour qu'on puisse voilà, échanger vraiment sur nos activités à nous. Et ça permettait à mon sens, en tout cas je sais pas si c'est la meilleure solution… de permettre quand on fait quelque chose de savoir vraiment à quoi ça va servir d'où ça vient, où ça va, quoi, et de pas avoir l'impression de faire des choses dans le vide ou au coup par coup parce qu'on fonctionne, en petite société, parfois un peu comme ça, il y a un sujet assez bouillant qui arrive alors il faut le traiter vite et des fois si on connaît pas trop l'environnement ça peut faire un peu peur donc je m'étais pas mal attaché à ça. Donc j'espère que… je pense que le message est à peu près passé, il y a forcément des notions qui seront à

approfondir et tout parce que, en aussi peu de temps, on peut pas tout intégrer. Et puis ben petit à petit voilà, la difficulté au début, c'est savoir finalement quel niveau de… d'autonomie, on peut laisser personne arriver à cerner aussi si c'est une personne qui doit être vraiment encadrée, si c'est une personne à qui on peut expliquer rapidement et qui saura se débrouiller derrière. Donc il faut arriver à jauger un petit peu tout ça et voilà forcément c'est pas un exercice simple hein, j'ai essayé plusieurs approches plusieurs méthodes pour pour soit le laisser un peu tout seul travailler soit être un peu plus depuis derrière lui pour expliquer un peu plus pas après pas, et, et, petit à petit, je pense qu'on trouve un rythme qui va toujours évoluer mais en tout cas qui qui était pas mal, pour démarrer.

9. Marine : d'accord. Et c'est quoi ce rythme ?
10. Loïc : Le rythme ce serait, je pense qu'Aloïs c'est quelqu'un qui a besoin que d'être cadré parce qu'il a pas encore, notamment niveau rigueur, c'est pas encore ça, mais par contre il est hyper volontaire, donc si j'ai vraiment un sujet sur lequel voilà, moi j'ai pas le temps de m'en occuper, je sais que si je lui explique clairement ce qu'il y a à faire, je sais qu'il le fera, et que ce sera bien fait voilà donc on évolue un petit peu entre deux modes sur des choses peut-être un peu plus ponctuelles et un peu sur des fils rouges quoi des activités sur lesquelles je peux laisser évoluer et puis faire des points un peu plus réguliers, pour savoir là où il en est et là on on est en train d'initier ça, c'est pas encore complètement en place.
11. Marine : Oui, voilà, vous avez trois ans.
12. Loïc : Là il faut ça nous permet d'aller peut-être un peu plus doucement d'expérimenter, en tout cas moi, aussi différentes méthodes parce que j'en connaissais pas, donc sur le terrain j'expérimente un peu quoi. J'ai pas été formé être maître d'apprentissage, je pense que personne ne l'est donc…
13. Marine : Ben typiquement c'est le sujet de ma thèse. Pourquoi, comment ça s'est décidé de prendre un alternant ? Quelles démarches vous avez faites ?
14. Loïc : Alors en fait à la base, donc on avait eu, on a monté laboratoire donc, et dans l'équipe tu l'as vu, on est, on est 3 et le gros souci qu'on avait, c'est qu'en fait je devais être fait au four et au moulin, quoi, donc monter le labo, le démarrer mais finalement ça c'était qu'une activité un peu annexe. J'avais vraiment mon travail habituel qui devait être fait, et qui devait nous aider à progresser et du coup, bon monter le laboratoire en soi, c'était un projet donc ça je l'ai mis en place et on l'a lancé. Par contre, on aurait voulu avoir quelqu'un qui puisse prendre le relais et faire les manip pour nous dégager du temps parce qu'on ne pouvait pas tout faire et la valeur ajoutée était quand même moindre, donc, du coup on a d'abord chercher quelqu'un qui était profilé technicien surtout et le problème c'est que voilà, c'est toujours pareil les recrutements, pour trouver quelqu'un qui nous corresponde ça se fait pas du jour au lendemain, et c'était, c'était un petit peu, un petit peu compliqué, donc on n'a pas réussi à identifier vraiment quelqu'un qui, qui aurait été dispo dans les temps. On avait des gens, mais ça marchait pas donc, ben on a envisagé l'idée de l'alternance, alors voilà, qui était pas la solution idéale pour moi en tout cas, parce que ça nécessite forcément de jongler entre son travail de tuteur, donc de responsable, donc transmettre de l'info. Il y avait aussi le côté école finalement à gérer quoi. Donc arriver à jongler entre les deux et ça c'est voilà c'est quelque chose qui est forcément, consommateur de temps d'énergie, donc on est… j'étais un peu moins à l'aise sur ça au début, on est partis sur cette solution la, voilà après Eric à validé derrière et du coup Aloïs est arrivé. On avait rencontré 3 ou 4 alternants, la difficulté, c'est que qui dit alternant, dit forcément niveau vraiment junior, enfin même limité amont de junior parce qu'ils ne sont pas encore formés, donc il y avait aussi cet aspect-là finalement. Arriver à quelqu'un qui n'était pas niveau ingénieur et qu'il fallait en plus formé sur ce sujet là.
15. Marine : et qui est-ce qui a lancé l'idée de l'alternance ?
16. Loïc : l'alternance c'est Eric qui avait dû être je pense être contacté soit par le CFA ou par l'ISTP je sais pas directement. Je sais pas comment ça s'était fait. Du coup, il m'avait dit : ben tiens, voilà j'ai reçu des infos par ce biais-là parce que c'est la période pour rechercher des alternances et voilà, c'est

comme ça qu'on avait fait passer trois ou quatre entretiens Aloïs avait été retenu à l'issue des entretiens.

17. Marine : Facilement ou vous avez hésité ?
18. Loïc : On a, on a hésité entre 2 personnes, une personne qui était… ça a pas collé niveau planning parce qu'elle était pas dispo où on avait besoin, elle était dispo pour un un peu plus tard, mais qui je pense aurait été aussi vraiment très très intéressante parce que, pour son âge, d'une maturité assez incroyable, donc on aurait je pense hésiter entre les 2, si les deux avaient été dispo. Aloïs plutôt par son côté un peu fonceur, voilà, j'ai bien envie d'être là, on le sentait motivé, envie d'apprendre, donc ça c'était aussi intéressant pour nous parce qu'on avait pas, on pouvait pas se permet d'avoir quelqu'un de suiveur entre guillemet, qui soit juste à attendre un ordre pour faire les choses fallait quand même une prise d'initiative et sentir que la personne était capable d'être dans cet état d'esprit-là.
19. Marine : Du coup, c'est plutôt Eric qui a fait toutes les démarches administratives ?
20. Loïc : Ouais au démarrage ouais.
21. Marine : et pourquoi c'est toi qui a été choisi comme maître d'apprentissage ?
22. Loïc : Parce qu'en fait justement le… sur le laboratoire, ben c'est moi qui l'ai mis en place donc je connaissais mieux les sujets comment on… comment travailler dans laboratoire et de ce fait, j'étais peut-être le plus à même aussi de transmettre cette connaissance-là et c'était aussi dans mon évolution quelque chose qui avait été envisagé quoi avant de prendre une équipe je préfère fonctionner gravir les marches une après les autres, pas commencer trop fort parce que c'est là où on peut vraiment se planter. Surtout sur des sujets comme ça ou c'est pas, c'est pas simple, ça dépend des gens, donc il y a beaucoup de… pas mal de risques qui se cumulent donc je m'étais dit que voilà, commencer par une personne, c'est toujours bien, ça permet aussi de voir comment on se positionne dans cette fonction-là avant d'évoluer un peu plus dans le dans le poste.
23. Marine : en gros c'est une préparation au management ?
24. Loïc : c'est ça, exactement, c'est comme ça qu'on l'a pensé aussi.
25. Marine : Et tu me disais tout à l'heure que tu avais besoin de savoir ce que tu voulais lui transmettre etc. du coup justement, qu'est-ce que tu veux lui transmettre ?
26. Loïc : C'est une bonne question ça ! Qu'est-ce que j'aimerais lui transmettre ? Déjà c'est quelqu'un du coup qui ne vient pas du secteur pharmaceutique, donc vraiment lui faire prendre conscience de tous les enjeux qu'y a derrière ça, c'est vraiment quelque chose qui m'est cher, arriver à comme je disais tout à l'heure donner cette vision d'ensemble pour que la personne dans son poste qui a un périmètre plus réduit soit aussi plus à l'aise parce que elle sait ce qui se passe en amont et en aval et elle peut aussi plus facilement travailler avec les autres personnes et autres services, d'autres fonctions qui raisonnent peut-être différemment de notre mode de fonctionnement, et ouais ça c'est quelque chose qui m'intéresse de transmettre et puis après l'envie d'aller, d'aller toujours un petit peu plus loin quoi, d'aller creuser, d'être toujours un peu curieux. Et surtout, arriver à transmettre aussi voilà, s'il y a un problème, ben justement c'est pas un problème, c'est une autre manière de fonctionner, il va falloir se creuser les méninges, travailler en équipe. Et donner, du coup, cette envie de de creuser un peu plus loin parce que surtout nous dans une PME, quand je suis arrivé ici, j'avais jamais fait ce que j'ai fait aujourd'hui, donc on m'a laisser aussi ma chance. Et c'est sûr que si j'avais attendu que tout me tomber tout cuit, je n'en serais pas là aussi, donc, et je pense que si on peut transmettre cette envie de d'apprendre et de se développer, ce serait pari gagné quoi.
27. Marine : Qu'est-ce que c'est pour toi être un maître d'apprentissage ? si tu devais donner TA définition, et je te reposerais la question plusieurs fois dans l'année pour voir…
28. Loïc : Comment ça évolue ! Qu'est-ce que c'est pour moi être maître d'apprentissage ? C'est justement arriver à compléter une formation technique ou plutôt scolaire ce serait plutôt le bon terme, une formation plutôt théorique et d'arriver à amener la personne à être à l'aise finalement déjà dans le

monde du travail avant même qu'elle ait fini sa formation théorique, et c'est en ça que je trouve l'alternance intéressante, c'est que quand on sort d'une école classique on a en tête beaucoup, on en fait beaucoup de concepts, mais en fait, on y connait vraiment rien du tout, et c'est vraiment par le travail en entreprise qu'on… qu'on connaît, qu'on sait ce qu'on se forme finalement à son métier. Et arriver à coupler ça je trouve dès la formation initiale, je trouve ça assez… assez judicieux. J'essaie de retenir ce que je te dis là si je tombe à côté, la prochaine fois.

29. Marine : Honnêtement, y'a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, du coup tu me disais que tu avais pas mal d'appréhension au début sur la façon dont tu pouvais faire etc. Est-ce que ça va mieux maintenant ?
30. Loïc : Oui, ça va mieux. Parce que comme quelqu'un m'a dit un jour : Il faut pas voir la personne, il y a, il y a… et si elle demande de l'information que tu as l'impression que ça devient quand même ça, ça devient un poids pour toi finalement tourne le à l'alternative. Si elle vient vers toi c'est que potentiellement elle peut aussi t'aider, donc si toi tu as une charge de travail à un endroit, un sujet que tu peux pas prendre en compte, est-ce que tu peux pas aussi trouver le bon compromis avec la personne pour qu'elle aussi finalement soit alimentée soit heureuse de travailler dans ces conditions-là, et finalement en retour te permette d'avancer aussi.
31. Marine : C'est une question d'équilibre entre la charge que tu donnes…
32. Loïc : C'est ça, et j'avais un petit peu peur au départ de finalement avoir quelqu'un… enfin finalement qu'est-ce que je vais donner à faire à la personne ? Parce que déjà s'organiser dans son propre travail, c'est déjà quelque chose, surtout nous, dans notre activité, ça bouge beaucoup, il faut être réactif, on a parfois pas toujours le temps de se poser pour se dire : bon, je vais me prendre une demi-journée je pense que je vais dans les trois prochains mois… je m'organise, on a du mal à faire ça donc si en plus on a une personne qui déjà est pas formée, donc on peut pas la laisser autonome complètement. Voilà qu'est-ce que je suis capable de lui donner et ça c'était un une appréhension effectivement au départ maintenant, ça va un peu mieux parce que je sais aussi comment il fonctionne, ce que je peux lui confier ou pas encore on va travailler pour qu'il puisse acquérir les connaissances.
33. Marine : Du coup, ça c'est une question que tu as plus ou moins résolue globalement ? Est-ce que tu en as d'autres des questions sur comment ça va se passer l'apprentissage ?
34. Loïc : Maintenant, c'est mieux parce que j'ai aussi compris qu'au niveau de l'école, il me laisser aussi un du champ libre par rapport à notre activité dans la mesure où… ont participe activement à la formation professionnelle dans un contexte pro, ça leur convient, je m'attendais à beaucoup plus de formalisme de besoin de reporting au niveau de l'école aujourd'hui pour être sûr qu'on colle avec, avec ce que eux transmettent et de, de ce fait, en fait, en ayant discuté avec le tuteur notre activité s'inscrit bien aussi dans la formation, donc bon, j'ai moins de moins de craintes par rapport à ça.
35. Marine : Du coup, la façon dont, tu disais que tu savais pas trop ce que tu allais lui donner à faire que t'arrivais, comment est-ce que tu organises ça ?
36. Loïc : J'avais essayé d'identifier dès le départ, des petits sujets sur lesquels ben moi j'avais pas eu le temps d'avancer mais qui étaient nécessaires, donc je m'étais dit : ça, ça demande ça peut être travaillé un peu en autonomie, il y a pas d'impact sur le travail final ou les comptes que j'ai à rendre et du coup ça me permettait d'arriver à voir comment Aloïs se comportait aussi comment est-ce qu'il arrivait à être débrouillard est-ce que il écoutait bien les consignes est-ce que quand il me rendait quelque chose, c'était de qualité et à partir de là, j'ai pu identifier les points un peu sensible qui sont pas encore résolu, hein, ça va forcément ça évolue, mais voilà, c'est un peu ce mécanisme-là et puis petit à petit aussi, mon but, c'était vraiment de le former aux procédés de, de, de fabrication, donc qu'il ait connaissance de cet ensemble-là. C'est quand même quelque chose de complexe dans la pratique, ces 15 jours de travail beaucoup d'étapes qui se succèdent et, comme il vient, pas de la pharma forcément les technologies il connaissait pas ou très très peu. Donc, à travers des essais qu'on a pu mettre en place

j’ai réussi à faire tomber ça correctement dans les plannings pour qu’il puisse se former finalement à des étapes un peu unitaire qui puissent vraiment prendre conscience de ce qu’il y avait derrière donc point de vue technologique d’un point de vue scientifique aussi. Qu’est-ce qui s'est passé physiquement quand on faisait l’étape ? Pour qu’il puisse s’approprier ça, se faire une bonne idée de ces étapes-là et ensuite on les déroulera de manière plus transversale sur le procédé peu à peu complet. Ça permettait de découper un peu le travail de pas le noyer non plus sur pleins de technologies différentes.

37. Marine : Et comment tu arrives à jongler entre ce rôle d’organiser le travail d’Aloïs et faire ton propre boulot ?
38. Loïc : C’est pas évident, c’est c'est certainement les choses… et ce qui m’aide pas c’est justement le rythme de l’alternance, ça, ça me gêne beaucoup dans la planification de l’activité. Parce que j’envisage pas mal de choses des essais ou des choses comme ça, le problème c'est qu’arriver à les faire, ça nous prend vite 15 jours, 3 semaines, ça se prépare en amont, il faut parfois commander du matériel, donc finalement on arrive sur des périodes beaucoup plus large que le mois, et du coup laisser Aloïs prendre en charge tout ça ben forcément il y a un trou il est pas là parfois la réalisation des est même pas dépendante que de nous, il y a aussi la disponibilité des fournisseurs, et puis on a la semaine dernière, ce qui s'est passé quand il était encore revenu que malheureusement on a dû faire un essai donc c'est dommage vraiment pour lui parce qu’il a pas pu voir le process et voir comment on manipait donc bon c'est aussi, je pense un peu frustrant pour lui. Il faudra arriver à jongler avec tout ça. Oui, j’ai pas encore trouvé la solution miracle.
39. Marine : à part un plein temps en entreprise…
40. Loïc : c'est ça, c'est pour ça, à la base effectivement technicien plein-temps, c'est sûr que ça aurait été beaucoup plus confortable aussi pour moi, bon, voilà, on s’adapte. Mais c'est sur que quand, du coup je suis obligé d’être au labo, le reste du travail je peux pas le faire c'est aussi parfois un peu frustrant pour moi parce que on est sur d’autres projets où il faudrait que je sois là et j’ai un peu forcément plus de mal à être dispo. C'est un compromis après c'est entendu forcément avec Eric mon responsable il voit très bien comment ça se passe donc on adapte ensemble l’activité quoi.
41. Marine : Mais du coup tu penses que ça peut quand même apporter d’avoir Aloïs plutôt que un technicien que vous auriez recruté ?
42. Loïc : Ouais c’est une bonne question ! Dans tous les cas, oui, je pense parce que… C’est c'est pas du tout péjoratif ce que je vais dire mais un technicien si on l’embauche comme technicien, il se sera technicien là la chance qu’on peut avoir, c'est qu’Aloïs il va progresser vers le… ce qu'on peut attendre d’un ingénieur, donc on pourra aussi lui demander de s’impliquer pour pour tendre vers ça. Et, du coup, forcément il a ce que je trouve intéressant, c'est qu'il a une formation qui est un peu déconnecté de ce qu’on fait nous. Et ça, c'est forcément enrichissant et ça va être des méthodes qu’il va acquérir à l’école, ça va être une manière de penser un peu différente et ça c'est toujours du sang neuf, c'est toujours bien à prendre. Et du coup je pense qu’il apportera une autre vision sur le, sur le travail qu'on peut faire et nous apporter je pense des solutions auxquelles on n’aurait pas pensé, et ça je trouve ça vraiment intéressant pour le coup. Alors que le technicien vraiment qui aurait été dans notre dans notre domaine, aurait peut-être pas été aussi aussi larges.
43. Marine : Ouais c’est sur que s’il y a une forme de réflexivité qui est amenée
44. Loïc : Et c'est ce qui m’intéresse aussi parce que il travaille… ça, ça m’a assez surpris justement la manière dont l’ISTP encadre ou amène l’apprenti à devenir ingénieur parce que pour avoir fait l’INSA Toulouse c'est complètement différent : là vraiment c’est de la méthodo hyper carrée, on est sur l’industriel donc y’a du processus, de la modélisation de processus, qu'est ce qui rentre ? Qu'est-ce qui sort ? Quels sont les clients et les fournisseurs ? C'est une approche un peu différente, et j’ai trouvé là l’approche qu’il y a eu pour amener l’apprenti à comprendre l’environnement dans lequel évolue et

qui était assez intéressante. Généralement dans les écoles on fait un stage, on arrive dans l'entreprise on fait le boulot et on repart là c'est un peu différent c'est avant d'apporter quelque chose, de créer son propre projet et ça aussi j'ai trouvé ça intéressant, c'est qu'on crée ensemble le projet, sur un an, grâce à une alternance de trois évidemment, puisque sur sa alternance plus courte, c'est un peu compliqué, mais ça je trouve ça aussi intéressant, idée intéressante, amener l'ingénieur, enfin le futur ingénieur à se poser les bonnes questions et à se dire : finalement, je suis où ? À quoi je peux servir ? Et du coup qu'est-ce que qu'est-ce que je peux faire pour la société ? Ça amène déjà la personne à devenir un peu plus autonome, dans sa manière de penser.

45. Marine : D'accord et justement toute la question de l'ISTP, déjà, la formation enfin la journée à l'ISTP à laquelle tu es allée qu'est-ce qu'elle t'a apportée, qu'est-ce que t'as apporté la visite du tuteur ?
46. Loïc : Visite ISTP ça, j'ai trouvé ça forcément intéressant parce que, au début, j'ai trouvé un peu compliqué, je comprends maintenant mais finalement l'école, moi j'avais aucun lien, je savais pas ce qu'ils allaient faire, ce qui allait se passer, ce qui était attendu. Donc finalement ils ont laissé l'apprenti évoluer un peu dans ce milieu-là, nous aussi, on reste un peu dans le flou et c'est vraiment la visite où on se dit bon ok, je comprends dans quel environnement ils sont, je comprends.
47. Marine : La journée là-bas ?
48. Loïc : ouais la journée là-bas qu'est ce qui a attendu, finalement de manière macro mais voilà l'état d'esprit dans lequel on va évoluer, et là déjà aussi on a un contact avec le tuteur, on a une personne identifiée qu'on a rencontrée et avec qui on a parlé et avant on n'avait rien, ça faisait une zone complètement floue qui était pas forcément rassurante. Et ça, voilà ça permis déclenché déjà une première connaissance de l'école. Et forcément, ben du coup, l'étape d'après c'était la visite du tuteur. Donc là, déjà, c'est intéressant de faire passer les messages pour que le tuteur voit ce qu'on fait réellement, qu'il comprenne notre activité et du coup, comprennent un peu mieux, là où on veut aller, parce que c'est vrai que sur une feuille de papier et décrire le projet, c'est un peu compliqué et le tuteur j'avais senti aussi qu'il était pas forcément rassuré parce que ils savaient qu'on est une petite société et qu'il disait mais vous avez pas vendu, vous vous avez de chiffre d'affaire, comment vous vivez comment c'est pérenne ? Donc pouvoir aussi lui expliquer ça, c'était quand même intéressant pour que voilà posé les bases, connaître dans un camp et dans l'autre, qui fait quoi et comment on se coordonne pour aller sur le but final donc le projet.
49. Marine : et qu'est-ce que tu dirais que ça t'a apporté de concret peut-être rien, la journée à l'ISTP ou la visite du tuteur ?
50. Loïc : Un apport concret… Déjà quelque chose de très concret, c'est connaître le tuteur, physiquement. C'est bien d'avoir des coups de téléphone mais au moins, pouvoir discuter avec lui, ça je trouvé ça intéressant, parce qu'en discutant avec lui on sait un peu plus dans quel état esprit il est aussi, et du coup, le jour où on a besoin on est aussi plus à même de le contacter ou de savoir, de demander des explications, si on sent qu'il y a quelque chose qui cloche ou qu'on comprend pas trop quoi. Ça permet d'avoir aussi les deux visions donc, entreprise, école et pouvoir aussi se coordonner si on sent que ça dérive d'un côté ou de l'autre. Si voilà… j'apprends qu'Aloïs il se prend des tôles à tous les examens voilà je vais lui dire voilà exactement… ce sera aussi à moi à l'aider à se réorienter aussi sur le bon chemin c'est pas qu'une question de l'école. C'est peut-être aussi que il y a quelque chose qui va pas, de notre côté, ça permet d'identifier un peu tout ça, voilà donc un apport concret, il y avait ça et puis je réfléchis je sais pas. Là je vois pas trop comme ça.
51. Marine : et du coup, je voulais reparler aussi de la journée que tu avais eu pour le coup de formation à proprement parler au CFA. Qu'est-ce que tu en avais pensé, qu'est-ce que ça avait pu t'apporter ?
52. Loïc : C'était intéressant, moi ce qui m'a marqué, c'était de voir finalement à quel point qu'on soit maître d'apprentissage débutants ou un peu plus confirmés de voir que les questions étaient toujours les mêmes ou les craintes plutôt étaient toujours les mêmes. Et ça c'est aussi rassurant de se dire : bon

ok on est pas tout seul, finalement, quelle que soit la personnalité de l'apprenti, finalement les questions reviennent et les problématiques aussi, donc ça permet aussi de mettre de mettre un nom sur tout ça et tous ces problèmes. Vraiment les formaliser et, du coup, ben de pouvoir en discuter ensemble, se dire : toi dans ta situation comment t'aurais gérer qu'est-ce que t'en penses ? Est-ce que si je fais ça, tu penses que ça peut être intéressant ? Et cet échange-là forcément voilà, on n'a pas la science infuse, on l'a jamais fait donc pouvoir échanger sur les expériences c'est toujours, toujours, formateur. Après le… C'était bien qu'il y a eu un petit peu de théorie aussi associée à ça pour comprendre les concepts aussi qu'il y a derrière. Après, j'ai trouvé à un certain moment, que c'est un peu trop très formel, un peu de… Enfin, je sais pas si tu te souviens des personnes prenaient un petit temps de pause et puis expliquaient un certain nombre de choses et là, j'avais la sensation qui avait pas mal de gens qui ont décroché un peu à ce moment là. Ça manquait peut-être de de supports plus interactifs, on va dire. C'est aussi peut-être une manière de faire passer les émission méthodes qui sont peu il y a une génération, j'ai l'impression. Je pense que de ce fait, c'était forcément un peu moins percutant. Voilà on peut… ça pourrait être, peut-être, je sais pas comment mais optimisé pour que ce soit encore plus… que ça serve encore plus, parce que l'idée est intéressante de base. Alors ce sujet, et bien il y avait d'autres sujets comme l'évaluation par contre alors, peut-être parce que je suis pas encore confronté mais je m'attendais pas à ce type de sujet peut-être j'ai pas en tête des sujets qui me viennent que j'aurais aimé pouvoir traiter à travers une formation, mais oui, l'évaluation c'est pas ce qui me vient en premier en fait.

53. Marine : Pourquoi ?
54. Loïc : Pour moi, c'est un peu, c'est finalement un peu, enfin voilà, pour moi, c'est un peu secondaire c'est c'est pas le but premier que d'évaluer la personne, c'est… le but… c'est de la former et de lui inculquer un certain nombre de choses, alors oui, forcément, à un moment donné faut qu'on puisse juger si c'est acquis ou pas. Mais voilà mon en premier lieu, c'est vraiment transmettre le savoir. Je sais pas pourquoi c'est pensé comme ça, il doit bien y avoir une bonne raison.
55. Marine : Ben moi de mon regard extérieur, les maîtres d'apprentissage quand tu leur demandes ce qui leur fait peur, c'est de noter.
56. Loïc : ah ouais ? Peut-être, je ne sais pas, noter de toute façon, c'est forcément un peu subjectif, y'a un moment on a beau avoir des grilles c'est aussi un peu du feeling et non, ça, c'était vraiment un truc qui me qui me gêne, je sais pas pourquoi. Je sais pas si c'était mieux ou pas. Je verrais le moment venu, mais c'est pas un truc qui me gêne.
57. Marine : Et du coup y'en avait une autre sur le mémoire, ça tu t'y attendais plus.
58. Loïc : Oui, un petit peu plus effectivement, et je comprends peut-être un peu pourquoi aussi il y a cette formation là pour parler des premiers rapports qui étaient sortis, effectivement, je comprends mieux pourquoi.
59. Marine : Y'a du boulot ?
60. Loïc : Y'a du boulot, effectivement, mais ça, il y a forcément des points sur lesquels il faut améliorer et heureusement d'ailleurs. Mais ce premier rapport en entreprise effectivement quand je l'ai lu j'ai un peu halluciné.
61. Marine : Par rapport à quoi ?
62. Loïc : J'en ai parlé un peu avec le tuteur justement c'était…
63. Marine : Par téléphone ?
64. Loïc : oui ben vendredi dernier, j'avais prévenu Aloïs avant, je lui ai dit écoute de mon point de vue, il y a quand même des choses qui vont pas donc, je voulais surtout pas le prendre en traître, donc je vais contacter ton tuteur sur le sujet et premières sensations, je lui dis d'ailleurs, j'ai l'impression que tu m'as envoyé un rapport que tu n'as même pas relu. Il y avait des paragraphes copier/coller de je ne sais où, donc avec les mots collés entre eux. C'est pas relu des choses comme ça, donc ça c'est ce que

je lui ai dit : tu veux que je puisse t'aider sur le fond, ne me fait pas perdre de temps finalement sur la forme, sinon je, tu, tu perds le bénéfice de ma relecture et je lui dit j'ai passé 3 heures à faire de la forme et ça c'est un peu compliqué. Mais il sait que c'est un point faible pour lui, il l'avait déjà identifié et puis je lui ai dit : on va travailler dessus. C'est pas gênant, mais c'est vrai que ça demande là aussi encore plus d'investissement. Je m'attendais pas à du travail de ce type là quoi. Je sais pas si c'est en lien avec le fait qu'il ait jamais trop fait de rapport en IUT, on en fait normalement. Donc voilà. Il me disait que c'est pas son point fort. Ça, c'est sûr que c'est quelque chose qu'on peut difficilement évaluer entretien quoi de base c'est pas facile. Après ce que j'ai regretté moi dans le recrutement, c'est que quand j'avais vu Aloïs du coup, je m'étais posé des questions, je, je l'avait trouvé super motivé tout ça par contre, j'avais senti un petit truc, j'avais demandé donc à notre directeur, je lui avait dit qu'est-ce qui tu ferais à ma place ? Il m'avait dit, ben dans ces cas là, si tu as un doute, tu demandes des références et le problème c'est que sur, juste après cette période, je suis parti en congé et Eric, entre-temps a validé du coup, le truc, donc j'ai pas pu aller vérifier ça. Et ça m'aurait peut-être permis de… d'anticiper un peu me dire oui on va devoir être vigilant sur ce point là je ai un peu découvert après coup quoi.

65. Marine : Oui je voulais te demander du coup pourquoi tu avais appelé le tuteur vendredi dernier ?
66. Loïc : J'avais reçu le rapport, alors pourquoi je l'ai appelé. Le premier truc, en soi la qualité du rapport c'est une chose mais c'est surtout que le rapport avait été envoyé tuteur sans que finalement je le valide. Donc je, j'ai dit au tuteur : ça me gêne que vous puissiez voir ça, parce que sachez moi je ne l'ai pas validé, donc n'ayez pas une fausse image de ce qui dedans quoi, ça reste une interprétation uniquement d'Aloïs. C'est surtout pour ça que je l'ai fait. Je voulais pas, c'est pas que je voulais pas être associée à ça mais je voulais vous dire : voilà, ça n'a pas été relu donc ça n'a pas été corrigé donc il y a un certain nombre de choses qui sont fausses et qui sont pas adaptées quoi c'est surtout pour ça. Forcément, parce que ça c'est c'est tout bête de dire ça, mais effectivement si moi j'avais validé ce document que je l'avais fait partir si c'est critiquable, effectivement c'est critiquable pour l'élève mais aussi pour moi, et de ce fait, ben voilà. C'est pas comme ça que je fonctionne.
67. Marine : oui y'a un peu un parallélisme de tout ce que l'étudiant fait qui…
68. Loïc : Exactement qui est associé d'une manière ou d'une autre à la société et, plus particulièrement, au maître d'apprentissage.
69. Marine : Comment est-ce que Thérap'inov voit le fait que tu sois maître d'apprentissage. J'imagine pas d'un trop mauvais oeil, mais…
70. Loïc : Non, au contraire, mais comme je te le disait au départ, c'est vraiment… une étape pour la suite. C'était, m'aider à prendre mes marques, c'était vraiment dans ce but là aussi m'aider à prendre mes marques par rapport à ce à ce travail d'un encadrant pour pouvoir après aller sur des choses encore plus complexes gestion d'équipe, 3, 4, 5, 10 personnes. Déjà comprendre un peu ce qui se passe en terme de communication, de transmission de savoir sur une personne, même si chacun a des caractéristiques propres, finalement, ça permet de se faire un peu la main, c'est pas péjoratif en le disant. Mais voilà pouvoir travailler un peu le sujet avant et pas se planter le moment venu où vraiment après s'il y a une équipe qui se met en place là aussi, c'est un peu mon postulat… c'est si ça se passe mal dès le départ, je pense que c'est foutu pour arriver à rattraper le coup après c'est mort. Surtout dans ces domaines-là de… où en général, on nous loupe pas, le manager il est épié et on se fait vite une idée dessus. Donc arriver à faire changer sa derrière malgré toute la bonne volonté, la mise en place de méthodes ou je ne sais pas quoi si on se loupe dès le départ, je pense que c'est c'est pas gagné. Donc c'est un bon exercice amont.
71. Marine : donc c'est plutôt une position qui est valorisante ?
72. Loïc : Complètement.
73. Marine : et qui est reconnue, peut-être pas au niveau du salaire, mais au moins…

74. Loïc : Non je confirme, non pas sur cette étape là effectivement.
75. Marine : Si tu es à la bourre sur un dossier on sait parce que tu as Aloïs…
76. Loïc : Oui, oui, ça j'ai non il n'y a pas de souci. On échange très régulièrement déjà entre nous au sein du pôle avec Eric mon responsable mais aussi plus largement au niveau de la société, on est petit, donc on peut échanger, on discute beaucoup avec le directeur, là encore, il y a, il y a aucun problème, au contraire, il est moteur et il trouvait que c'était une belle occasion justement et c'est comme ça aussi qui me qui m'en a parlé, c'est qu'il trouvait ça intéressant justement dans cette idée de d'évoluer derrière.
77. Marine : Du coup tu te sens accompagné, si tu avais un problème ils seraient derrière toi.
78. Loïc : Et c'est déjà le cas d'ailleurs.
79. Marine : c'est à dire ?
80. Loïc : Ben, y'a, c'est plus pour l'avenir aussi, mais c'était un bon exercice, on m'a proposé que quelqu'un justement me coache pour faire ce travail là, un accompagnement et que je suis aussi régulièrement qui est vraiment super sympa.
81. Marine : D'accord, c'est dans quel cadre ?
82. Loïc : C'est une personne qui se reconvertit, enfin complète ses compétences professionnelles par cette approche-là, de coaching, c'est quelqu'un qui est qui est vraiment expérimenté qui a pas mal d'années derrière lui, et qui du coup ben, veut aussi devenir tuteur enfin coach et dans cette formation là, il avait aussi besoin de quelqu'un en face pour pouvoir mettre en pratique ce qu'il faisait. Donc finalement, on se construit tous les 2. Je suis bien cobaye, tu vois ! C'est vraiment super intéressant parce que lui apporte des choses des choses, je lui apporte de choses aussi.
83. Marine : C'est l'entreprise qui t'as proposé ça ?
84. Loïc : Euh oui, ça se fait un peu en dehors effectivement, mais c'est quelqu'un qui connaît, enfin c'est le directeur qui m'a dit : écoute, il y a cette personne là qui fait ça est-ce que ça t'intéresse parce que voilà dans ton évolution, je pense que ça peut être pertinent, si ça te tente, pourquoi pas.
85. Marine : Donc il te coaches sur le fait d'être maître d'apprentissage ?
86. Loïc : Donc voilà exactement, on en a profité pour avoir ce sujet-là, on fait ça, ça dépend des fréquences c'est variable, soit quand j'ai besoin, soit, si j'ai des besoins des envies de discuter sur tel sujet, telle problématique ben voilà… on y met sur le tapis et puis c'est pas une approche du tout théorique, c'est, c'est pas du coaching où on nous bourre le crâne : voilà le concept tu vas l'appliqué. C'est plutôt dans l'esprit finalement : Tu as un souci, mais finalement c'est toi qui a les clés de ta propre difficulté donc je vais juste, tu veux du poisson je vais juste t'aider à trouver la canne à pêche, c'est tout, c'est vraiment dans cet esprit là et donc finalement, il fait se poser les bonnes questions, pour arriver à trouver à me dire finalement, il y a pas de solution miracle, c'est comment toi tu arriverais à trouver la solution quoi. Avec, de temps en temps, effectivement, des focus un peu plus théorique pour comprendre finalement ce qui y'a derrière et ouais c'est super intéressant.
87. Marine : Et ça t'aide ?
88. Loïc : Ouais, surtout comme on le disait tout à l'heure, transformer ce qui pourrait être une charge en opportunité, ça c'est en discutant avec cette personne en se disant finalement comment je peux retourner le truc pour pour ça ne serve aussi et que je me sente pas le devoir et ce soit une charge d'encadrer quelqu'un. Je vais te donner un autre exemple, effectivement, je lui avais dit voilà le rapport c'était pas ça. Comment faire passer message aussi sans moquer la personne ? Donc là on a travailler un peu sur ça, c'était vraiment bien, justement, ça m'a permis, c'est là qu'il m'a fait prendre conscience, il m'a dit : effectivement ne pas avoir valider le rapport c'est quelque chose qui te gêne toi, donc il faut que tu le dises, si c'est vraiment problématique auprès du tuteur il faut lui dire. Voilà la manière aussi de l'approche avec Aloïs, on en a pas mal discuté, avec, en théorie, le fond c'était la communication non violente. Pas mal de trucs qui pourront se réappliquer dans la vie de tous les jours,

donc voilà, vraiment très intéressant. J'arrive à absorber pas mal d'infos, méthodo qui du coup me font me sentir aussi plus à l'aise parce que comme on le disait voilà je me sent accompagné vraiment à travers tout ça à travers l'exercice. Je pense que c'est pas tout le monde qui a cette chance là. De ce que j'ai pu voir c'est le choix des RH qui disent : il faut qu'on prenne tant d'apprentis donc toi on te prends là et tu vas encadrer quelqu'un. Et ça, je pense que encadrer quelqu'un, c'est vraiment quelque chose, il faut qu'on ait envie, sinon c'est voué, pas à la catastrophe, mais pas loin, c'est ce que je me dis. Je ne sais pas, dans les faits ce que ça donne.

89. Marine : Dans les faits y'a de tout.
90. Loïc : Oui, ça peut aussi révéler des passions.
    [discussion sur des cas non choisis de tutorat]
91. Loïc : C'est dommage parce que vraiment… l'apprentissage en France je pense que c'est vraiment une formation qui est pas assez reconnue aujourd'hui. Et qui vraiment si elle est bien faite prépare la personne et à la sortie… alors moi, je vois un apprenti formé ingénieur et quelqu'un qui sort ingénieur d'une école classique… honnêtement, je pense qu'il y aura pas photo, parce que la personne sera adaptée immédiatement. Et ça, c'est pas assez valorisé en France on a un peu de plaque encore sur le sujet.
92. [discussion sur l'évolution de l'apprentissage dans les représentations]
93. Loïc : Comme j'étais à l'INSA il y avait des formations enfin qui étaient plutôt des cours du soir pour des personnes en formation continue, mais ouais l'apprentissage j'en avais jamais entendu parler.
94. Marine : J'avais une autre question, là pour la coup je pense que c'est la dernière, est-ce que vous faites des points régulièrement ? Parce que j'en ai vu, du coup je sais pas si c'est un impact de ma présence ou…
95. Loïc : oui, disons que tu cresé une opportunité aussi forcément mais on essaye quand même régulièrement et par contre, chose que j'ai pas faite et que j'aimerais bien mettre en place et, comme l'avait suggéré le tuteur c'est juste à la fin de la période faire un petit bilan pour dire voilà ce qu'on a fait voilà ce qu'il y aura à faire ça aide aussi à ce que chacun se quitte sur une idée assez commune. Donc, globalement, après j'ai… j'instaure pas des points vraiment toujours précis, ce sera lundi matin de telle heure à telle heure. Ça j'ai laissé aussi Aloïs assez libre de ce côté-là, c'est au besoin, donc je pense qu'il est assez grand pour pas venir toutes les 5 minutes me dire j'ai pas compris là faut faire ça là faut faire ça, il est assez autonome, donc voilà, c'est au besoin je lui confie un truc, quand il a fini, on fait le point voilà ce que tu as fait, voilà ce qu'il faudra continuer à faire. Si le besoin s'en fait sentir, parfois si y'a plusieurs sujets on fait un point on prend une heure et on discute de tous les sujets, c'est assez variable.
    [discussion sur mes observations et les 'trucs que j'ai vu' - présentation de mes configurations, stade très primaire, dessin des 2 grandes formes > binôme / collectif + les ressources du MAP // me demande si j'ai des conseils à lui donner]
96. Marine : mais ici t'as l'air d'avoir des ressources
97. Loïc : Oui et puis je sais que si j'ai un problème j'aurais du soutien pour arriver à le régler d'une manière ou d'une autre donc, c'est plutôt appréciable. Disons confortable en tout cas. Comme je te disais, des fois j'essaie et si je vois que ça prend pas, j'essaye autre chose, et puis voilà. Il faut arriver à trouver des solutions autres, après ce qui est intéressant dans l'exercice c'est aussi vraiment être à l'écouter et arriver à voir vraiment au delà de ce que la personnes nous dit parce qu'il y a beaucoup dans la gestuelle ou le non verbal finalement on arrive généralement à détecter, pas mal de de petites choses si on sent que la personne est réceptive si j'agis de telle quelle manière ou à l'inverse, si elle n'est pas t'arrive quand même à le détecter, même si la personne te dis oui oui, au final. Et ça aide à aiguiser cette esprit et cette vision là qui est pas forcément innée au départ, et puis j'aime bien ce genre de trucs. Oui, tout ce tout ce qui est lié a la communication j'aime bien.

98. Marine : Et tu dirais que même avant que Aloïs arrive tu étais déjà dans cette idée d'évoluer d'une façon ou d'une autre vers le management ?
99. Loïc : Ouais, ouais.
100. Marine : Et du coup tu te donnais quoi comme idées de ressources pour évoluer, avant d'avoir un apprenti ?
101. Loïc : Difficile à dire. Mais je vous voyais pas effectivement attaquer avec on monte un truc, on a besoin de de 5 personnes on recrute, je suis responsable des personnes. Passer par une étape intermédiaire pour justement s'exercer, arriver à être à l'aise dans cet exercice là. Si on arrive à le faire pour une personne, on arrivera d'une manière ou d'une autre, de manière plus ou moins simple à le dupliquer parce qu'après il y a vraiment chaque personne est vraiment différente, donc il faut vraiment adapter, je pense. On peut pas généraliser non plus la manière de manager, donc oui je trouve très intéressant et du coup ben oui, dans mon travail à venir, je pense qu'il y avait j'jamais envisagé cette évolution parce que j'ai acquis à travers tout ce que j'ai pu faire là depuis 4-5 ans ici, ben justement là l'expertise vraiment technique. Comme on est une petite équipe, justement, il y avait pas cet esprit managérial, y'a vraiment l'aspect transversal qu'est une autre manière aussi de faire qui est pas plus simple d'ailleurs généralement et là j'avais vraiment envie aussi de m'exercer à ça de pouvoir avoir à terme, même potentiellement, une équipe pour avancer, un groupe de travail.
102. Marine : Et avant l'arrivée d'Aloïs tu avais pas envisagé une façon de devenir manager ?
103. Loïc : Non c'était, un peu attentiste, finalement, se dire, est-ce que mes responsables détecteront ma capacité peut-être à être manager elle est là parce que je pense que tout le monde n'est pas fait pour ça. C'était plutôt effectivement j'attendais, je me disais, ben si la boîte grossit, si y'a des besoins. Est-ce que naturellement, vu que j'étais là au départ, je devrais participer à cet égard ? C'était un peu comme ça, que j'avais imaginé, mais absolument pas de voilà, de manière préconçue pour arriver à ça.
104. Marine : C'est un peu l'arrivée de Aloïs qui t'a…
105. Loïc : Ouais un peu, à travers le coaching à côté tout ça ça donne, ouais des billes et ça rassure, ça donne envie, ça me montre aussi que je suis capable de faire ça. Je pense qu'il y a des gens, ils peuvent essayer, je pense que ça passera pas quoi parce que soit ils savent pas transmettre parce que c'est tout simplement pas leur truc parce que… voilà. Donc bel exercice.
106. Marine : pour moi c'est tout bon.
107. Loïc : ben pareil.

# Annexe 47 : Transcription du deuxième entretien avec Loïc

Date : 8 juin 2016
Durée : 48 min 11
Lieu : laboratoire ICAR

1. Marine : Oui du coup l'idée c'était de revenir avec toi sur ce qui s'est passé depuis que je suis venue.
2. Loïc : Ouais.
3. Marine : Donc j'ai compris que tout n'était pas très réjouissant.
4. Loïc : Non non effectivement ouais bon ça c'est les aléas de l'industrie hein forcément…
5. Marine : Ben ouais.
6. Loïc : Donc ouais effectivement ce qu'on avait nous c'est que… on concourrait à plusieurs appels à projets en fait qui se sont pas aujourd'hui concrétisés donc forcément ça met un peu de stand by sur un certain nombre de projets et d'activités donc là on a dû mettre en pause un certain nombre de choses pour essayer de refaire le point pour se recentrer. Et de ce fait c'est sûr que l'activité elle avait pris un petit coup dans l'aile donc c'était un peu plus difficile du coup à gérer notamment avec Aloïs. Bon là il était en période d'école il y a 15 heu non là il va finir sa période entreprise là vendredi.
7. Marine : D'accord.
8. Loïc : Donc ça va faire 3 semaines qu'il est là. Donc là aujourd'hui c'est vrai qu'en activité c'était un peu réduit, on a quand même trouvé des choses à faire pour continuer au niveau du laboratoire ça il n'y a pas de souci mais c'est vrai que ça c'est un peu plus restreint donc voilà ce que j'ai vu avec lui c'est qu'il puisse aussi chercher activement au cas où il se retrouvait pas sans rien quoi.
9. Marine : Parce que du coup là l'impact c'est…
10. Loïc : L'impact c'est qu'on se donne jusqu'au mois de… jusqu'à fin septembre pour arriver à éclaircir un peu tout ça et à ce moment là il y aura une décision qui sera prise. Donc soit on se réoriente on continue on relance un certain nombre de choses soit potentiellement ça peut aller jusqu'à la fermeture de la société.
11. Marine : D'accord
12. Loïc : Donc de ce fait, moi j'ai dit à Aloïs si tu attends le mois de septembre tu vas te retrouver dans une situation qui risque d'être délicate pour toi, parce que les offres d'alternances seront passées donc cherche activement, renseigne toi et après on avisera en fonction de ce que tu peux trouver et de ce qui t'intéresse aussi.
13. Marine : D'accord et il en est où ?
14. Loïc : Donc lui il est en recherche active là, donc on a travaillé ensemble aussi sur le sujet parce que je voulais pas le lâcher comme ça. Donc on a préparé ensemble un laïus qu'il puisse expliquer le pourquoi de sa démarche puisqu'il est au milieu de son alternance finalement que un recruteur en face puisse comprendre la situation et puis ensuite on a retravaillé aussi son CV, ses lettres de motivation pour que ça se relance bien et qu'il mette toutes les chances de son côté. Voilà je préfère qu'on aille en parler avec… Éric est aussi en phase avec ma démarche en plus on peut pas lui faire prendre de risques par rapport à ça, nous aussi si on perd notre boulot on en retrouvera mais lui au milieu de sa formation c'est pas quelque chose qui est acceptable donc on a préféré géré comme ça voilà.
15. Marine : D'accord.
16. Loïc : Voilà la situation actuelle.
17. Marine : Ok tu lui as dit comment à Aloïs ? Comment il l'a pris ?
18. Loïc : Assez naturellement parce que on se tenait au courant quand il était à l'école donc il savait qu'on avait en certain nombre de réunions un peu clé au cours desquelles on pouvait avoir voilà des

annonces ou des nouveautés donc généralement en suivant je le tenais au courant le lendemain ou le soir même parfois pour discuter avec lui, lui expliquer ce qui s'était dit en toute transparence parce que j'estime qu'il a le droit de savoir vraiment ce qui se passe. Et à partir de là bon ben on discutait aussi assez librement sur ses envies sur comment lui il percevait la situation parce que déjà il est plus jeune il a moins de recul aussi dans la vie professionnelle donc je voulais voir comment lui il percevait un peu tout ça heu j'ai été très surpris il est d'une lucidité assez incroyable pour son âge je trouve.

19. Marine : tu l'as trouvé plus mature que ce que tu voyais…
20. Loïc : Pas ce que je pensais mais connaissant la société, sa situation tout ça, je trouvais qu'il avait un niveau de lecture, qui était très pragmatique et très lucide et ça m'a agréablement surpris. J'ai trouvé ça très bien, j'en doutais pas forcément mais… c'est plutôt je trouvais qu'il avait vraiment les pieds sur terre et du coup voilà je me fais pas trop de souci aussi pour lui derrière parce que il est dans le concret et il se laisse pas embarquer dans des hypothèses d'hypothèses, voilà il est très terre à terre, donc il se dit bon voilà la situation elle est ce qu'elle est je vais chercher à côté il y a pas de souci donc c'est plutôt bien.
21. Marine : Il est un peu déçu de quitter…
22. Loïc : Oui oui ouais s'il quitte. Après voilà évidemment parce que le projet c'est vrai que ça lui plait, l'équipe ça lui plait, on était tous relativement jeunes aussi, donc l'ambiance était quand même agréable, il s'était bien fait aussi à tout le monde, les gens l'appréciaient, donc ça il s'était fait un peu sa place quoi. Donc il trouve dommage de devoir recommencer et le projet était bien parce que c'est sûr ce qu'on allait faire normalement était plutôt rare en fait. Donc voilà, il est un peu déçu pour ça après il dit ben c'est comme ça de toute façon il vaut mieux continuer sur des choses vraiment concrètes et voilà donc ça non il est pas abattu il est pas … il est juste déçu quoi normal bien sûr juste comme tout le monde je pense
23. Marine : Ben oui j'imagine.
24. Loïc : C'est sûr voilà.
25. Marine : Ok du coup c'est toi qui a prévenu le tuteur ?
26. Loïc : Alors non pas la première fois puisque moi j'étais en congé paternité donc j'avais vu avec Eric il s'en était occupé avec Aloïs, ils l'avaient prévenu pour lui dire un petit peu où on en était à ce moment la et ensuite moi je l'ai rappelé quand Aloïs est rentré donc ça doit faire 15 jours 3 semaines.
27. Marine : Du coup la 1ère fois c'est Aloïs qui lui en a parlé ? ou c'est Eric ?
28. Loïc : Non je pense que c'est Eric qui lui en avait parlé je pense qu'ils s'étaient mis d'accord pour que Eric et Aloïs appellent le tuteur pour le mettre au courant Parce que la aussi j'avais dit à Aloïs ce n'est pas à toi de faire ça. En général s'il y a des choses qui se passent pas bien c'est à nous d'assumer les responsabilités, c'est pas à toi à aller au front et aller te débattre avec ça, donc ça s'était passé comme ça. On attendait d'avoir un certain nombre de nouvelles donc quand je les aient eues moi j'ai appelé le tuteur avec Aloïs donc on l'a eu au tél et le tuteur était assez en phase, il a dit : ben voilà la situation elle est ce qu'elle est. Ils sont aussi habituer à gérer ce genre de choses donc il m'a dit il est tout à fait en phase pour qu'Aloïs recherche activement parce que lui aussi il veut pas que il y ait … sa préoccupation première c'est surtout qu'il y ait pas de creux en fait, qu'il y ait pas de trous entre au niveau des contrats notamment puisque voilà qu'il soit vraiment en alternance, il est quand même payé donc il a aussi des obligations avec des apparts et tout ça à côté. Plus le côté pédagogique donc il faut pas… il faut éviter des gros trous entre temps donc lui il était tout à fait en phase avec ça. Et puis si avant fin septembre il avait trouvé quelque chose qui l'intéresse il fera son choix, il y a pas de souci, ça je lui ait dit : tu feras en ton âme et conscience je lui ai donné aussi mon opinion par rapport à ça pour être transparent. Je lui ai dit ça reste que mon avis et puis le tuteur voilà poussait aussi dans cette voie.
29. Marine : D'accord. C'était quoi ton opinion du coup ?

30. Loïc : Mon opinion moi je préférais qu'il cherche activement. Pour être sûr qu'il se retrouve pas dans la panade parce qu'on est … il peut y avoir à des moments des décisions qui glissent et il faut pas qu'il en pâtisse quoi.
31. Marine : Ok et l'entreprise du coup comment elle prend ça vis-à-vis d'Aloïs c'est toi qui gère tout et l'entreprise ou est ce qu'elle t'aide pour quelque chose ?
32. Loïc : Non non non on se gère on va dire, donc voilà moi je sais qu'Aloïs en a parlé au président pour un petit peu tout ça. Voilà à priori au niveau contrat de tout façon, là aussi c'est contractuel, donc même si le contrat devait être rompu on a des obligations vis-à-vis de ça, donc normalement j'espère que tout se passera bien par rapport à ça. Mais normalement si le contrat est rompu Aloïs aura droit à tout ce qu'il a droit et on fait tout du coup pour essayer de l'aider à trouver autre chose quoi. Donc là on s'est mis en relation avec des sociétés, il a envoyé des cv via le contact RH classique et nous en interne on essaie de voir de creuser pour voir s'il y a des contacts éventuels que nous on pourrait appeler pour expliquer un peu la situation quoi.
33. Marine : Et quand tu dis nous tu parles de Eric et toi ?
34. Loïc : Oui voilà essentiellement c'est nous 2 on essaie de d'activer notre réseau pour aider ouais un petit peu.
35. Marine : Et oui, du coup tu disais l'entreprise elle te laisse faire et vous vous gérer tout seul c'est un peu comme ça que ça s'est passé depuis le début de l'alternance en fait ?
36. Loïc : Oui oui oui et puis la sur des questions RH, c'est toujours ça a toujours été un peu compliqué je pense chez nous, il n'y a pas eu de structure vraiment RH on va dire professionnelle comme on peut le trouver dans des organisations habituelles. Et du coup voilà, c'est toujours un peu le moyen de la débrouille sur ce sujet-là, c'est un peu pénible mais bon du coup bon voilà on essaie de gérer ça au mieux quoi. Bon à l'époque le directeur général qui s'était occupé du sujet, notamment auprès d'avocats pour être sûr que au niveau des engagements ce à quoi s'engageait la société… normalement la société est au courant de tout ce qu'il y a à faire mais depuis il est parti donc voilà du coup on se retrouve un petit peu plus ben à se débrouiller comme on peut quoi voilà.
37. Marine : Ok ok ok mais…
38. Loïc : C'est formateur on va dire.
39. Marine : Ouais c'est formateur c'est sûr. Ben du coup l'une de mes questions était un peu là-dessus du coup je peux te l'a poser maintenant à la limite j'avais prévu de te demander ce que ça t'a appris en fait d'être apprenti heu pas d'être apprenti… d'avoir un apprenti ?
40. Loïc : Heu très intéressant ben on est responsable aussi de quelqu'un d'essayer de le tirer vers le haut donc ça, ça me tenait à cœur. Donc ouais c'est assez motivant par rapport à ça de pouvoir de pouvoir se dire que ben à deux on va faire quelque chose de d'encore mieux que tout seul donc c'est toujours quoiqu'il arrive quelque soit la manière dont ça s'est passé et tout ça très… très très riche. Après Aloïs en plus c'est quelqu'un qui est vraiment qui a la tête pleine donc assez facile de travailler avec lui, très à l'écoute, voilà moi je suis parti du principe qu'il fallait que je sois transparent avec lui donc on discute aussi assez ouvertement de la situation et tout ça donc pour que lui aussi il se fasse sa propre idée donc non non c'est enrichissant.
41. Marine : Mais pourquoi c'est enrichissant, qu'est-ce enfin… est-ce que tu as l'impression qu'il y a des compétences que tu as développées ou des postures ou des choses comme ça ?
42. Loïc : Oui oui ben côté managérial déjà c'est arriver à piloter, à alimenter quelqu'un, parce qu'il est très demandeur depuis le début donc c'est quelque chose qui m'avait un peu perturbé au début d'arriver à suivre et à l'alimenter parce que il était assez on va dire en mode IUT donc il attend qu'on lui dise de faire et on l'alimente et ensuite il fait quoi et de plus en plus il a pris beaucoup d'autonomie. Donc c'était aussi une victoire de se dire qu'on arrivait à travailler ben suffisamment en confiance l'un et l'autre pour qu'il puisse gérer son truc avancer faire autant de points que nécessaire

si c'était nécessaire donc tout le côté managérial, encadrement, ça c'était vraiment… ben déjà la progression de mon côté parce que j'étais pas… j'ai beaucoup travailler en transverse donc c'est d'autres problématiques et d'autres manières de faire et du coup ça a apporté une autre corde à mon arc de ce point de vue là en tout cas.

43. Marine : Tu penses que tu peux le valoriser ?
44. Loïc : Oui.
45. Marine : Aujourd'hui ?
46. Loïc : Oui sans aucun doute je pense
47. Marine : Ouais
48. Loïc : Arriver à encadrer quelqu'un c'est pas
49. Marine : Si tu cherchais du boulot par exemple ?
50. Loïc : Oui oui oui.
51. Marine : Sans vouloir me faire oiseau de mauvaise augure… enfin si on te demandait en entretien si tu as encadré des gens tu répondrais.
52. Loïc : Je répondrais oui sans aucun doute ouais.
53. Marine : Ouais C'est cool.
54. Loïc : Je l'ai déjà fait mais de manière peut-être plus transverse avec des équipes à l'époque de techniciens qui avaient 3-4 personnes mais j'étais pas en lien hiérarchique direct, donc c'était une autre manière de fonctionner, là c'était direct donc c'est vrai que c'est encore mieux quoi ça permet de ouais d'avancer ensemble ouais de réfléchir ensemble aussi donc bonne expérience par rapport à ça.
55. Marine : Mais c'était un peu si je me souviens bien c'était un peu de tes objectifs que de monter en compétence.
56. Loïc : Oui voilà voilà c'était un peu pour ça qu'on avait pris un alternant à la base pour pouvoir m'aider commencer à franchir une étape si ça se passait bien ben du coup ça me permet de déjà un d'être rassuré soi-même par rapport à sa capacité à faire ça parce que je pense pas forcément donné à tout le monde il y a des gens qui sont plus ou moins à l'aise avec ça donc voilà et ça permettra d'autres prochaines étapes d'aller un peu plus loin normalement avec plus de personnes ou des personnes plus expérimentées ou…
57. Marine : Ok il y a une question qui m'est passée en tête mais je m'en souviens plus Heu qu'est-ce qui t'a le plus aidé dans ta fonction de MAP ? Quelle est la chose qui t'a le plus aidé à passer de j'étais pas MAP en Août dernier et aujourd'hui je suis MAP ?
58. Loïc : C'est pas facile ça comme question heu qu'est-ce qui m'aurait le plus aidé… ben tu veux dire des choses externes qui auraient pu …
59. Marine : Des choses externes ou des choses internes …
60. Loïc : Ouais heu là, comme ça je sèche.
61. Marine : Ben du coup moi je peux éventuellement faire des propositions… les formations que t'as faites est-ce quelles t'ont beaucoup aidées ?
62. Loïc : Oui, quand même si la formation oui, la première qui était la première qui a eu lieu enfin c'est la seule que j'avais pu faire du coup. Finalement j'avais trouvé ça assez intéressant sur notamment pour me rendre compte que finalement tout le monde avait à peu près les mêmes problématiques que moi je me faisais je pense une idée un peu préconçue avec je me disais comment je vais arriver à gérer ça ça me parait compliqué par quel bout je vais le prendre et en fait en discutant on s'aperçoit que tout le monde a exactement la même question, qu'on est tous dans la même galère en général et du coup le fait d'en parler les solutions elles viennent d'elles mêmes quoi, il suffit d'aller un peu au front au contact et ça se on trouve les solutions au fil de l'eau. C'est pas si dramatique que ça quoi donc c'est vrai que ça m'a un petit peu aidé, bon j'avais pu en faire qu'une voilà et puis en interne j'avais aussi

pas mal d'autonomie moi pour gérer comme je l'entendais et c'est vrai que ça facilite aussi la chose quoi.

63. Marine : C'est-à-dire ?
64. Loïc : Ben disons que voilà on avait créé avec Eric donc mon responsable notre feuille de route finalement, où on voulait aller et ensuite moi après, j'étais libre de gérer comme je l'entendais pour atteindre l'objectif donc après on en discutait avec Aloïs je voyais avec lui comment il voyait les choses lui aussi parce que il a pas mal de bonnes idées donc on essayait d'échanger au maximum et à partir de là aussi on se mettait d'accord sur un plan d'actions. Je le laissais gérer. Donc ça, cette autonomie-là elle m'a aussi servie, je n'étais pas freiné par quelqu'un qui me dit : non il faut pas faire ci mais il faut plutôt faire comme ça, donc ouais ça c'était pas mal aussi ben sinon je sèche un peu.
65. Marine : Ben xxx à l'Istp en début d'année ?
66. Loïc : Oui je le mets un peu sur le même plan que la formation parce que avec ces deux évènements-là, c'est là que je me suis rendu compte avait les mêmes euh… les mêmes… les mêmes peurs entre guillemets, si on peut appeler ça peur, les mêmes difficultés pour démarrer et en fait ça se passe très bien parce qu'on a aussi vu ça. Ça m'a bien aidé aussi côté ISTP de bien comprendre ce qu'ils attendaient et comment ils géraient, heu comment était gérée l'alternance de leur côté, au niveau… pour faire le lien entre le pédagogique et le monde du travail. Je m'attendais un peu plus de… comment dire un peu moins de liberté aussi dans la transmission du savoir avec des choses peut-être très actées à transmettre et en fait c'est assez… je les aient trouvé très ouverts et vraiment capables de gérer au cas par cas en fonction de chaque élève en fonction de chaque société, il y a des modes de fonctionnement particuliers, il y a des exigences aussi particulières, parfois dans certaines sociétés et du coup ils étaient tout à fait à l'aise avec ça dans la mesure où le projet global répondait aux attentes de l'école, il y a aucun souci. Donc là aussi ils ont été très facilitateurs, les contacts aussi avec le tuteur ont été faciles, donc il nous a bien aiguillé parfois pour piloter ou pour orienter la définition du projet et en discutant avec lui on s'est vite rendu compte que ça collait parfaitement bien qu'il y avait pas de souci quoi.
67. Marine : Ok tu m'avais parlé aussi d'un coaching aussi que tu faisais ?
68. Loïc : Oui oui oui alors ça fait un petit moment que j'en ai pas fait du coup heu mais on l'a continué ben juste avant que je parte en congé. Donc c'était au mois d'avril donc je l'ai poursuivi jusqu'au mois d'avril et ça aussi, c'était vraiment intéressant, se détacher complètement de l'environnement du travail, voilà on sortait de ce cadre là et le fait de pouvoir discuter de poser mes questions ou du moins d'aborder un peu mes craintes ou mes difficultés heu j'avais quelqu'un en face qui était détaché de tout ça, donc qui me faisait finalement me poser les bonnes questions, à me dire : ben pourquoi t'as l'impression que ça va pas fonctionner ? Mais pourquoi quelqu'un te l'a dit ? Non ben alors voilà et petit à petit simplement en me faisant parler, on arrivait à trouver les solutions, les solutions toutes simples. J'ai en tête par exemple un moment où Aloïs avait dû rendre un rapport qui était qui était bâclé pour dire les choses… voilà c'était des choses pas très agréables à dire donc j'en avais discuté avec cette personne pour essayer de, ben de travailler un peu sur la manière d'aborder la chose et de faire passer le message sans braquer la personne, sans… Donc on avait pas mal parlé donc enfin finalement mis en œuvre les concepts de communication non violente, et là aussi ça a vraiment aidé, une petite mise en situation pour voir un peu comment ça pouvait se passer et ça c'est très bien passer puisqu'il y avait… Aloïs était réceptif en face, donc il me l'a dit lui-même : oui effectivement j'ai fait ça vite et je comprends aussi mieux maintenant après les explications ce que tu attends de moi à partir de là, ça roulait quoi, il y a pas de souci. Mais ça effectivement j'avais oublié parce que ça fait un moment qu'on n'a pas fait de séances mais très formateur.
69. Marine : Ok c'est vrai que ça fait beaucoup de choses pour toi cette année !

70. Loïc : Oui oui c'était des choses un peu hors boulot mais c'était très intéressant j'en retire beaucoup de choses.
71. Marine : Heu je voulais te montrer deux extraits de choses que j'ai observées sur le terrain et qui m'ont interpellé.
72. Loïc : J'ai hâte de voir.
73. Marine : Il y a un extrait vidéo et un extrait de mon carnet de terrain Je pense qu'on va commencer par l'extrait vidéo si ça te va.
74. Loïc : Ok.

*[extrait vidéo, cf. annexe 45 ]*

75. Marine : On voit un peu que je galérais avec la caméra d'ailleurs elle m'a fait plein de flous je sais pas pourquoi… dans cet extrait.
76. Loïc : c'est un bon début tu pourras te reconvertir bientôt si tu as besoin…
77. Marine : Ouais je sais pas si ça t'inspire, si tu as une idée de pourquoi j'ai choisi cet extrait ce que toi tu en penses s'il te parle, s'il te parle pas…
78. Loïc : Ouais, ouais, ça me parle assez bien dans la définition du projet ce qu'on a pu imaginer de notre côté donc on demandait un peu l'assentiment, côté pédagogique, pour savoir si ça collait donc là voilà ce qu'il dit : ben oui on est en plein dans le génie industriel. Donc y a pas de souci, voilà donc on lui avait présenté ce qu'avait fait Aloïs le matin, essayer de formaliser un premier draft de définition de projet finalement avec un intitulé, des ressources, un objectif et voilà c'est essentiellement ce que j'ai retenu je sais pas si tu as des choses particulières à noter enfin que tu aurais pu noter justement par rapport à tout ça ?
79. Marine : Non moi ce qui m'intéressait c'était ce moment où tu demandes c'est exactement ce que tu demandes finalement la validation pédagogique.
80. Loïc : C'est ça.
81. Marine : Et du coup enfin je me demande pourquoi est-ce que tu fais ça ? et dans quel état d'esprit tu es au moment où tu fais ça ?
82. Loïc : D'accord ben en fait je pars du principe qu'Aloïs est en formation donc s'il doit être formé c'est qu'il doit valider un certain nombre d'acquis et il acquiert un certain nombre de compétences au niveau pédagogique, académique, mais je supposais qu'il fallait un certain nombre de compétences aussi au niveau industriel, forcément donc du coup je voulais savoir si côté école, ce qu'on pouvait lui proposer allait bien dans le sens du programme pédagogique de l'ISTP et de ce qu'ils souhaitent transmettre à leurs élèves à la sortie quoi donc c'était surtout pour ça que je posais la question.
83. Marine : D'accord.
84. Loïc : J'avais pas trop de doute vu l'ampleur du projet, le périmètre qu'on avait défini mais je voulais vraiment m'assurer qui y ait pas de souci et qu'avant de lancer vraiment le projet de manière concrète qu'on soit bien d'accord avec l'école que ça colle quoi et qu'on ait pas de surprise au bout d'un an à se dire : ben non on là n'y est pas du tout on a dérivé ou je ne sais quoi voilà. Parce que c'est quand même important et si Aloïs devait partir sur cette voie là, ben il fallait qu'il soit serein aussi par rapport à tout ça quoi, qu'on ne change pas au milieu de voie de manière de faire ou je ne sais quoi.
85. Marine : Ok il y a une autre chose moi qui m'a un peu étonnée aussi mais dans la globalité de l'entretien et cette fois ci dans cet extrait c'est les personnes qui prennent la parole Je ne sais pas si toi ça t'a…
86. Loïc : Pas forcément
87. Marine : Parce que du coup en fait il y a essentiellement toi et le tuteur qui parlait et Aloïs intervient à un moment pour dire voilà ce qu'on a fait ce matin avec le fiche pédagogique
88. Loïc : Ouais ouais

89. Marine : Et c'est tout
90. Loïc : Oui d'accord oui sur cet extrait-là, même plus généralement on a beaucoup parlé entre enfin société et école, c'est ça effectivement et c'est vrai que je m'aperçois qu'il y a moins l'intervention d'Aloïs ouais parce qu'on validait finalement le projet et le sujet qui serait confié à Aloïs donc c'était un peu moins axé sur lui ouais tu as raison.
91. Marine : Tu t'en ai aperçu sur le moment ou pas enfin quel est…
92. Loïc : Pas forcément non parce que en fait en plus on avait présenté enfin la manière dont ça c'était fait donc Aloïs avait organisé la journée de manière à ce que justement l'école et la société se rencontrent c'était un peu déjà enfin selon moi en tout cas, enfin c'est mon interprétation, mais c'était un peu dans cette optique-là que la journée avait été organisée. Donc on avait travaillé en amont avec Aloïs pour savoir… pour préparer un peu le terrain et du coup là on était vraiment dans cette phase-là le tuteur ne connaissait rien à la société et donc comme l'organisation était déjà pas forcément simple on avait tenu à faire une présentation pour expliquer : ben voilà le sujet, enfin la société, enfin on avait fait un entonnoir quoi, la société, le pôle industriel et au sein de tout ça qu'est-ce qu'on allait faire. Donc là c'est vrai que c'était plus de la discussion : est-ce que vous comprenez bien ce qu'on fait ? Est-ce que ça vous validez l'approche ? Est-ce que du coup le projet tel qu'il a été imaginé par la société est-ce qu'il convient à l'école ? Donc c'est vrai qu'on a intégré moins Aloïs dans ce truc-là alors même que c'était organisé par Aloïs… Et pour lui. Exactement tout à fait. Non c'est intéressant ça.
93. Marine : Oui ben moi ça m'a marqué en fait c'est juste avant du coup le moment où vous discutez tous les deux, Aloïs se lève part, ça n'inquiète absolument personne, il revient avec son classeur mais vraiment aucun de vous deux n'a même ne serait ce même pas suivi du regard Aloïs pour voir…
94. Loïc : Ouais ouais moi ça m'a pas choqué parce que je savais ce qu'il allait chercher donc…
95. Marine : Alors visiblement le tuteur aussi, à un moment il le dit plus ou moins quoi mais du coup c'est vrai que… Oui du coup c'est vrai que enfin c'est ça qui m'a fait réfléchir et du coup j'ai regardé la vidéo et Aloïs et puis il y a un moment où il baille là ou début de la vidéo.
96. Loïc : Ah Ouais !
97. Marine : Là au début de la vidéo ((repasse la vidéo))
98. Loïc : Ouais ça c'est assez général…
99. Marine : du coup une question que j'avais c'est à ce moment là est-ce que tu te considères plutôt… est-ce que tu as l'impression d'être dans un rôle de MAP ou dans un rôle de professionnel qui explique son métier ?
100. Loïc : Professionnel qui explique son métier parce que je sentais qu'il ne comprenait rien déjà je savais de par Aloïs qu'il comprenait pas trop ce qu'on faisait, où on en était en fait et j'avais senti un petit peu en amont qu'il n'était pas super rassuré parce que il ne savait pas comment on était organisés, où on allait donc là c'était plutôt : voilà on est… je suis… je représente Thérap'inov, je lui explique ce qu'on fait pour déjà poser ces bases-là et qui soit vraiment dans le jus et qu'il comprenne déjà ce qu'on lui, ce qu'on demandera à Aloïs, donc c'est vrai que c'était dans cette optique-là surtout qu'on avait axé le truc déjà avec Aloïs on en avait discuté avant donc ouais là c'était pas tellement MAP, je trouve et en le regardant ça se ressort encore plus je trouve.
101. Marine : Il y a des moments où tu sens au bureau quand Aloïs est là, quand Aloïs n'est pas là, que tu switch que tout d'un coup t'es MAP et puis t'es plutôt sur une posture ? Parce que tu m'avais dit une fois ben des fois quand Aloïs est là qu'il est pas là je suis pas MAP…
102. Loïc : Oui oui oui c'est vrai c'est plutôt quand on a des interactions entre nous deux vraiment sur des choses plus techniques, tout ça, là oui je suis MAP. Après il y a d'autres choses, oui je sors… oui je suis professionnel dans mon domaine d'expérience quoi et j'agis en tant que tel mais je le dissocie finalement assez naturellement je sais pas comment l'expliquer et de par mon activité aussi parce que

Aloïs intervenait côté laboratoire en tout cas au début à ce moment-là normalement on devait aller l'intégrer de plus en plus dans le pôle industriel mais à ce moment, il était vraiment côté laboratoire et ça effectivement il y a que moi qui le gérait donc on gérait nos trucs à deux et généralement toutes les autres réunions que je pouvais avoir n'avait pas forcément de lien avec le labo mais le reste de mon activité donc ça faisait aussi naturellement une scission entre les deux voilà.

103. Marine : Et du coup toi tu l'as vécu comme quelque chose où y avait une scission où il y avait 2 pôles ?
104. Loïc : Oui avec même sans Aloïs dans mon activité j'ai déjà deux pans d'activité finalement, de sous activités. Des choses qui concernent le laboratoire et après vraiment le côté industriel et transverse puisque j'avais pas mal d'activités autres et donc Aloïs au début on le concentrait vraiment sur le côté laboratoire puisque c'était déjà le besoin au départ et puis la nécessité aussi pour le mettre dans le bain en fait et petit à petit ben justement après cette réunion là on a de plus en plus travaillé pour intégrer Aloïs dans des réunions de projet où il y avait tout l'équipe et tout ça.
105. Marine : Ouais ouais j'en avais vu une…
106. Loïc : Oui je pense ouais…
107. Marine : Ok ben du coup ma question puisqu'il y a des moments où Aloïs était en entreprise mais tu étais sur un autre projet pas sur son projet personnel, est-ce quand tu étais sur le projet labo et qu'Aloïs était pas là t'avais la préoccupation et qu'est ce qu'Aloïs va faire et comment est-ce je vais intégrer ça dans son parcours à l'ISTP ?
108. Loïc : Oui oui en essayant à chaque fois même dans la mesure du possible alors malheureusement ça n'a pas été le cas de pouvoir planifier des manips quand il était là ou lui préparer le terrain pour que quand il arrive il puisse lancer les choses malheureusement les plannings ont fait que je tombais chaque fois à côté ça m'a déjà d'ailleurs bien énervé ça mais bon ça c'était complètement indépendant de sa volonté et la mienne pour le coup aussi malheureusement. Donc voilà, j'avais toujours cette envie-là de pouvoir le mettre dans de bonnes conditions pour que quand il arrive voilà il puisse aussi dépoter se former et puis nous aider en retour voilà.
109. Marine : D'accord et est-ce que tu as eu l'impression par moment de créer des ce qu'on peut appeler des situations pédagogiques ou des moments qui étaient plus pédagogiques ?
110. Loïc : Oui oui sur des choses parfois techniques au labo on faisait un point je lui disais ben voilà je te fais un briefing complet sur cette technologie pour que tu la connaisse. L'alerter sur : attention dans ces situations-là méfie toi, tu risques d'être confronté à telle ou telle problématique, ne t'inquiète pas, réagis comme-ci, comme ça en fonction des situations pour que lui puisse s'en rendre compte et le moment venu agir ou m'appeler, voilà qu'on puisse en discuter. Donc il y avait ce côté-là et côté plus oui encadrant on va dire donc pas forcément sur la technique mais sur du comportement mais je sais pas comment dire des situations, dans la vie de l'entreprise, je lui conseillais peut-être d'agir de telle ou telle manière aussi avec certaines personnes parfois parce que il y a des caractère très différents dans la société donc il faut aussi s'y adapter. Alors j'ai aussi essayé, aussi de le briefer sur… garder des petits temps aussi comme ça pour lui dire : attention si tu lances ce truc-là aborde la chose plutôt de telle ou telle façon pour éviter de froisser les gens ou faire en sorte que les gens adhèrent voilà c'était des petits points comme ça que j'ai essayé de faire.
111. Marine : D'accord et du coup moi ce que j'ai remarqué aussi c'est que souvent vous aviez des moments où vous faisiez des réunions tous les deux où vous parliez à la fois du projet et puis ça dérivait sur des questions plus pédagogiques.
112. Loïc : Oui un petit peu souvent on attaquait projet et puis au fil des questions ça dérivait un petit peu ouais
113. Marine : Et c'était volontaire ou c'était ?

114. Loïc : Pas forcément non je suis assez dans les réunions, ce que j'avais dit à Aloïs c'est aussi des moments de libre échange donc on peut parfois faire une réunion sur un sujet particulier mais rien ne nous empêche si voilà, si tu as des questions plus particulières de les aborder là ou de faire un point spécifique après c'était vraiment à sa convenance et c'est vrai qu'on parle assez facilement souvent il enchaînait et puis je sentais sur tel ou tel sujet qu'il avait parfois peut-être des doutes ou il savait pas trop comment prendre les choses alors la on faisait un petit focus particulier on dérivait sur ces sujets-là.
115. Marine : Moi j'ai une question c'est : est-ce que tu étais stressé avant de rencontrer le tuteur ?
116. Loïc : Non pas forcément, non j'avais juste envie de pas passer à côté quoi, de voilà s'il avait des questions des choses précises à aborder que je puisse le savoir soit lui préparer des slides éventuellement ou alors lui apporter des réponses parce que des fois quand on est pas préparé on tombe un peu à côté, on va parler du sujet mais on répond pas vraiment à la question donc s'il avait des choses particulières moi c'est ce que j'attendais quoi mais sinon pas plus stressé que ça non c'est pas…
117. Marine : Ouais tu as l'impression que parfois Aloïs il prenait un peu en charge de enfin de t'apporter des informations etc. qu'il y avait des choses qui passaient par Aloïs ?
118. Loïc : Entre l'école et nous ou ?
119. Marine : Ouais entre l'école et toi ce dont il avait besoin ce qu'il attendait etc. ?
120. Loïc : Un petit peu ouais mais j'attendais à des moments un petit peu plus de lui pour dire : ben voilà on débriefe de ce qu'on a fait en cours, par exemple, et surtout de ce qui est attendu pendant la période entreprise. Parce que ça c'était toujours à la « Aloïs », un peu flou non mais j'ai ça à faire donc j'étais obligé de revenir à plusieurs reprises à la charge pour lui dire voilà… je l'avais plusieurs fois averti même je lui ai dit si tu m'envoies la chose j'en sais rien… 3 jours avant, je ne le lirai pas, j'aurais pas le temps donc tu te débrouilles, tu anticipes, tu prépares mais ne vient pas à la fin en me disant j'ai fini mon rapport, non parce que ton rapport il ne sera pas fini, il n'aura pas été relu et ce qui s'est passé c'est qu'à plusieurs… à un moment il a envoyé un rapport sans que je l'ai relu quoi donc on s'étaient expliqués par rapport à ça d'ailleurs mais c'est ce dont je me souviens effectivement voilà.
121. Marine : Ok moi j'ai fait à peu près le tour de tout ce que je voulais te poser comme questions et te montrer.
122. Loïc : Ok
123. Marine : Est-ce que toi il y a d'autres choses ?
124. Loïc : Euh non
125. Marine : Des choses qui se seraient passées pendant la période en entreprise ou ?
126. Loïc : Ben là en ce moment c'est un peu plus creux donc effectivement pas trop de nouveautés voilà à part la rencontre enfin le coup de téléphone au tuteur voilà donc ça suit son cours pour l'instant.
127. Marine : OK.
128. Marine : Il va y avoir l'ATP et du coup…
129. Loïc : Ouais, et du coup oui, te tenir au courant de ça, l'ATP du coup a été mis en standby…
130. Marine : Ouais c'est ce que tu me disais.
131. Loïc : Je sais pas, je te l'avais dit ouais d'accord c'était mis en standby et du coup ce sera sur l'automne ils ont dit octobre-novembre, j'en sais rien, je ne sais pas ce qu'ils ont prévu de ce point de vue la mais en tout cas soit avec Thérap'inov, on poursuit soit avec toute autre chose, si jamais il y a un nouveau projet à monter.
132. Marine : Ouais et du coup soit il y aura ça auquel j'aimerais bien assister et puis après en discuter soit avant soit après avec toi soit il y aura une fin de contrat et du coup pouvoir en discuter avec toi.

# Annexe 48 : Transcription Loïc entretien final

Date : 6 octobre 2016
Durée : 1h09m 48s
Lieu : laboratoire ICAR

1. Marine : Du coup l'idée générale c'est d'avoir un retour sur l'année et de savoir comment l'année comment t'as vécu l'année toi avec Aloïs alors bon une année particulière…
2. Loïc : Un peu particulière oui, mais une bonne année quand même avec Aloïs l'expérience je trouve était vraiment enrichissante et pour moi et je pense pour lui d'après ce que j'ai pu voir donc tu pourras peut-être le voir avec lui directement… mais de mon côté c'était quelque chose de vraiment intéressant combinée en plus avec l'approche qu'on avait eu ensemble qui permettait de faire des points un petit peu sur ben finalement sur ma manière de faire ou d'agir tu as apporter des éléments assez intéressants étant extérieure et sans prendre part finalement. J'ai trouvé ça vraiment bien et c'était quelque chose d'assez formateur. Donc moi ça m'a déjà rassuré sur ma capacité à encadrer quelqu'un à voir qu'on pouvait vraiment travailler en confiance même s'il était en formation il apprenait et j'apprenais aussi à ses côtés j'ai trouvé ça vraiment bien c'était un bon échange dans les 2 sens.
3. Marine : Est-ce qu'il y des points qui te paraissent avoir été plus marquants dans l'année plus saillants où tu te dirais ça c'était un moment fort de l'année ?
4. Loïc : J'ai pas souvenir de quelque chose vraiment particulier, qui m'a marqué si ce n'est juste peut-être au début je sentais qu'il était en mode étudiant : on y va on est cool et si ce n'est pas fait maintenant ce sera fait tout à l'heure. Donc là je l'avais un petit peu… pas secoué mais je lui avais fait remarqué qu'on était pas à l'école et quand qu'il fallait qu'on fasse des choses quand on disait qu'il fallait faire des choses, c'est qu'il y avait des raisons et que derrière, il y avait des impacts. Donc s'il faisait pas, donc ça impactait potentiellement tout le monde donc ça, c'est le petit truc un peu marquant qui finalement avec le recul me fait un peu sourire parce qu'il l'a très bien compris ça s'est très bien passé derrière.
5. Marine : Et comment tu l'as géré cet épisode toi ?
6. Loïc : Plutôt dans le dialogue pour lui… alors sur le coup je l'ai un peu secoué en lui disant maintenant tu as vu l'heure, là il faut quand même y aller, si à 10 h du matin on n'a toujours pas attaqué si tu ne veux pas finir à 22 h ce soir ,il faudrait peut-être s'y mettre et après je lui ai expliqué. J'ai laissé passer la journée pour lui monter : voilà le soir t'as vu le rush que c'est et tu vois où on en est, voilà pourquoi ce matin je te disais qu'il fallait attaquer et donc ouais il a intégré quoi, il s'est rendu compte que s'il voulait qu'on finisse les choses correctement on avait tout intérêt à s'organiser quoi.
7. Marine : Je me souviens que c'est un épisode dont tu as parlé en formation…
8. Loïc : C'est possible oui.
9. Marine : La formation qui avait eu lieu au CFA…
10. Loïc : Oui oui tout à fait.
11. Marine : Est-ce que ça t'a apporté quelque chose d'en avoir parlé ?
12. Loïc : Oui aussi parce que je me suis rendu compte alors à la formation aussi la journée avec les tuteurs que c'était souvent la remarque qui sortait avec les étudiants qui sortaient des cours, qui sont pas encore professionnels au sens intégrés au monde professionnel, donc je me suis rendu compte que c'était quelque chose d'un peu global, je ne sais pas si c'est générationnel, j'irais pas jusque là je ne pense pas, mais c'était une manière de travailler qui est différente voilà, qu'il fallait s'y adapter avec le temps d'adaptation avec un petit laps de temps d'adaptation.
13. Marine : Est-ce que aujourd'hui tu es prêt à recommencer à encadrer ?

14. Loïc : Oui ouais oui oui, je pense en s'assurant bien en amont des entretiens pour être sur de choisir la bonne personne il y a une part de risque quand on recrute mais oui oui clairement oui.
15. Marine : Et avec Aloïs vous aviez choisi la bonne personne ou pas ?
16. Loïc : Moi je pense, oui, c'est vraiment quelqu'un d'hyper volontaire, il connaissait pas forcément le sujet mais c'est pas grave il a fait comme tout le monde, il a appris et il est pas plus bête que la moyenne, ça s'est vraiment bien passé par rapport à ça. Alors par rapport à nos besoins vraiment réels il y avait un gap, je pense mais c'est plutôt dans le type de recrutement mais qu'il y a un petit gap mais par contre dans le choix de l'alternant oui là je pense que c'était le bon.
17. Marine : Là c'est vous qui n'aviez pas ciblé ?
18. Loïc : Oui là, moi, c'était pas je pense que c'était pas réellement notre besoin on aurait eu plus besoin d'un technicien pour pouvoir prendre en charge un certain nombre de choses. Après les choses ont fait qu'on s'est tourné vers l'alternance mais une fois qu'on est partis sur ça, oui après je pense que c'était la bonne personne pour avoir fait passer quelque entretiens je pense que c'est bien.
19. Marine : Et le choix entre un alternant et un technicien la question s'était posée ?
20. Loïc : La question s'était posée mais en fait ça a traîné j'avais demandé que ce soit un technicien qui puisse vraiment nous épauler parce qu'il y avait vraiment à des moments un travail vraiment de pur technicien je pense qu'il aurait été intéressant pour un technicien et qui m'aurait aussi beaucoup déchargé pour faire autre chose bon malheureusement et heureusement c'est ni un bien ni un mal, mais voilà les gens s'en sont pas occupé de ce recrutement on s'est retrouvés à un moment dans la panade à se dire il nous faut vraiment il nous faut qu'un et des techniciens ça ne court pas non plus les rues, il faut les trouver donc c'était trop tard à ce moment là quand vraiment les entretiens… enfin le choix de prendre quelqu'un a vraiment été acté c'était trop tard pour prendre quelqu'un on était déjà dans la panade.
21. Marine : et du coup à ce moment là vous vous êtes tournés vers l'ISTP comment ça s'est passé ?
22. Loïc : Oui ça c'était Eric qui avait géré ça donc je ne sais plus comment il avait si c'était lui qui avait rencontré l'ISTP ou si par le biais du réseau école et tout ça si quelqu'un était revenu vers lui je ne sais plus je me rappelle pas mais le fait est au final on s'est mis en relation avec l'ISTP.
23. Marine : D'accord est-ce que tu as l'impression d'avoir appris quelque chose cette année ?
24. Loïc : Oui beaucoup comme tous les ans mais sur ce sujet là, oui oui oui, je pense que tu l'avais senti au départ je n'avais jamais fait ça ou du moins en direct, je l'ai toujours fait en transverse puisque mon activité faisait que je manageais entre guillemets, si on peut appeler ça comme ça, des gens toujours en traverse jamais avec un lien de hiérarchie et donc forcément on se sent responsable, donc ça me faisait un petit peu peur parce que est-ce que je vais être capable ? Est-ce que ça va bien passer ? etc. Donc ça m'a beaucoup rassuré par rapport à ça. Et du coup je suis prêt à le refaire c'était vraiment une expérience très positive malgré les difficultés de la vie comme tu le sais par rapport à ça, c'est un autre sujet.
25. Marine : Donc globalement les choses en terme de savoir, savoir-être, savoir-faire que tu ne avais l'impression que tu savais pas au début de l'année et que maintenant tu sais ?
26. Loïc : Hum peut-être plus à arriver à organiser les choses pour finalement donner plus de clarté et de visibilité à quelqu'un qu'on encadre lui dire… il y a quelque chose que je ne voulais pas faire, c'est lui dire ce matin on va regarder ce qu'on peut faire ensemble et tu vas faire ça. Non ça je trouvais ça peut-être même un peu dégradant pour lui, il est pas là à faire la petite main, il a une vision plus large et lointaine, surtout quand on veux faire ingénieur. Donc je m'étais attaché à faire ça, c'était pas évident au début, j'avais un petit peu de mal parce que dans la société aussi on avait pas mal de problèmes d'organisation, donc de la difficulté déjà pour moi à avoir de la visibilité. Donc la donner encore en plus à quelqu'un qu'on encadre je trouvais ça vraiment difficile donc ça, ça a été un peu le challenge d'arriver à voir un peu plus loin que le bout de son nez pour lui donner de la perspective et forcement en

conséquence l'intéresser aussi parce que s'il voit où on aboutit à mon sens c'est quelque chose qui l'intéressera plus.

27. Marine : D'accord il y a d'autres choses ?
28. Loïc : En difficultés quelque chose comme ça ?
29. Marine : Oui par exemple ou sinon enfin tu te dis : ça je l'ai appris cette année…
30. Loïc : Hum oui apprendre à déléguer aussi finalement et à faire confiance parce que nous en personne propre on fait des choses, on sait les faire, enfin on fait au mieux et quand quelqu'un arrive, forcément il n'a pas toute la connaissance, donc il faut aussi accepter à des moments de laisser faire, quitte à ce qu'il y ait des erreurs pour montrer et laisser apprendre quoi. Laisser la place à l'apprentissage. Parfois oui c'est un peu gênant parce qu'on perd du temps, parce que il y a des choses qu'il faut faire mais au final j'ai la sensation en tout cas qu'Aloïs a beaucoup progressé, par rapport à ça, au niveau de la rigueur et se dire : ah oui effectivement je l'ai fait comme ça je me rends compte aujourd'hui avec le recul que mon travail n'était pas d'une super qualité, bon là j'aurais dû faire différemment, j'aurais dû m'organiser différemment, et ça finalement même si sur le coup on perd du temps ben c'est gagné pour lui ça c'est intéressant.
31. Marine : Est-ce que tu as l'impression d'avoir rempli ton rôle ?
32. Loïc : J'espère oui je pense quand je vois comment ça se passe avec Aloïs même si je ne suis plus dans la société, on est toujours en contact. Il m'appelle, il me dit : tiens je vais passer des entretiens chez untel ou untel, qu'est ce que tu en penses ? Donc il y a quand même ce lien de confiance qui est là et ça c'est vraiment quelque chose qui me fait plaisir et qui me fait dire que ça s'est bien passé, sinon on aurait coupé les ponts et puis basta quoi. Donc oui ça c'est une petite fierté personnelle par rapport à ça.
33. Marine : Tu as l'impression de continuer à vivre ton rôle de maître d'apprentissage ?
34. Loïc : Oui, le conseiller ce serait un bien grand mot, en tout cas quand il a des questions je suis là si je peux l'aiguiller ou lui donner un éclairage après il fait comme il veut donc ça oui c'est bien je trouve ça cool.
35. Marine : Qui est-ce qui a repris le rôle de maître de d'apprentissage ?
36. Loïc : C'est Eric, ouais c'est Eric qui continue, qui essaie de l'alimenter parce que Aloïs, le point fort et point faible à la fois c'est qu'il est très demandeur. S'il y a une baisse d'activité et si on n'arrive pas à l'alimenter, il va vite se décourager ou se dire voilà il y a rien à faire, je n'ai plus rien à faire, donc il est pas encore… professionnel c'est un peu péjoratif, mais à se dire voilà je suis là, c'est difficile mais j'assume, voilà ça c'est normal. Du coup je pense que c'est un petit peu plus difficile pour Eric aujourd'hui par rapport à ça.
37. Marine : T'as fait un tuilage avec Eric quand tu es parti à propos d'Aloïs ?
38. Loïc : Oui oui, on avait fait un point. Déjà on l'avait accompagné parce qu'il était… comme on avait peu de perspectives on lui avait dit de chercher ailleurs. On était vraiment d'accord avec Eric sur ça on l'a pas mal aidé pour essayer d'organiser, voilà faire en sorte que les CV passent facilement, que les lettres d'accompagnement soient faites pour expliquer aussi la situation, pourquoi il se retrouve à chercher une alternance de 2 ans et pas de 3 au milieu de son cursus, donc ça on avait fait toute la passation avec Eric on avait de tout façon à travailler ensemble, parce que c'était un peu touchy, on se mettait d'accord et voilà donc la suite il a pris le relais assez naturellement par rapport à tout ça.
39. Marine : Comment est-ce que tu définirais le rôle et les missions du maître d'apprentissage du coup maintenant à la fin de l'année je pense que tu t'es posé la question au début de l'année ?
40. Loïc : Oui c'est fort possible. Ben ça porte bien son nom maître d'apprentissage essayer de transmettre un savoir, un savoir faire, un savoir être sur tous ces aspects-là. C'est pas… c'est pas que transmettre de la technicité je trouve, c'est apprendre le métier et tout ce qui va avec un peu de relationnel, un peu comment se comporter dans une société ou dans une situation donnée. C'est plus du conseil que vraiment il faut faire comme-ci ou comme ça à mon sens c'est plutôt : voilà la situation comment toi tu

l'a gérée voilà comment moi je l'aurais gérée. Il peut faire aussi une analyse un bilan peut-être se former sur ce sujet là donc moi je vois plutôt ça sur du… pas quelqu'un qui est hiérarchiquement au-dessus mais quelqu'un qui est accompagnant quoi. Et c'est ce qui fait aussi je pense que ça s'est bien passé avec Aloïs, c'est que à des moments voilà, c'est moi qui devais décider donc je décidais.

41. Marine : Si je te donnais une baguette magique que tu pouvais changer une chose cette année sur l'intégralité de l'année qu'est ce que ce serait ?
42. Loïc : Avoir eu des projets qui réussissent un peu mieux, je pense que ça aurait été ça. Alors finalement c'est formateur, je pense pour Aloïs qu'il ait des choses comme moi je dis : j'ai vu beaucoup de choses qu'il fallait pas faire donc c'est toujours bon à prendre. J'aurais quand même dit que ça se passe bien, parce que lui aurait eu vraiment un projet qui se lance, industriel, il aurait pu apprendre beaucoup plus donc là, je conçois que ce soit vraiment frustrant pour lui. Moi je dis parfois aussi c'est dans la douleur qu'on apprend mais on peut changer ça pour qu'il puisse en profiter un peu plus.
43. Marine : Est-ce que tu t'es demandé comment t'allais transmettre ton métier ?
44. Loïc : A l'occasion de l'apprentissage ou à l'issue ?
45. Marine : Non au début ouais…
46. Loïc : Au début oui comment transmettre ? par quel canal ? comment ? Est-ce qu'il faut le laisser faire, corriger ? Est-ce qu'il faut bien expliquer avant pour être sûr que ça se passe bien ? Et en fait ça se fait au fil de l'eau, on teste et le MAP apprend aussi… beaucoup donc c'est un perpétuel ajustement, c'est vraiment en fonction des situations, j'ai trouvé. Autant quand je sentais qu'Aloïs était à l'aise et ben je le laissais faire on faisait le point à la fin parfois je le faisais volontairement alors que quand je savais qu'il allait être en difficulté, c'est là aussi qu'on apprend je pense, donc c'était très très dépendant de la situation.
47. Marine : Est-ce que tu t'es demandé aussi ce que tu allais transmettre en termes de contenu plus ?
48. Loïc : Oui un petit peu finalement dans son métier d'ingénieur dans sa branche de quoi il aurait besoin pour être à la sortie le plus compétent possible quoi, qu'il puisse être recruté qu'on se dise : j'ai fait quand même pas mal de truc, ça tient la route. C'est quand même des questions à des moments qu'on se pose pour savoir voilà, est-ce que je me lance dans quelque chose avec lui ? Ou est-ce que il y a déjà un peu de boulot est-ce que je le fait moi tant pis ? C'était ouais c'est vrai ces questions que je me posais.
49. Marine : Et comment tu trouves les réponses à ces questions ?
50. Loïc : C'est pas toujours évident… Comment je trouve les réponses ? Là aussi… c'est vraiment si je sens qu'il a vraiment du temps qu'il est demandeur ben on y va si je sens que ça va être gérable non on le fait pas c'est vraiment là aussi de l'ajustement au fil du temps quoi je sais pas si ça te convient comme réponse…
51. Marine : Ouais. C'est pas si ça me convient ou pas c'est la façon dont tu as vécu les choses. Est-ce que tu t'es posé des questions plus sur l'encadrement, comment t'allais encadrer ?
52. Loïc : Oui quel type de management finalement appliquer ? onc là les séances avec le coach ça avait été assez intéressant aussi on prenait des cas vraiment très concrets très particuliers cette semaine il s'est passé telle ou telle chose je me suis posé la question de comment réagir par exemple et là on en discutait et on analysait un petit peu, tout ça pour au final se dire elle était peut-être la meilleure… la meilleure solution qui aurait été l'approche peut-être à avoir, donc c'est vrai que pour le coup d'après ça aidait peut-être à analyser un petit peu en amont ce qui s'est passé là sur le moment présent et du coup et pouvoir aussi adapter son comportement et réagir un peu un peu plus en conséquence.
53. Marine : Est-ce que au niveau de la relation avec Aloïs il y a des choses qui t'ont parues être facilitantes ou des choses au contraire qui t'ont parues être plus des blocages ?
54. Loïc : Non je n'ai pas eu des moments je me suis dit : houlà, ça part en cacahuète, ça va pas le faire, non parce que il est hyper à l'écoute il est en peu brut de décoffrage mais quand… mais il est très à l'écoute donc dans la mesure où la relation est en confiance il va écouter… si par contre la confiance est rompue

ça je pense ça peut être difficile à mon avis, s'il a décidé que ça le ferait pas je pense que ça va compliquer mais la relation de confiance était là donc ça j'ai vraiment pas eu de problème avec lui.

55. Marine : Comment elle s'est instaurée cette relation de confiance ?
56. Loïc : Je pense qu'il y avait pas mal d'écoute aussi pour voir comment lui fonctionnait et puis aussi à moi à ce moment là de me mettre à sa portée ou dans ce même schéma de pensée pour pouvoir soit l'en faire sortir soit au contraire pouvoir échanger peut-être plus facilement.
57. Marine : Quelles ont été toi pendant cette année les ressources et les aides que tu as pu avoir qui t'ont permis d'améliorer ta pratique, d'apprendre ?
58. Loïc : Déjà il y a eu le coaching et ça c'est vraiment quelque chose que… que j'ai vraiment apprécié et puis le fait aussi de pouvoir en parler avec Eric parfois : lui dire voilà là je sais pas trop comment gérer le truc, est-ce que c'est toi avec le regard depuis plus l'extérieur tu verrais une solution où une approche qui serait plus adaptée ? C'est vraiment ouais les deux principales actions que j'ai pu avoir pour essayer d'améliorer les choses je réfléchis à d'autres trucs mais là comme ça je vois pas…
59. Marine : Eric il a déjà été MAP ?
60. Loïc : Je pense oui peut-être pas en alternance mais pour des stages oui ça c'est sûr mais l'alternance je suis pas sûr je crois pas.
61. Marine : Et Eric par rapport à toi c'est un collègue de même niveau ?
62. Loïc : Heu alors sur le papier c'est mon chef voilà après on travaillait et on était peu nombreux donc chacun on avait aussi notre expertise, nos domaines de compétence, donc là, à ces moments-là c'était vraiment on travaillait peut-être plus en équipe plus transversal qu'en hiérarchique mais dans les faits c'était mon responsable.
63. Marine : Est-ce que il y a des choses dont tu as l'impression qu'elles n'ont pas aidées ça a été plutôt des freins où … et pourquoi toi tu considères que ça a été un frein à des choses qui t'auraient empêcher de remplir ton rôle ou … ?
64. Loïc : Oui la communication au sein de la société, c'est un gros problème et du coup qui a fait aussi perdre un peu confiance à Aloïs sur justement la confiance qu'il pouvait avoir dans la société parce qu'il a beau être jeune, il percute très vite et il a très vite compris où il était… Et en côtoyant les gens il savait très vite quand il voyait qu'il y avait des choses c'est un peu bizarre un discours qui ne tenait pas la route, il était vraiment pas dupe, donc ça ça m'a vraiment étonné de sa part parce que aussi jeune décrypter aussi bien ce qui se passait c'était … chapeau.
65. Marine : Et pourquoi toi tu considères que ça a été un frein … ?
66. Loïc : Un frein parce que ça voilà, il y a des moments il comprenait pas les décisions quoi. Pas à mon niveau à moi mais au-dessus, il comprenait pas où on allait quoi. Et à juste titre je pense mais, du coup, assez difficile finalement aussi de jouer son rôle de MAP et de faire un peu le tampon entre tout ça pour lui dire : écoute voilà effectivement une difficulté etc., par contre il va quand même falloir qu'on fasse ça je suis assez d'accord avec toi c'est peut-être le but ou les infos qu'on va tirer sont peut-être pas les meilleures, c'était pas la meilleure manière de faire, par contre ben voilà ça a été décidé comme ça donc il faut il faut qu'on s'y tienne, donc ça oui, à arriver à ce rôle de tampon c'était parfois pas très aidant finalement.
67. Marine : Du coup ça parasitait un peu ?
68. Loïc : Oui oui ça parasitait le pourquoi du travail finalement, quand on travaille et que on ne comprend pas pourquoi on travaille ça peut devenir problématique.
69. Marine : Et ton rôle de MAP justement dans cette situation là ça a été … ?
70. Loïc : Alors je… moi j'avais pris le parti de rien lui cacher de lui dire : voilà il y a des difficultés, je t'explique pourquoi telle personne a dit ça, par exemple, sache que derrière il y a ce contexte-là, donc voilà ce que ça veut dire clairement. Qu'il n'ait pas de doute et ça je pense que ça a vraiment beaucoup beaucoup aidé sur la confiance, parce qu'il a vu que voilà, je le mettais pas sous moi. J'avais un peu la

tête sous l'eau mais quand il y avait des questions en toute transparence je lui répondais en transparence. Du coup j'ai perdu le fil de la question c'était ?

71. Marine : C'était il y a eu des choses qui étaient plus des freins des obstacles ?
72. Loïc : Ouais ça c'était un frein et c'est tout ce comportement-là m'a aidé je pense à pouvoir lui dire : ben écoute, mais oui je suis bien d'accord avec toi, ça apporte pas grand intérêt ,par contre il faut le faire donc comme on était tous les deux à mettre les mains dans le cambouis, il le faisait ,il y allait quoi. Ça je pense que ça a aidé. Et là j'ai la sensation avec le retour que j'ai que c'est un peu moins le cas, là il freine un petit peu plus des quatre fers parce que il y a des trucs il comprend pas l'intérêt quoi.
73. Marine : et du coup là le fait que ce soit plus toi qui…
74. Loïc : Oui je pense il a un petit peu perdu toute confiance ou le lien qu'il pouvait avoir et du coup ça je pense un peu plus difficile pour arriver à avancer.
75. Marine : D'accord. Je trouve ça drôle parce que je t'avais posé une question sur le frein et la dernière phrase que tu as prononcée « du coup je pense que ça a aidé ».
76. Loïc : Oui toujours on arrive toujours à tirer quelque chose c'est ce quelque chose que j'ai beaucoup appris chez Thérap'inov : arriver à tirer du bien de situations qui le sont peut-être moins.
77. Marine : Donc du coup au final l'obstacle dans la pratique a créé sur la relation a crée quelque chose de positif ?
78. Loïc : Oui oui oui toujours il y a une contrebalance quelque part en principe.
79. Marine : Qu'est-ce que tu aurais voulu savoir avant de commencer à être MAP ? Est-ce que il y a une chose où tu t'es dit ça on me l'a pas dit franchement si on me l'avait dit ça aurait peut-être changé les choses ?
80. Loïc : Hum pas tellement si ce n'est peut-être plus en amont de l'arrivée d'Aloïs arriver à discuter avec l'école vraiment, comprendre aussi dans leur cursus peut-être pas dans le détail, mais vraiment qu'est–ce qu'ils font ? Parce que ça me semble important moi je voudrais pas prendre un alternant pour me dire : je vais m'en servir comme une petite main ça c'est pas du tout ma conception, donc arriver à savoir vraiment ce qu'il fait à l'école pour pouvoir, nous, mettre en face quelque chose qui tienne la route et qui soit vraiment en relation et que ce soit du gagnant-gagnant. Ça je trouve ça manqué au début j'étais vraiment perdu je me suis dit mais l'école débarque un mois, deux mois après l'arrivée d'Aloïs finalement on a monté un projet mais est-ce que l'école va le valider, parce que personne n'a pris contact avec nous pour savoir un petit peu ce qu'on allait faire, ça m'a beaucoup dérouté au début.
81. Marine : T'avais peur que l'école ne valise pas le projet ?
82. Loïc : Oui voilà parce que nous effectivement côté industrie, des projets on en avait des idées mais enfin il faut quand même que ce soit, c'est une alternance dans un cursus académique donc il faut bien qu'il y ait un lien quelque part quoi, donc arriver à savoir jusqu'où on pouvait tisser, jusqu'où il fallait tisser un lien entre les deux entre industriel et académique ça m'a un peu perturbé au début moi je me suis rendu compte qu'en fait tout dans la mesure où il était en entreprise tout était bon à prendre donc.
83. Marine : Est-ce que tu penses vraiment qu'il y a des écoles qui mettent fin à des alternances ?
84. Loïc : En fait non, je pense pas quel que soit le travail, ils vont toujours dire non non mais d'un autre côté, il est placé pour eux, c'est un peu ça aussi je pense qu'ils ne cherchent pas toujours beaucoup plus loin. Ils sont peut-être pas toujours hyper attentifs sur où va tomber l'élève enfin peut-être pas à l'ISTP, ça je sais pas je l'ai vu par ailleurs effectivement des stagiaires qui arrivent on sait d'avance ,avant même qu'ils aient attaqué que le sujet n'a rien à voir avec ce qu'ils font quoi donc c'est un peu.
85. Marine : Est-ce qu'il y a des moments particuliers dont tu te souviens où tu as demandé de l'aide ou des moments où t'as pas demandé de l'aide parce que tu ne savais pas vers qui te tourner ?
86. Loïc : J'ai le souvenir quand je sentais que Aloïs il faisait un peu début n'importe quoi je me suis dit : les rapports c'est juste pas possible quoi, donc là c'est c'était la question mais comment aborder ça pour pas le vexer et être aussi encourageant quoi, moteur pour essayer de le faire progresser, c'est toujours un

peu délicat parce qu'on sait jamais comment les gens vont réagir. Là après avoir discuté avec Joël, le coach c'était ça m'a beaucoup aidé, parce qu'on sait… on a fait une simulation en fait il m'a dit : ben écoute je suis Aloïs vas y explique moi ce qui se passe. Et là finalement on trouve les mots assez naturellement, il m'a dit : ben tu vois le discours, il est pas compliqué, il suffit de lui dit les choses. Après j'ai mis en pratique et ça s'est super bien passé. Lui-même a dit même avec le recul il m'a dit : ouais je me suis rendu compte que j'avais fait n'importe quoi. Ça arrive, après il a progressé quoi, dès lors qu'on ne met pas les gens en situation d'échecs ou leur dire t'as vu, t'as fait mal, t'as fait n'importe quoi. Ça je trouve au-delà de l'apprentissage ou même dans la vie quotidienne et même professionnelle si on fait ça c'est jamais très bon donc ces aides là ça m'a aidé un petit peu à mieux réagir je pense à ces moments-là.

87. Marine : Est ce que tu penses qu'il y des choses qui auraient pu être mises en place pour faciliter ton rôle au niveau que ce soit au niveau de la transmission ou au niveau de l'encadrement ?
88. Loïc : Ouais, c'est arriver toujours à cette vision un peu plus à long terme, de cadrer les choses en amont parce que je le sentais dès le début je voyais ça faisait 5 ans que j'étais dans la société sur ce fameux projet industriel. J'ai vu tous les retournements de situation s'enchainer, donc je me suis dit on s'engage avec Aloïs sur 3 ans, c'est… ça au début ça m'a pas rassuré même moi je sentais pas trop où on allait quoi et prendre la responsabilité de prendre quelque sur 3 ans avec le risque et, malheureusement c'est se qui se passe, de le mettre en difficulté en plein milieu, ça c'est quelque chose qui m'a beaucoup gêné ouais donc…
89. Marine : Parce que dès le début tu sentais que …
90. Loïc : Oui oui oui alors si le projet avait démarré vraiment je pense que ça aurait été très intéressant pour lui, par contre je savais qu'il fallait appuyer sur le bouton pour dire : go on y va. À chaque fois c'était la cata quoi, c'est ce qui s'est passé à chaque fois, ça reculait, ça reculait, ça reculait, ça démarrait jamais donc pendant ce temps on palliait, il y avait des choses à faire mais Aloïs il est pas bête, il voyait que le projet ça se lançait pas. Alors pourquoi, comment, je ne suis pas arrivé pour ça, comment ça se fait donc ça a été un petit peu difficile de combler un peu ce manque là, ben voilà malheureusement c'est se qui s'est passé le projet est toujours pas lancé.
91. Marine : Il devait être lancé quand au départ ?
92. Loïc : Oh il a été lancé à plein de reprises pour ne pas se lancer deux jours après. Il aurait dû être lancé heu au début de l'année là 2016 donc ça commence à faire long quoi. Heureusement j'avais monté auparavant le laboratoire donc il y avait des choses techniques à faire, à apprendre donc ça a beaucoup… ça l'a intéressé déjà il a bien aimé et heu et ça a permis d'avoir une autre approche finalement. Tout ce que tu apprends là, si ça se lance tu verras tu seras plus à l'aise pour le mettre en œuvre, parce que t'as vraiment compris les bases, tu les as travaillées tu as été à la paillasse pour vraiment explorer, te faire la main dessus donc derrière ça aurait été vraiment facilitant pour lui ça aurait pas été perdu quoi mais voilà pour l'instant je sais pas trop ce que ça va donné pour lui.
93. Marine : Est-ce que tu as l'impression que l'organisation de l'entreprise on en a déjà parlé mais ça a été un poids ou au final ?
94. Loïc : Un poids oui après comme je disais tout à l'heure on arrive toujours à le transformer en quelque chose de positif. Donc ça a aussi permis de resserrer aussi ces liens dire bon ok c'est un peu la cata mais on va se serrer les coudes et voilà comment on va procéder pour que toi tu progresses et que moi ça me serve aussi pour continuer à alimenter ce que je fais au quotidien. Donc bon c'était bien mais globalement, je trouve un peu un poids quoi, je dis ça mais j'avais beaucoup de latitude aussi je gérais Aloïs comme je l'entendais, j'avais pas de là pour le coup, j'avais pas de poids sur la hiérarchie pour me dire il faut faire ci, il faut faire ça. C'était comme souvent parce que on était assez autonome, c'était nous nous montions nos programmes et qui voilà on mettait en place une stratégie on se disait pour arriver à tel résultat voilà ce que je vous propose on va faire comme ci, comme ça, est-ce que ça vous

va ? En général, ça passait bien donc pour ça effectivement je vais pas rester dans le pessimisme à chaque fois là c'était quelque chose d'assez positif.

95. Marine : D'accord donc ça a été un poids dans un contexte difficile mais le fait d'avoir la latitude de
96. Loïc : Oui tout à fait pour ça pour le coup j'ai pas été ennuyé même en discutant avec Eric il me disait j'ai même pas de conseil à te donner fais le vraiment comme tu le sens, donc j'avais 100% de latitude et c'était aussi agréable.
97. Marine : Ouais ça t'a permis du coup de construire ta…
98. Loïc : Voilà ce que je voulais moi ce que je pense a aussi plu à Aloïs on s'y est retrouvé quoi.
99. Marine : D'accord. Est-ce que politique RH vous n'aviez pas de politique RH c'était l'alternance ?
100. Loïc : Aucune mais pareil pour le reste donc…
101. Marine : Donc cette question n'a pas trop lieu d'être.
102. Loïc : Non au niveau RH aussi la personne qui gérait un peu les RH visiblement d'après ce que j'ai compris, n'avait pas été forcément mise au courant de ce recrutement-là, donc connaissant la situation de la société, j'en ai rediscuté après avec cette personne, voilà elle disait : vous vous rendez compte une alternance sur 3 ans alors qu'on ne sait même pas ce que l'on va faire dans 3 mois, ça normalement on fait pas ça, mais bon voilà il n'avait pas été consulté donc…
103. Marine : Et s'il avait été consulté tu penses que vous n'auriez pas embauché Aloïs du coup ?
104. Loïc : Ouais peut-être, ouais moi je l'avais dit aussi à Eric, je lui avais dit : tu te rends compte, c'est 3 ans là qu'on s'engage, c'est pas 6 mois, c'est pas une alternance d'1 an, donc là j'ai fait remonter. Après ça a pas… à la limite tant mieux pour moi parce que j'avais de la visibilité.
105. Marine : Ouais.
106. Loïc : Par rapport à ça après pour Aloïs je trouve ça un petit peu culotté mais bon…
107. Marine : Mais du coup ça c'était pas une décision qui t'appartenait quoi la décision de prendre ou non l'alternance ?
108. Loïc : Non en fait la décision… ce qui nous a plu c'était Aloïs, effectivement, son profil, son caractère, on sentait que ça pouvait être intéressant par rapport aux autres effectivement. Ouais je les sentais vraiment trop immatures pour rentrer dans des projets comme ça, donc finalement, c'est vrai qu'on n'avait pas le choix et bon j'avais juste émis effectivement ce warning pour dire attention quand même, est-ce qu'on veut vraiment s'engager là dedans voilà la décision était prise. Oui à la limite tant mieux pour moi quoi.
109. Marine : Comment tu as vécu d'être MAP vis-à-vis de tes collègues est ce que enfin est-ce que ça a fait quelque chose ? est ce que ça a …
110. Loïc : Non non non heu à des moments il fallait que, voilà comme il était aussi jeune, il y avait peut-être des remarques ou des comportements qui étaient un peu perçus… pas correctement de la part de mes collègues donc à des moments, il a fallu que je leur dise : non mais là rendez vous compte aussi qu'il a que 21 ans et que il a plein de choses à apprendre. Oui on discutait : à des moments s'il vous dit des choses comme ça ne le prenez pas pour vous enfin c'est pas aussi un collègue comme les autres quoi il a pas encore travaillé dans le monde professionnel allez-y mollo quoi.
111. Marine : Du coup vis-à-vis de tes collègues, c'est eux qui venaient vers pour te dire y a un truc qui se passe avec Aloïs et toi qui avait un rôle un peu pédagogique vis-à-vis…
112. Loïc : Auprès d'eux oui finalement j'ai l'impression même plus auprès d'eux qu'auprès d'Aloïs c'est un petit peu un comble mais à des moments j'entendais des trucs je disais : là vous abusez quand même…
113. Marine : Par exemple ?
114. Loïc : Par exemple ben voilà : il aurait raconté ça à midi, quand même ça se fait pas. Oui, mais rendez-vous compte aussi de ce que vous dites parfois le midi donc c'est pas parce que c'est Aloïs et qu'il est un peu brut de décoffrage qu'il faut s'amuser à le tailler après du coup. Ça à des moments, à 2 ou 3

reprises j'ai dit : nan abusez pas quand même je veux bien qu'il soit un peu brut de décoffrage et qu'il faille le recadrer un petit peu mais de là à lui rentrer dedans parce qu'il a dit ça non je suis pas …

115. Marine : Et est-ce que tu as eu l'impression que d'être maître d'apprentissage c'était valorisé ou pas spécialement ?
116. Loïc : Au sein de la société heu pas spécialement enfin moi je l'ai plus vécu comme quelqu'un qui faisait partie de la même équipe que plus en étant quelqu'un qui l'encadrait en MAP est hiérarchiquement au-dessus etc. donc non j'ai pas ressenti…
117. Marine : Et comment ça a été décidé que ce serait toi le MAP ?
118. Loïc : Heu ben y avait quand même une bonne partie du projet qui était en amont et en lien avec le laboratoire et comme c'était moi qui avait monté le laboratoire et qui le faisait tourner au quotidien… je faisais vraiment la logistique pour que le labo tourne et en plus l'aspect opérationnel, donc les manips ; etc. donc c'était moi qui connaissait mieux les équipements pour faire en sorte que les produits soient fabriqués. Donc naturellement et c'était aussi à travers les entretiens individuels quelque chose que j'avais évoqué, l'envie aussi d'étoffer un peu l'équipe et de m'essayer aussi à ces responsabilités-là, donc c'était finalement un bon compromis, en plus on avait besoin de quelqu'un, moi j'avais ce souhait-là, donc ça s'est fait assez naturellement.
119. Marine : Après y'a des questions plus sur le rapport à l'école au niveau du suivi de l'année, comment est-ce que tu as trouvé le suivi avec l'école ?
120. Loïc : Peut-être un peu light, je trouvais à des moments, j'avais vraiment aussi émis le souhait quand les difficultés arrivaient de prévenir l'école, je voulais bien qu'on laisse, qu'on se laisse du temps et tout ça pour voir en interne ce qu'on pouvait faire et tout. Après à des moments la politique de l'autruche… c'est un peu dangereux quoi je ne voulais vraiment pas qu'on mette Aloïs en difficulté. J'ai quand même dû faire un peu le forcing à plusieurs reprises et aller au charbon pour pilonner pour que ça… que j'ai l'autorisation d'en discuter au final. Voilà On a pu faire le point avec l'école et là j'ai trouvé le tuteur compréhensif, mais à la fois, ouais bon, c'est pas si grave, on en a vu d'autres, on trouvera toujours une solution dans la mesure où il est chez vous il apprend toujours quelque chose… je trouvais un peu léger quoi à des moments si vraiment y a zéro activité qui passe, ses journées à se tourner les pouces, c'est un peu limite quoi. Voilà ouais donc, c'était rassurant, parce qu'ils nous ont laissé du temps : bon ben voilà il y a des difficultés, on sait que ça arrive, surtout dans les PME, donc on accepte de décaler l'ATP du mois de juillet au mois d'octobre. Ça c'était assez… ils étaient assez à l'écoute par rapport à ça, mais à côté de ça je les trouvais pas trop affolé quoi voilà c'est un peu ce que je peux reprocher à l'école.
121. Marine : D'accord vous vous êtes vus plusieurs fois avec l'école pour discuter de ça ?
122. Loïc : Oui on s'est appelé à 2 ou 3 reprises oui
123. Marine : Et toujours avec uniquement le tuteur ou avec d'autres interlocuteurs de l'école ?
124. Loïc : Heu non que le tuteur et au début moi j'avais proposé à Aloïs, bon voilà on va pas te mettre entre le marteau et l'enclume si tu veux tu es avec moi mais c'est moi qui vais prendre la parole comme ça, ça te décharge un peu de tout et s'il a des questions aussi ça permettra vraiment d'en discuter. Les fois d'après c'est lui qui m'a proposé : ben écoute, je te propose, je vais l'appeler, je vais expliquer la situation et tout ça, bon voilà ça s'est bien passé, ça a fait le lien, il faisait le retour, j'avais bien dit si le tuteur veut discuter avec moi, il y a pas de problème, je serais là évidemment, par contre si tu te sens toi à l'aise d'en discuter avec lui il y a pas de souci.
125. Marine : D'accord et tu les a informé que tu partais.
126. Loïc : Oui oui oui j'avais informé et indiqué aussi que c'était Eric qui prenait…
127. Marine : Et du coup sur le contrat d'apprentissage tu sais si ça a été changé ?
128. Loïc : Aucune idée.
129. Marine : Parce que le contrat d'apprentissage c'est toi qui l'avait signé ?

130. Loïc : Heu le contrat d'apprentissage c'est peut-être Eric au tout début c'est peut- être lui ou on a fait double signature je sais plus.
131. Marine : Et comment ils ont réagi quand ils ont su qu'Aloïs allait changer de MAP à l'école ça leur a fait ni chaud ni froid ?
132. Loïc : Non ouais il y a pas eu plus… là aussi c'est Aloïs qui les as prévenu, j'avais dit est-ce que tu veux que je prévienne ou… il m'a dit non je veux bien en discuter avec lui pour dire que ça va changer et tout ça donc là c'était Aloïs qui a prévenu. J'avais bien dit s'il m'appelle ou quoi que ce soit il y a pas de souci et je me demande si on s'est pas eu au téléphone en suivant pour leur dire : je vais quitter la société je sais plus si ça s'est fait par mail, par téléphone, non je m'en rappelle plus mais en tout cas ils avaient été prévenu c'est quand même le minimum je pense.
[Echanges sur le rythme d'alternance, qui n'était pas idéal avec les essais de manip, mais Loïc reconnaît que le rythme idéal dépend du contexte de l'entreprise – discussion sur Saint-Etienne « pour un Lyonnais c'est la bagne »]
133. Marine : Au niveau de la visite du tuteur t'as trouvé ça comment ?
134. Loïc : Bien, intéressant et qu'il vienne se rendre compte aussi par lui-même. Après j'avais beaucoup aimé ce que tu m'avais fait remonter, le fait que finalement qu'Aloïs était là mais il était plus spectateur plus qu'acteur et du coup c'est vraiment, si c'était à refaire, c'est vraiment quelque chose que je changerais quoi. Mais dans le dispositif, j'ai trouvé ça bien que ce soit lui qui prenne en charge l'ordre du jour, c'est lui qui a décidé à quel horaire on faisait quoi, est-ce qu'il fallait faire une visite du laboratoire, donc c'est lui qui a décidé de prendre un moment pour faire le bilan c'est lui aussi qui en a parlé donc je pense aussi qu'il avait un cahier des charges par rapport à ça, mais en tout cas il l'a bien organisé et après effectivement dans les faits le jour même il a été plus spectateur qu'autre chose c'est dommage oui en fait avec le recul.
135. Marine : Tu changerais comment du coup ?
136. Loïc : Je lui laisserais la main aussi pour aussi l'aider à s'exercer sur le … voilà j'ai un meeting j'ai un truc à organiser, c'est moi qui prend la parole, je me retrousse les manches et puis heu et puis j'y vais quoi et c'est vrai que la séquence de la vidéo elle était assez éloquente on voyait l'autre qui baillait tout ce qu'il pouvait à côté à deux doigts de s'endormir et c'est nous qui discutions face à face avec le tuteur quoi.
137. Marine : Du coup t'as pas eu à noter à Aloïs puisque ça aurait du se faire à l'ATP ?
138. Loïc : Non ben non ouais c'est ça.
139. Marine : Au niveau de la façon dont tu lui donnais des dossiers à faire la façon dont tu l'as accompagné sur…
140. Loïc : Dossier côté heu école ?
141. Marine : Oui oui côté école.
142. Loïc : D'accord je pense là que j'aurais dû être plus ferme ou lui dire : tu as quelque chose à rendre, il faut absolument que ça soit validé par moi avant. Je lui disais mais je pense que j'ai pas été assez ferme par rapport à ça et c'était : oui oui t'inquiète et puis la veille à l'arrache il m'envoyait un truc ou alors il me disait : tient je t'envoie la version que j'ai déjà envoyée au prof. Donc ça, je lui ai dit à une ou deux reprises, c'est quelqu'un je pense qui travaille un peu au dernier moment, donc les coups d'après c'était pas encore ça quoi. Et ça je pense pour l'avoir vu faire avec une autre personne qui avait un alternant dans la société, ma compagne pour pas la citer, sur la fin où c'était un peu délicat parce que l'alternant était un peu dans la même situation, mais peut-être plus, c'est peut-être un peu rude ce que je vais dire mais plus je m'en foutiste qu'Aloïs et du coup qui lui disait : non non mets ça dans le rapport, non je vais pas le mettre… donc là Carine a dit non mais pour le coup je te demande pas ton avis c'est quelque chose qui doit être fait, qui est demandé donc tu vas le faire quoi et ça je pense que j'aurais dû être un peu plus dans ce schéma-là et dire : Aloïs il y a aussi des règles et puis tu mets en jeu c'est pas énorme

mais tu mets en jeu l'image de la société, il faut que tu l'apprennes ça parce que le jour où tu seras dans la société et que tu fais partir un doc qui n'a pas été vu par la direction tu vas te faire tailler en morceaux. Donc je pense que j'aurais dû un peu plus être vigilant sur ça pour qu'il apprenne vraiment et que je pense qu'il valait mieux que ce se passe avec moi que plus tard dans l'entreprise quoi. Un peu de regret par rapport à ça.

143. Marine : Et vous en discutiez un peu de l'accompagnement de l'alternant avec Carine ?
144. Loïc : Oui un petit peu oui, je disais comment toi tu gères ça, ou là j'en avais discuté aussi à certains moments aussi avec Aloïs, le problème c'est que même moi je sais pas quoi faire de ma journée donc comment alimenter Aloïs. On discutait, on se conseillait un peu mutuellement, elle aussi avec son alternant donc c'était assez intéressant on a deux approches aussi différentes, elle, elle est un peu plus ferme que moi donc c'était bien.
145. Marine : Est-ce que tu as trouvé que t'as eu des informations qu'étaient claires sur le parcours de l'apprenti alors sur le coup tu disais tu trouvais que t'avais pas eu assez d'informations en amont.
146. Loïc : En amont ouais
147. Marine : Mais une fois que tu les as eu les informations t'as compris ce qu'il fallait faire ? Tu as compris le parcours que lui allait faire ?
148. Loïc : Oui ça oui mais après je trouvais un peu j'avais la sensation en discutant aussi avec les autres MAP que c'était en gros, faites un peu comme vous le sentez quoi. Donc je veux bien que ce soit effectivement au cas par cas, en fonction du secteur, de l'activité propre de l'entreprise, des personnes aussi, malgré tout ouais c'est ça je trouve, j'ai l'impression qu'il n'y a pas d'harmonisation du tout sur ce qu'on peut attendre finalement d'un MAP, ça ressemble j'ai l'impression à un stage qui sera plus long, un peu plus encadré côté école etc. Mais au final c'est un peu ben voilà, il vient dans l'entreprise, il se forme un peu chez vous, on espère qu'il va, que vous allez lui transmettre des trucs mais dans les faits j'ai un peu de difficulté à voir comment ils arrivent à évaluer ça, à juger ça. Parce que, enfin d'un autre côté, je pense qu'ils peuvent pas trop aller creuser non plus parce que la société paye une taxe d'apprentissage aussi, donc il y a de l'argent aussi qui est remis au niveau de l'école, forcément ça biaise un petit peu les relations quoi. S'ils vont trop titiller les entreprises, les entreprises vont dire : bon écoutez la prochaine fois ce sera sans nous. Donc je pense qu'il y a un petit peu de ça qui doit jouer, je sais pas si c'est vrai mais ça doit un petit peu jouer et du coup c'est vrai… Ouais donc je pense que du coup, par rapport, à ta question, est-ce que les objectifs étaient clairs pour le MAP. Non j'ai pas cette sensation-là, j'ai encore un peu ce flou je pense que demain je reprends un apprenti, je vais me retrouver un peu dans peut-être dans le même questionnement finalement, qu'est-ce qui est attendu ? est-ce qu'on attend vraiment quelque chose en particulier de nous ? on va faire le boulot comme tous les jours on va accompagner l'alternant mais est-ce qu'il y a des choses plus spécifiques sur lesquelles on doit être vigilants, attentifs pour le transmettre ? J'ai pas l'impression que ce soit vraiment discuté ça.
149. Marine : Pourtant l'ISTP ils fournissent quand même pas mal de documents ?
150. Loïc : …
151. Marine : C'était pas dans ces documents ?
152. Loïc : Parfois sur les résultats qui étaient attendus, il y a le rapport à faire, oui il y avait un cahier des charges. Je pense que moi aussi j'ai pas fait suffisamment le lien avec Aloïs pour lui dire voilà t'as un rapport à faire, qu'est ce que l'école t'a donné comme infos, je veux tous les documents que je puisse voir des fois j'avais pas le temps donc il m'envoyait un mail je voyais qu'il y avait un cahier des charges, je lisais ça il y avait d'autres docs à côté, il y en avait 40 pages, c'est vrai que j'avais pas le temps d'éplucher quoi donc l'ISTP en particulier, j'ai l'impression que la doc il y en a, mais est-ce que c'est vraiment adapté, ciblé, je suis pas tout à fait sûr quoi. Il y beaucoup beaucoup de blabla dans les supports de cours on s'y perd vite.
153. Marine : Ouais tu aurais préféré des supports plus simples ?

154. Loïc : Oui concis avec les messages clés quoi pas noyé.
155. Marine : Et au niveau des formations que tu avais faites est-ce que du coup il y avait la journée tuteur à l'ISTP, tu avais fait une formation au CFA ?
156. Loïc : Oui intéressant parce qu'il y avait un peu tous les secteurs d'activité confondus, un peu tous les types de postes, enfin de MAP dans des postes assez variés dans la logistique, dans la production, il y avait un peu de tout et là aussi ça m'a permis de voir qu'il y avait un consensus avec des questions communes et ça participait à rassurer un petit peu.
157. Marine : Et le fait que le tuteur ce soit un ancien de l'industrie est-ce que tu trouves que…
158. Loïc : Ça je trouve ça bien par contre quelqu'un, il était éloigné de notre domaine, je sais pas si c'est un bien ou un mal. D'un côté il connaissait les contraintes de l'industrie, il connaissait les contraintes des petites sociétés aussi, donc il y avait quand même une oreille attentive par rapport à ça, après dans la relation on parlait effectivement un peu plus facilement quoi. Il était peut-être plus à l'écoute des problématiques qu'on pouvait avoir par rapport à un pur académique quoi donc ça je trouve ça intéressant pour le coup.
159. Marine : Ok encore une question quelle vision tu avais de l'apprentissage avant cette année ?
160. Loïc : Heu une très bonne vision et je regrette que ce soit pas plus enfin j'ai la sensation que c'est pas quelque chose qui est entré dans les mœurs et pour le coup c'est vraiment dommage parce que malgré les rythmes qui sont difficiles à trouver entre académique et industrie, je pense que c'est vraiment le meilleur moyen pour qu'à la sortie on ait un étudiant qui soit formé sur la théorie et qui ait déjà des grosses bases de pratique. Moi je me revois sorti INSA, prendre mon premier poste en fait on connaît rien de rien, alors on connaît toutes les bases des théories qui sont jolies sur la papier par contre un truc tout bête, comment se comporter en entreprise, on n'est pas du tout préparé à ça et je pense que ça peut conduire à un gap à des moments entre une formation qui va être toute jolie et arrivé sur le marché du travail avec un gap énorme entre les besoins et ce qui a été formé. Alors je pense que c'est géré autrement parce que les industries discutent beaucoup avec les écoles quand même pour adapter les cursus et tout mais ça remplace pas je pense un étudiant qui va dans l'entreprise et qui va voir ce que c'est par lui-même. Pour le coup j'avais vraiment une très bonne vision je pense que c'est pas le cas de tout le monde j'ai la sensation en discutant autour de moi que l'apprentissage c'est un peu la dernière roue du carrosse, mais moi j'attendrais quand on voit comment le monde évolue, l'entreprise aussi évolue, je m'attendrais à ce que ça devienne plus une priorité que les formations purement théoriques comme j'ai pu la faire quoi.
161. Marine : Et tu imaginais vraiment très bien dans l'enseignement supérieur ?
162. Loïc : c'est-à-dire ?
163. Marine : Ben c'est vrai que souvent on a plus la représentation de l'apprentissage de …
164. Loïc : Oui d'accord sur quelque chose hyper technique autour des CAP ou des choses comme ça
165. Marine : Ouais
166. Loïc : Oui justement, ouais parce que sur des postes comme on peut les avoir qui sont parfois hyper techniques, aller se confronter à ça, je trouve qu'on serait beaucoup plus performants aussi au niveau de l'école parce que moi je me rappelle de sessions d'amphi à la chaîne, on y va mais on sait pas pourquoi on y va quoi. Alors que si on comprend finalement dans l'entreprise je me dis ah oui tiens ça je l'ai vu un peu en cours, ok je comprends mieux comment ça va s'appliquer ,donc je reviens avec des questions et là ,je pense qu'en faisant ça on se rend compte beaucoup mieux et ça éveille beaucoup plus l'esprit de curiosité que d'enchaîner des heures de cours.
167. Marine : On a fait à peu près le tour de mes questions j'ai d'autres questions qui sont plus liées à ton parcours à toi le parcours scolaire et universitaire que tu as eu et après ton parcours en entreprise.

[Bac S option SVT « j'ai toujours voulu un petit côté bio pharma ».

INSA à Toulouse avec prépa intégrée : « dès la 2ème année et 3ème année j'ai déjà mis un pied un bon pied dans la biologie et ça je pense que ça a été vraiment intéressant pour la suite il y a eu beaucoup de choses qui ont été mises en place de type pédagogie par projet ou travailler ensemble se faire finalement soi-même les cours au travers d'une problématique et ça je pense que ça joue un peu avec le rôle de MAP je retrouve un peu ça à me dire on va apprendre finalement à travers un projet c'est quelque chose que j'avais appris à l'INSA et que j'ai essayé un peu de ré appliquer parce que je trouvais ça assez formateur voilà et donc côté INSA j'ai fait la 1ère année générale une pré orientation donc sur l'ingénierie chimique bio chimique et 4ème année et 5ème donc vraiment le dernier cycle génie bio chimique ». Sorti de l'INSA en 2008, stage de fin d'études donc Janvier à Juillet 2008. CDD jusqu'en Février 2009. Puis 2 ½ ou 3 ans en prestation mais dans la même entreprise. Ensuite pratiquement 5 ans chez Thérap'inov.
31 ans
Poste : ingénieur procédé produits / responsable du laboratoire développement]

168. Marine : Ben j'ai tout fini
169. Loïc : OK
170. Marine : Est- ce que toi tu as des choses à rajouter
171. Loïc : Non si ce n'est que c'était intéressant de pouvoir en parler finalement ça fait se rendre de compte de pas mal de petites choses et puis tes retours c'est toujours intéressant donc expérience positive ouais j'espère que ça va te servir.

# Annexe 49 : Transcription mixte (synoptique / mot à mot) de la captation vidéo de la visite du tuteur-école

**Date : 8 février 2016**

**Durée : 2h10**

**Lieu : Locaux de Thérap'inov**

00:00:00- 00:58:03 : Présentation de l'entreprise par Aloïs (produit, organigramme, valeurs, sites, projets, etc.).

Il est fréquemment coupé par des questions du tuteur-école et des explications de Loïc.

00:02:00 : Aloïs illustre ce que Loïc vient de dire en montrant le powerpoint. Loïc se penche pour pointer et compléter.

00:03:47 : Tuteur pose une question technique > « Loïc c'est ce que j'allais préciser justement »

00 :19 :55 : Discussion autour du modèle économique de l'entreprise entre le tuteur et Loïc, ponctuée d'interventions d'Aloïs

00:12:35 : Tuteur pose une question « comment vivez-vous alors que vous ne facturez pas ? »

00:13:55 : Tuteur « je comprends maintenant »

00:28:30 Aloïs reprend sa présentation : le produit et son déploiement – précisions biologiques ; Loïc finit sa réponse et apporte des précisions très pointues et techniques en biologie et sur le produit qu'ils développent. Aloïs prend des notes

00:49:00 : Tuteur parle des représentations schématiques vues en cours pour représenter le processus qu'Aloïs vient de présenter. Aloïs demande une précision. Tuteur-école répond et conclue « tu seras formé à al fin de 'année, mais je peux t'expliquer avant »

00:58:03 – 01:10:20 : fiche projet

1. Tuteur : ah oui, là on est vraiment dans, ok, je comprends maintenant, mais je l'avais pas lu on est vraiment dans de l'ingénierie simultanée.
2. Aloïs : ouais vraiment, c'est ce que je vous ai mis là.
3. Tuteur : non mais maintenant oui, mais j'avais pas compris ça sur ce slide ouais, mais je comprends maintenant.
4. Tuteur : ((se tourne vers moi)) çavous aviez compris ?
5. Marine : Ouais, mais de fait pas sur la première slide.
6. Tuteur : ((geste allant de lui à moi)) ouais c'est comme moi, c'est d'accord ok.
7. Loïc : Ça apparaît pas je pense, on part pas de ce postulat de base avant de déroulé la présentation.
8. Tuteur : mais vous avez pas de neuneus d'habitude
9. Loïc : ((rires))
10. Tuteur : donc forcément
11. Loïc : voilà, ça c'est présenté effectivement, ces slides là sont pour une autre utilisation

12. Tuteur ouais ouais ok
13. ((aloïs prend des notes))
14. Loïc : Donc est-ce que vous avez des questions par rapport à tout ça sur la compréhension xxxxxx
15. Tuteur je comprends à quoi on veut arriver. On veut arriver, enfin le cap de l'entreprise c'est d'avoir vraiment le système, enfin disons le système business et industriel intégré
16. Loïc : qui sont
17. Tuteur c'est à dire, Thérap'inov il a son marché, ses produits et son dispositif de production intégrée
18. Loïc : tout à fait
19. Tuteur : ((se tourne vers Aloïs)) donc ça c'est vraiment le cap hein Aloïs, c'est où est-ce qu'on va et toi tu vas y contribuer à ton niveau sur la partie euh ((regarde le diapo)) des procédés industriels et des procédés et peut-être des équipements industriels enfin organisation ou création ou conception du…
20. Loïc : ((passe la slide sur l'ordinateur positionné devant Aloïs puis regarde le tuteur)) dans notre processus en tout cas dans le pole industriel aujourd'hui comme on l'a vu c'est de disposer d'un outil industriel en propre. Donc déjà on travaille énormément sur ce projet là…
21. ((Aloïs se lève))
22. Loïc : ((regard tuteur)) pour arriver à faire ça on besoin du laboratoire
23. ((Tuteur prend des notes))
24. ((Aloïs ouvre la porte et sort))
25. Loïc : pour arriver à optimiser un certain nombre de choses sur ce processus là, pour comprendre vrament ce qui se passe sur ce processus
26. ((TE hoche la tête et pointe vers la porte))
27. Loïc ((se tourne vers Aloïs qui rentre)) ah le petit classeur
28. Tuteur : ouais j'ai failli te le demander et je me suis dit je vais voir ce qu'il ramène.
29. ((Aloïs s'assoit))
30. Loïc : et du coup d'arriver à figer vraiment tous les paramètres tels qu'on les pilotera à échelle industrielle. Et c'est pour ça que le travail au laboratoire est vraiment important pour nous dans cette phase là pour arriver à piloter tout ça, à le mettre en place. Dès lors qu'on aura ces informations là on pourra les transposer finalement à échelle industrielle ((Aloïs baille)) pour partir sur un procédé figé qu'on va intégrer dans une boite pharmaceutique. Et ça ça sera la deuxième phase du projet où vraiment on va industrialiser notre fabrication.
31. Tuteur : phase un validation du procédé industriel, phase deux mise en œuvre.
32. Loïc : en route
33. Tuteur : de l'outil industriel
34. Loïc : c'est ça et c'est un petit peu comme ça qu'on imagine le projet d'Aloïs c'est que dans cette… dans la foulée, on va nous continuer à travailler au laboratoire, donc y'aura toujours ce travail là.
35. ((Aloïs ouvre son classeur))
36. Loïc : dans les années qui viennent on va avoir ce switch vers du processus plus industriel avec la mise en œuvre de l'activité, de l'usine…
37. Aloïs : ((sort la feuille de la fiche projet du classeur et la tend au tuteur)) Ça c'est une première ébauche qu'on a fait ce matin de la fiche projet pour qu'on en discute ensemble.
38. Tuteur : D'accord je peux écrire dessus ou…
39. Aloïs : Oui bien sûr bien sûr.
40. Loïc : Oui Oui.
41. Aloïs : ça c'est un brouillon.
42. Tuteur : Bon parce que on parle d'industrialisation.
43. Aloïs : ouais y'a tout à faire.

44. Loïc : ouais je sais pas au niveau de l'ordre du jour comment tu avais prévu le truc ((regarde sa montre))
45. Aloïs : ouais du coup ((regarde l'ordre du jour))
46. ((TE pointe sur l'ordre du jour))
47. Aloïs : xxx projet, les mission en cours et bah…
48. Tuteur : je pense que là on parle du projet, c'est le projet, le thème c'est le projet donc ça recentre, je lis le euh…ce que ça m'inspire comme intitulé, en fait c'est industrialisation d'un procédé xxxxxxxxxxx un truc comme ça.
49. Loïc : ((hoche la tête)) mmh.
50. Aloïs : ouais.
51. ((les trois prennent des notes))
52. Loïc : donc déjà sur tout ce qu'on a pu vous décrire aujourd'hui, est-ce que vous voyez que ça colle bien avec le… le projet pédagogique de l'ISTP.
53. Tuteur : ah oui on est en plein dans du génie industriel là, on veut on veut créer une usine donc euh…
54. Loïc : exact.
55. Aloïs : ben oui c'est c'est on est dans le thème.
56. Loïc : non pour être sûr que vous voyiez pas des points un petit peu gênants bloquants ou.
57. Tuteur : nan.
58. Aloïs : et c'est ce que je disais à Loïc je pense que tout ce. ce qui va être fait en théorique à l'école va être applicable dans ce projet là.
59. Tuteur : oui ((continue à prendre des notes))
60. Aloïs : notamment en terme d'indicateurs à mettre en place, tout ça.
61. Tuteur : ouais.
62. Loïc : Voilà ce que j'aimerais bien finalement c'est que ce soit du gagnant-gagnant évidemment. Nous on est assez axés procédés, produits, mais peut-être moins méthodes industrielles ou ce types de processus là et je pense que si on arrive à bien comprendre ce que vous pouvez apporter à l'élève, les méthodologies et types de raisonnement, arriver à intégrer ça chez nous c'est toujours quelque chose d'intéressant et je pense que le projet faudrait à mon avis l'orienter dans cette voie là, dans l'industrialisation du procédé comment Aloïs peut nous aider à être…
63. Tuteur : Moi, il y a 2 choses : la première c'est la vision d'un système de production qui n'est pas uniquement un assemblage d'équipement dans un atelier, c'est un système de production, c'est des flux, une organisation, c'est un séquencement, une organisation, un maillage, on va dire un maillage, d'activités élémentaires apportant chacune une contribution et une valeur ajoutée globale avec euh des savoir-faire, des modes opératoires, des voilà, y'a énormément de choses dedans, donc voilà faut imaginer c'est imaginer ce que sera ben, c'est déjà dans la phase deux cette usine à produire des immunoglobulines. Ça à l'ISTP y'a tout. La deuxième chose, çava être la conduite de projet. Parce que tout ça ok y'a deux grandes phases mais chacune de ces phases, ((à Aloïs)) c'est comme les mammouths hein tu sais, ((se remet en face de Loïc)) donc ça c'est, on va les découper, on va trouver comment on arrive à un résultat intermédiaire par exemple, voilà comment on va arriver à dire notre procédé industriel est valide. D'accord ? C'est quoi le procédé industriel validé ? On va pouvoir le critérisé, le définir et après on va trouver comment faire pour y arriver, et y'a déjà quelques idées. Pour le 3° aspect qui est lié à la maîtrise des opérations que ce soit du projet ou du procédé industriel, c'est comment instrumenter et et organiser et gérer la conduite du changement, pour arriver au résultat qu'on vise. Je veux arriver par exemple en phase un à la validation d'un procédé industriel, quels sont les critères qui permettront de dire : OK, mon procédé industriel est validé ? Comment je vais m'assurer que mon projet il avance ? Comment je vais m'assurer que j'ai des résultats intermédiaires ? Quel jalonnement d'accord ? comment je vais maîtriser l'énergie que je passe et le coup que j'engage. Par rapport à la

cible, hein, il s'agit pas de dépenser sans compter, voilà. Ou xxxxxxxxxxx là, on est en plein dans la maîtrise des opérations de manière générale, que ce soit projet ou activité récurrente.

64. Loïc : d'accord.
65. Tuteur : d'accord… donc pour moi le sujet il est superbe.
66. Loïc : Ouais en plus, je pense que pour Aloïs, des projets de ce type là, c'est quand même assez rare de pouvoir le piloter un peu de A à Z de le prendre depuis le début. Généralement on arrive dans une unité qui est en place, on optimise un truc à droite à gauche mais on a pas cette vision globale
67. Tuteur : mais pas euh... ah ouais ouais ouais non mais là c'est super mais ça c'est ce qui est génial dans les petites boîtes, de manière générale, c'est que les élèves-ingénieurs, ils arrivent, ils voient de nombreuses dimensions.
68. Loïc : mmmh.
69. Tuteur : ils voient large.
70. Loïc : alors c'est complexe au début je pense mais parce que il faut se l'approprier tout ça, c'est pas… loin d'être simple.
    Tuteur : Mais en fait c'est comme partout, faut, il y a un nouveau produit, il y a un nouveau procédé, ben on va apprendre ce que c'est le produit, ce que c'est le procédé et puis y'a un peu de bio à faire, un peu de sciences hein. (…) Je pense là après qu'il y a des choses liées au métier, aux spécificités de ce que vous faites.
71. Loïc qu'il faut aller chercher ouais…
72. Tuteur et ça c'est pas à l'ISTP que ça se passe.
73. Aloïs ouais non bien sûr.
74. Tuteur Nous on va t'apporter, même si tu vois des sciences de l'ingénieur, je suis désolé, on fait pas de biotech.
    ((rires Loïc et tuteur))
75. Aloïs ouais non c'est sûr.
76. Tuteur on fait pas de chimie, on fait pas de métallurgie, on fait pas de soudage.
77. Aloïs ouais y'a beaucoup de choses qui s'apprennent en entreprise.

01:10:20 - 01:21:20 : Quelques échanges sur l'entreprise puis intervention du tuteur-école sur sa propre expérience.

<u>01:21:20 - 01:22:48 : ATP</u>

1. Loïc : je me retrouve bien dans ce que vous dîtes là ((rires Loïc et Tuteur)), tout ce qu'on est en train de faire, c'est ça à quel endroit, comment, planning, etc.
2. Tuteur : voilà
3. Loïc : ((se redressant et avec une voix plus affirmée)) déjà effectivement ça répond assez bien à demande de l'école. Après il faudra quand même en fonction des deux jalons qui vont arriver avant l'ATP voir un peu comment, qu'est-ce qui est attendu par l'école pour construire un petit peu mieux.
4. Tuteur : Ouais, j'vais dire en gros par moi.
5. Loïc : voilà par vous très certainement.
6. Tuteur : Voilà disons, alors déjà sur l'agrément de thème projet, ce qui est attendu mi-juin, c'est que Aloïs ((Loïc et Aloïs prennent des notes)) démontre à l'auditoire qu'il y a un projet qui est important pour l'entreprise, çadevrait pas être trop difficile. Que ce projet il a une dimension ingénieur et qu'il se l'est approprié sous tous ses aspects.
7. Aloïs : Dimension ingénieur, ça veut dire niveau ingénieur

8. Tuteur : oui c'est à dire la dimension, ben oui, ça doit te permettre de démontrer que tu es devenu ingénieur avant qu'on consente à te donner ton diplôme.
9. Loïc : ((rires)) oui tu auras le diplôme que…
10. Tuteur : Que si tu as démontré que tu es devenu ingénieur

[01:22:48 - 01:39:50] : Echanges sur l'ATP, le questionnement et les demandes pédagogiques de l'école. Le tuteur-école présente les attendus, Loïc et Aloïs posent des questions et prennent des notes.

<u>01:39:50 - 01:42:38 : APD, APS</u>

1. Loïc : là on est vraiment dans les dernière phases, enfin les APS [avant projet sommaire] APD [avant projet définitif], là on est vraiment dans les phases APD, on va tendre bientôt vers les commandes d'équipement donc déjà on a fini un certain nombre de choses
2. Tuteur : ((geste pointant Aloïs et se dirigeant ensuite vers Loïc)) ouuuuh, alors là, il faut pfff, oui là il faut que tu sois dedans là
3. Loïc : ouais c'est ça, là ça s'intègre déjà via le laboratoire effectivement
4. Tuteur : parce que là ça me semble tôt l'APD, pas pour le pas pour le ((pointant du pouce derrière lui))
5. Loïc : pour notre site à nous ?
6. Tuteur : ouais
7. Loïc : ah c'est quand même bien avancé ouais on a on a.
8. Tuteur : ah oui pardon le site ça veut dire l'enveloppe quoi.
9. Loïc : oui à nous.
10. Tuteur : d'accord.
11. Loïc : notre future unité quoi.
12. Tuteur : d'accord mais pas l'équipement ?
13. Loïc : on a bien avancé quand même.
14. Tuteur : (( regarde Loïc, pointe Aloïs)) d'accord, alors là il faut qu'il soit dedans.
15. Aloïs : Mais je suis déjà dedans par les essais au laboratoire, ce que j'ai fait en centri, le travail avec XXX, je l'ai présenté à l'équipe projet.
16. Tuteur : oui très bien tu présentes, tu es en relation avec eux, par contre tu sais pas trop ce qu'ils produisent.
17. Aloïs : ben moi je me suis intégré à ce moment là, ce qui a été fait avant euh…
18. Loïc : ouais en fait..
19. Aloïs : j'ai vu ce que Eric avait fait avec des scénario, euh petit à petit je pense que je vais être dedans et là y'a de nouveaux projets xxxxx.
20. Loïc : c'est ça c'est un projet qui a quand même commencé y'a un moment qui démarre pas tout juste on a quand même un site potentiel identifié au niveau équipement on sait à peu près où on va même si y'a des choses à affiner. Aloïs est arrivé à ce moment là en fait pour arriver à aller un peu plus loin, sur certains équipement on avait pas de solution technique clé en main, donc on a fait ces essais là pour dire est-ce que cet équipement pourrait être viable pour nous, donc on en est là sur certains équipements, pour d'autres on a plus avancé avant qu'Aloïs arrive, donc on a quand même une base vraiment solide au niveau du projet. Donc c'est dans ces phases là que tu vas t'intégrer petit à petit pour aller c'est ce dont on discutait ce matin, à réception des équipements… on va avoir des phases de qualification de chacun des équipements.
21. Tuteur : ((regarde ses notes)) donc tu vois que dans ton là tu as ok, donc ça ça veut dire que c'est en dehors de ton périmètre ((regard Loïc)) aujourd'hui.

22. Loïc : aujourd'hui oui.
23. Tuteur : ((regard Loïc)) et peut-être que quand ce sera dans la mise en œuvre.
24. Loïc : moi je pense que dans le projet.
25. Tuteur : ((regard Loïc)) tu entreras dedans.
26. Loïc : voilà, je pense que c'est ce sera un bon exercice parce que forcément à un moment on va switcher du laboratoire vers l'industriel et dès qu'on passe dans cette phase là je pense que le projet peut être intégré.
27. Tuteur : oui d'autant plus qu'Aloïs aura l'expérience des procédés.
28. Loïc : exactement et c'est vraiment pour voulait qu'il commence aussi par le laboratoire.
29. Tuteur : alors je reprend la fiche projet, ici il y a une confusion qui est très courante.

01:42:38 - 02:04:51 : les échanges se poursuivent sur les attendus de l'école dans la définitions du projets. Points théoriques (différence objectif et méthode, etc.). Tuteur : « Ça va monsieur Gaillard mes élucubrations ? »

Arrêt de la caméra (02:04:51)

# Annexe 50 : récits des cas Loïc et Anthony (animation autour des configurations)

*Récit 1 : Loïc*

Je suis Loïc, je suis ingénieur et MAP pour la toute première fois. J'accueille dans mon entreprise Aloïs qui est en école d'ingénieur. Aloïs est avec nous pour trois ans et j'ai dû lui trouver un projet afin qu'il puisse développer des compétences d'ingénieur et valider son diplôme.

Tout a commencé parce qu'avec Éric mon responsable, nous souhaitions avoir un coup de main supplémentaire sur un gros projet qui nous occupe depuis un moment et qui va se concrétiser dans les prochaines années. Il y a beaucoup de travail, beaucoup de tâches techniques à réaliser, mais aussi une réflexion stratégique à mener. On avait pensé recruter un technicien, mais finalement Éric a proposé que nous recrutions plutôt un apprenti. C'est moi qui suis son maître d'apprentissage, ce qui me va bien car j'ai envie de me former pour pouvoir devenir manager d'une équipe. Éric a eu des contacts avec une école et nous avons reçu plusieurs futurs élèves-ingénieurs. Nous avons choisi Aloïs qui est arrivé au mois de septembre. J'ai passé beaucoup de temps avec lui au début, et puis j'avais des collègues qui avaient préparé un livret d'accueil pour les nouveaux arrivants, alors on l'a un peu testé sur lui. Tout s'est plutôt bien passé. Mon patron m'a proposé pour m'aider dans cette mission, de voir quelqu'un qui se forme à devenir coach et je suis un peu son cobaye. C'est intéressant de pouvoir discuter avec quelqu'un de mon rôle de MAP. Parfois, je discute aussi avec Anne, ma compagne, qui est MAP aussi.

Les mois avancent, le projet aussi, avec Aloïs nous formons un bon binôme. En novembre je suis allé à une journée pour les MAP à l'école d'Aloïs, la matinée était intéressante, elle m'a permis de mieux comprendre ce que l'école attendait de moi, mais c'est l'après-midi qui m'a le plus intéressé. Avec une dizaine d'autres MAP nous avons rencontré le tuteur-école qui est chargé de notre apprenti. C'était un moment très intéressant, le tuteur avait l'air ouvert et nous a vraiment proposé son aide. Quelques jours plus tard, j'ai fait aussi une formation au CFA, ce que j'en retiens surtout c'est que ça m'a beaucoup apporté de pouvoir échanger avec d'autres MAP. Le temps passe et les choses se passent toujours bien. En février, le tuteur est venu visiter nos locaux et nous avons discuté du projet de l'apprenti. Ça me stressait un peu, notre entreprise est une PME et je ne pouvait pas à ce jour dire précisément quel serait le projet d'Aloïs pour les 3 années. Aloïs m'a rassuré, le tuteur-école a une expérience industrielle, il comprend ce genre de choses. Il n'avait pas tort, la réunion s'est très très bien passée, nous avons beaucoup échangé sur les enjeux de notre entreprise, leurs attentes à l'école, le projet qu'on pouvait imaginer, etc. à tel point que parfois on en oubliait presque Aloïs. A nouveau le temps passe et les choses suivent leur cours. Petit accroc dans cette année, un devoir qu'Aloïs a rendu à son tuteur sans me l'avoir fait relire avant, et qui était une véritable catastrophe. J'avais peur de pouvoir être jugé à travers ce travail rendu par mon apprenti, et je ne savais pas comment lui dire que ce n'est pas professionnel. J'ai appelé mon

coach, on en a discuté, il m'a mis en situation, comme si je parlais avec Aloïs. Et puis il m'a aidé à comprendre que j'avais aussi besoin de dire au tuteur que je n'avais pas cautionné ce devoir. Le lendemain, j'ai recadré Aloïs et appelé son tuteur-école. Grande nouvelle dans ma vie, je suis devenu papa, j'ai été absent pendant un bon mois et pendant ce temps c'est Éric qui s'est occupé d'Aloïs au quotidien et même si je faisais toujours le lien, il gérait aussi quelques questions avec le tuteur. Je suis revenu de congé paternité et ai repris ma place de MAP. C'était vraiment une année riche et haute en couleurs que cette première année de tutorat, mais j'ai l'impression d'avoir appris tellement de choses !

*Récit 2 : Anthony*

Moi c'est Anthony, je suis technicien et MAP pour la toute première fois. J'ai accueilli dans mon entreprise Jonas qui était en IUT. Jonas était avec moi pour un an et je devais lui trouver des missions afin qu'il puisse développer des compétences de technicien, réaliser un mémoire et valider son diplôme.

Tout a commencé parce que le père de Jonas, qui bosse ici a demandé à mon responsable Jean si on avait pas une place en apprentissage pour Jonas. Comme il s'entend bien avec son père, Jean a accepté et il a décidé que ce serait moi son MAP. Ce que je ne savais pas au début c'est que Jean avait une idée derrière la tête en me nommant MAP, il voulait me tester sur mes compétences de manager pour ensuite me faire évoluer dans un poste avec plus de responsabilités. Je connaissais déjà Jonas, on joue au foot avec son père, du coup je me suis dit que ce serait plus facile. En vrai, pas du tout, Jonas est un tête de mule et il avait du mal à comprendre que j'étais son MAP, on bosse dans un environnement dangereux et il respectait pas les consignes de sécurité alors que je les lui répétais tout le temps, que mon collègue Fari aussi, et tout le monde dans la boîte d'ailleurs. Et puis surtout, son DUT n'avait rien à voir avec ce que je fais, il avait plein de lacunes, donc je devais tout reprendre à la base, j'étais plus un prof qu'un MAP. C'était pas un gros bosseur, il écoutait pas vraiment et je devais répéter chaque chose 10 fois, en plus, j'avais pas vraiment confiance en lui, alors dès que je m'absentais de l'atelier, je disais à Jean de le surveiller. Jean il était cool, il me donnait des conseils de temps en temps et il me stressait pas si j'allais un peu moins vite quand Jonas était là. Avec la tutrice IUT on avait trouvé une petite mission à lui faire faire qui se rapprochait un peu plus de son diplôme quand elle était venue pour la première visite, mais ça n'a pas été facile. Du coup, j'ai essayé de voir avec d'autres chefs de service s'il pouvait pas aller passer quelques semaines avec eux, faire un petit stage qui soit plus intéressant pour lui. En octobre, j'ai suivi une formation à l'IUT de Jonas, c'était intéressant, j'ai un peu mieux compris ce que je devais faire, mais ça restait encore flou pour moi. Et puis au mois de décembre, la tutrice est revenue et on a du mettre des notes à Jonas, j'avais jamais fait ça de ma vie, c'était impressionnant, mais mon chef est resté avec moi et m'a aidé à noter. En mars, Jonas a enfin fait un stage dans un service qui était parfaitement dans le domaine de son DUT, c'est super, d'autant plus que moi ça me permettait d'avancer sur mon boulot. C'est Isabelle qui lui a donné un projet, ça avait l'air de lui plaire, et il avait l'air de bien se débrouiller. Moi je stressais toujours, parce que je devais l'aider à trouver un sujet de mémoire et pour l'instant,

je voyais pas du tout ce qu'on pouvait lui donner. En mai, il y'a un nouveau tuteur IUT qui est venu pour faire une évaluation de Jonas. Isabelle n'était pas là (elle était en vacances), mais j'ai assisté à la réunion avec ma grande cheffe (qui est aussi la cheffe d'Isabelle). On a discuté du sujet de mémoire et là, ma grande cheffe a dit qu'elle avait dans son service un super sujet pour Jonas. Moi je me suis dit Banco ! Du coup, Jonas est resté avec Isabelle et Eugénie pour la fin de son alternance. C'était un peu difficile pour lui d'écrire son mémoire, du coup on l'a tous aidé mais c'est elles qui ont fait le plus gros du travail. On l'a aussi aidé à préparer sa soutenance, moi, Jean, Isabelle et Eugénie, on l'a fait répéter. Avec Isabelle, on l'a noté ensemble, quand il y a eu des évaluations à rendre à l'IUT via le Lé@. Je suis allé tout seul à sa soutenance, il a eu une note correcte, ouf ! Je reprendrais bien un apprenti si j'en avais l'occasion, mais pas tout de suite, parce que ça a été éprouvant !