

Présentation du 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 intègre 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'entraîner 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). À 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 variées (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 », Éducation 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 accroître leur efficacité ? 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 et 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 « Éducation et appropriation des savoirs ») pourrait être sollicité, de même que la Fondation de France ou d'autres financeurs éventuels.

À Lyon, le 5 juin 2013

Paul ROUSSET
Vice-président de TROUVER/CRÉER

et Laurent VEILLARD
Maître de conférences en Sciences de l'éducation

- Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice*. Crows Nest NSW: Allen & Unwin Academic.
- Billett, S. (2003). Workplace Mentors: demands and benefits. *Journal of Workplace Learning*, 15 (3), 105-113.
- 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* (pp. 37-63). Paris: PUF.
- Brochier, D., & Arrighi, J. J. (2009). L'apprentissage au sein de l'Éducation nationale : une filière sortie de la clandestinité, *Emploi Formation*, . Marseille: CEREQ.
- Bucher-Poteaux (1997) L'introuvable relation Université-Entreprises, *L'indécis*, n°25, Trouver Créer.
- Chaix, M.-L. (2007). Alternance et recomposition d'identités d'ingénieurs. In F. Merhan, F. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), *alternances en formation* (pp. 225-240). Bruxelles: De Boeck.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: PUF.
- Defrenne, R. et Faivre D. (2008) L'approche expérientielle et paradoxale de l'orientation tout au long de la vie. *L'indécis*, n°72, Trouver Créer
- 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), 371-393.
- Dubrion. (2006). Qu'est-ce qu'un « bon apprenti » du supérieur ? *Formation emploi*, 96, 93-105.
- Duflo, E. (2008). *Expérience, science et lutte contre la pauvreté*. Collège de France.
- Filliettaz, L. (2009a). Le discours de consignes en formation professionnelle initiale : une approche linguistique et interactionnelle. *Éducation et Didactique*, 3(1), 91-122.
- Filliettaz, L. (2009b). Les formes de didactisation des instruments de travail en formation professionnelle initiale : une approche comparatiste. *Travail et apprentissages*, 4, 26-56.
- Groupe de recherche Quart Monde Université (2008). *Le croisement des savoirs et des pratiques*, Ed. de l'Atelier.
- Lanaris, Catherine (2009). Recherche et formation professionnelle en éducation : illusion, paradoxe ou nécessité ?, *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?*, IUFM Nord - Pas de Calais, tome 2, pp. 283-290.
- Lecointe, Michel (2008). Evaluer ou dévaluer ? Les mécanismes de production de la valeur. *L'indécis*, n°69, mars 2008, Trouver Créer.
- Kunegel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyses des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris: L'Harmattan.
- Latreille, G. (2007). Les paradoxes du métier collectivement trouvé/créé. *L'indécis*, n°67, Trouver créer.
- Lerbet-Sérini , (2002). La relation pédagogique : éclairage systémique et travail des paradoxes. *L'indécis*, n°47, Trouver Créer.
- Lhotellier, A. (2002). Travail de l'agir et prise de décision. *L'indécis*, n°48. Trouber Créer.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Éducation permanente*, 151, 87-1007.
- Merhan, F., & Baudoin, J.-M. (2007). Alternance, exotopie et dynamiques identitaires. Enjeux et significations du rapport de stage. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 203-223). Bruxelles: De Boeck.

- Moreau, G. (2008). Apprentissage : une singulière métamorphose. *Formation Emploi*, 101, 119-133.
- Noiseux, G. (1995). L'expérience d'apprentissage et l'acte pédagogique. *L'indécis*, n° 9, Trouver Créer.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. In Y. Lenoir & P. Pastré (Eds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 53-79). Toulouse: Octarès éditions.
- Roelens, N. (2008). *Interactions humaines et rapports de force entre les subjectivités*, L'harmattan.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Ed.logiques. Montréal.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles: De Boeck.
- Solazzi, R. (2006). Identité, expérience et paradoxe. *L'indécis*, n° 64, Trouver Créer
- Tynjälä, P. (2009). Connectivity and transformation in work-related learning. Theoretical foundations. In M.-L. Stenström & P. Tynjälä (Eds.), *Towards integration of work and learning. Strategies for connectivity and transformation* (pp. 11-37). New-York: Springer.
- Veillard, L. (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? . *Éducation et didactique*, 6(1), 47-68.
- Vadcard, L. (2013). Etude didactique de la dialectique du travail et de la formation au bloc opératoire, *Éducation et didactique*, Vol.7, n°1, pp. 117-146
- Veillard, L., & Kouamé Kouassi, D. (2012). Collaboration chercheurs – formateurs pour la conception d'un outil d'aide au transfert de connaissances en formation par alternance. *Travail et apprentissage*, 9, 41-61.
- Veillard, L., Tiberghien, A., & Vince, J. (2011). Analyse d'une activité de conception collaborative de ressources pour l'enseignement de la physique et la formation des professeurs : le rôle de théories ou outils spécifiques. *Activités*, 8(2), 202, 207.
- Vinatier, I., Filliettaz, L., & Kahn, S. (2012). Enjeux, formes et rôles des processus collaboratifs entre chercheurs et professionnels pour la formation : pour quelle efficacité. *Travail et Apprentissage*, 9, 9-13.