

Réalisation de stage en contexte de contradictions : négociation de l'accompagnement des apprentis par des tuteurs de terrain au Cameroun

Realization of intership in a context of contradictions: Negotiation of the support of apprentices by field tutors in Cameroon

Russel Ponty Zambo

Volume 7, Number 1, 2023

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1101682ar>

DOI: <https://doi.org/10.51657/ric.v7i1.51952>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

ISSN

2291-6717 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Zambo, R. (2023). Réalisation de stage en contexte de contradictions : négociation de l'accompagnement des apprentis par des tuteurs de terrain au Cameroun. *Revue internationale du CRIRES / CRI_SAS international Journal*, 7(1), 94–112. <https://doi.org/10.51657/ric.v7i1.51952>

Article abstract

This study analyses the tutoring activity in a context marked by contradictions in the realization of internship. From a qualitative methodology based on group interviews, as well as a theoretical framework related to the effects of contexts, the article opens up avenues of research for understanding the negotiations that are woven at the heart of the tutoring activity beyond the singular accompaniment put in the place by the tutors.

© Russel Ponty Zambo, 2023



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Réalisation de stage en contexte de contradictions : négociation de l'accompagnement des apprentis par des tuteurs de terrain au Cameroun

Russel Ponty ZAMBO

Université de Douala – CERESC / LASED – Cameroun

rpzambo3@gmail.com

Résumé

Cette étude analyse l'activité tutorale dans un contexte marqué par des contradictions de réalisation du stage. À partir d'une méthodologie qualitative basée sur les entretiens de groupes avec dix tuteurs, ainsi qu'un cadre théorique en rapport avec les effets de contextes, l'article ouvre des voies de recherche dans la compréhension des négociations qui se tissent au cœur de l'activité tutorale par-delà l'accompagnement singulier mis en place par les tuteurs.

Mots-clés : Stage, effets de contextes, tuteurs, accompagnement, polytutorat opérationnel.

Abstract

This study analyses the tutoring activity in a context marked by contradictions in the realization of internship. From a qualitative methodology based on group interviews, as well as a theoretical framework related to the effects of contexts, the article opens up avenues of research for understanding the negotiations that are woven at the heart of the tutoring activity beyond the singular accompaniment put in the place by the tutors.

Keywords: Internship, context effects, tutors, accompaniment, operational polytutoring.

Note d'auteur

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Russel Ponty Zambo (rpzambo3@gmail.com)

Au Cameroun, l'instauration du stage en milieu professionnel dans le curriculum de formation des apprenants de l'enseignement secondaire technique et professionnel est telle que la pratique concrète de ce dispositif se heurte encore à des incohérences. C'est le cas avec des professionnels qui accueillent les apprenants lors des stages en entreprise. Au cœur de ces incohérences se trouvent des contradictions liées aux décalages entre le contexte interne de représentations, d'attendus des acteurs impliqués, de prescrits nationaux, et celui dans lequel les dispositifs de stage sont mis en place. Ainsi, lors du stage, des tuteurs se font souvent une représentation et des attentes - très différentes - qui ne correspondent pas aux réalités de la situation de stage (contradiction entre l'attendu et le réel du stage). Ceux-ci font encore face à un certain nombre d'effets de contextes, entendus comme des écarts, des contradictions, des ruptures entre différents systèmes (ici, décalage entre les attendus/prescrits de stage et leur réalisation). Les effets de contextes sont alors des phénomènes de rupture qui peuvent intervenir dans les processus de formation et qui peuvent prendre la forme d'affect lors d'interactions, ou encore créer un genre de choc permettant de heurter la sérénité des acteurs (Anjou, 2018) et générer des obstacles qui vont influencer leur développement conceptuel (Acioly-Regnier et Regnier, 2005).

Dans sa pratique réelle, l'organisation du dispositif de stage laisse autant voir nombre de « bricolages » institutionnels et institutionnalisés (figure d'accompagnement atypique) que des situations de faible instrumentation (absence d'instruments adaptés à ce dispositif) et de « délaissement » des acteurs qui s'y engagent (où c'est à eux de se débrouiller). De même, la pratique réelle du stage déroge encore largement de la prescription juridique (contradiction entre le prescrit et le réel du stage), inscrivant la relation de stage sous le signe d'une interdépendance effective entre les milieux de formation et de production ; remettant en cause la délimitation des responsabilités des divers intervenants impliqués dans les stages en milieu professionnel ; lénifiant la précision des actions à réaliser par chacun des acteurs enrôlés pour améliorer le déroulement harmonieux des stages ; et polémiquant l'impératif d'une collaboration entre le formateur-superviseur issu de la structure de formation, responsable de l'organisation, du suivi pédagogique dans la conduite du stage et de la facilitation de la formation par alternance au sein d'un établissement scolaire – « Le responsable de la formation par alternance dans chaque établissement (...) est chargé du suivi pédagogique du déroulement du stage » (MINESEC/SG/IGE/IPTI/DECC/DAJ, 2017, Art. 2, § 2) –, et le tuteur en entreprise, responsable de l'accompagnement des stagiaires sur les chemins de la professionnalisation – « L'encadrement des stagiaires est assuré par des professionnels des différentes structures d'accueil en qualité de maîtres de stage » (MINESEC/SG/IGE/IPTI/DECC/DAJ, 2017, Art. 4, § 1). Au Cameroun, les modalités spécifiques d'organisation et de déroulement du stage intègrent la formalisation d'un double tutorat professionnel et pédagogique aux apprentis. Les deux formateurs tantôt évoqués, situés dans des responsabilités et obligations différentes, sont appelés à travailler en synergie pour la formation professionnelle du stagiaire, dans la mesure où le stage est avant tout un dispositif de collaboration, d'accompagnement collectif (Filliettaz, 2011), et ce, bien que des facteurs contextuels n'y soient pas toujours favorables. Cette collaboration au sein du dispositif de l'alternance permettrait de relever avec compétence le défi de la juxtaposition des savoirs théoriques et pratiques.

Seulement, en dépit de toute cette réglementation qui fixe et définit les attendus de réalisation du stage ainsi que les compétences et les responsabilités respectives des différents intervenants, les tuteurs impliqués dans la formation des apprenants en période de stage sont régulièrement confrontés à des contradictions dans le déroulement réel du stage. Ils restent souvent livrés seuls face à leur participation, allant parfois jusqu'à devoir se substituer au travail

du formateur-superviseur pour satisfaire les sollicitations d'apprentissage des stagiaires. Ce contexte de stage fait de contradictions au regard des règles prescrites, attendues et représentées par les tuteurs, ouvre la voie à une contextualité où l'activité tutorale se négocie de l'intérieur, procédant par des ajustements interactionnels, des arrangements pragmatiques, etc. Ce qui débouche alors sur des situations de formation et de relations singulières, contextuelles, voire contextualisées (Le Bail *et al.*, 2021). C'est alors que le passage des apprenants en milieu professionnel pousse souvent ces tuteurs à une grande recentration sur eux-mêmes et à des régulations autonomes. Ils en viennent donc régulièrement à composer avec des contradictions, cherchant à allier la supervision du stage et la poursuite de l'enjeu fondamental dans ce dispositif, à savoir l'articulation entre la théorie et la pratique.

Cette situation, où l'articulation des adéquationnismes (finalités du stage tournées vers l'adéquation entre la formation et l'emploi ou l'articulation entre la théorie et la pratique) est laissée aux tuteurs de terrain seuls, n'est pourtant pas simple à satisfaire, ces derniers étant davantage enrôlés pour le soutien de la pratique des stagiaires. En effet, même si, au cours du déroulement du stage, les tuteurs de terrain peuvent ressentir des besoins d'apporter un soutien théorique aux stagiaires – parce que la théorie permet d'anticiper la pratique (Caron et Portelance, 2017) et que « l'expérience appelle la théorie à la rescousse de la compréhension ou de l'action » (Chaubet et Gervais, 2014, p. 154) –, ils ne sont pas forcément aptes à mobiliser les repères théoriques satisfaisants pour les savoirs d'action. Ainsi, en l'absence d'articulation entre les milieux de formation et de production, le tutorat de terrain met, le plus souvent entre les mains d'acteurs non experts, différents processus comme les adéquationnismes, qui eux, en revanche, exigent de l'expertise (Floro et Vincenza Raso, 2016), d'où toute l'importance et la prescription réglementaire d'une collaboration entre « tuteur-enseignant » et « tuteur-entreprise ». Cela, d'autant plus que l'optimisation du stage est probable si elle prend forme dans une responsabilité partagée par les deux formateurs du stagiaire (Caron et Portelance, 2017).

La question au fondement de cette recherche est la suivante : comment des tuteurs, manifestement livrés à des contextes de contradictions de réalisation du stage, négocient l'activité tutorale pour atteindre et renforcer les finalités d'apprentissages des apprenants, tournées vers l'articulation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, tout en gérant les contraintes liées à leur rôle dans le processus d'apprentissage des stagiaires en contexte de travail ? L'hypothèse formulée à la suite de cette interrogation est que, dans un contexte de contradictions de réalisation du stage, l'activité tutorale de renforcement des finalités d'apprentissages des apprenants passe par des ajustements stratégiques qui utilisent diverses ressources et rationalités non formalisées. L'organisation des idées est telle que nous présentons d'abord la problématique des contextes modulateurs de l'activité tutorale. Ensuite, nous déclinons la méthodologie appliquée à la recherche. Par la suite, nous analysons les contradictions identifiées par les tuteurs de notre étude, ce qui nous permet d'aborder la réponse fournie par ces sujets pour faire face aux contradictions qui sont les leurs. Vient ensuite la déclinaison des rationalités associées à leur ajustement. Enfin, de manière plus générale, nous procédons à la discussion théorique de nos résultats, relevant diverses négociations opérées par les sujets et leurs rapports avec l'apprentissage expansif.

Des contextes modulateurs de l'activité tutorale

Le concept de *contexte*, en relation avec les questions de savoirs, d'enseignement, d'éducation, d'apprentissage et de formation, est éminemment central. Il est difficile d'étudier ces questions sans « mettre le contexte au cœur des investigations » (Bernié, 2012, p. 25). La diversité et la coexistence, voire la confrontation et la singularité des contextes de différentes natures, jouent un rôle fondamental dans de nombreuses situations d'éducation, de formation, d'enseignement et d'apprentissage en permettant la compréhension des dynamiques des acteurs, ce qui induit qu'elle pourrait être essentielle pour comprendre la façon dont l'activité tutorale et certaines de ses manifestations prennent place et se (re)configurent dans les situations de travail.

Pourtant, malgré le caractère central et éminent du contexte, et en dépit de la singularité du contexte camerounais où l'organisation du stage se trouve encore bousculée par des contradictions, très peu d'études sur les stages sont orientées vers la prise en compte des effets de contextes dans les situations de tutorat pendant le stage en milieu professionnel. Ce faisant, le travail des personnes formatrices en entreprise est encore largement méconnu (Lamamra et Besozzi, 2019). Mais, sont encore plus méconnues les formes de résistance et de résilience des tuteurs pour conjurer divers contextes et négocier la relation tutorale, la transmission du métier et la professionnalisation des apprenants.

Ce travail met en exergue la grande diversité des contextes de formation sur le lieu du travail (Fuller et Unwin, 2003) ainsi que la question de l'apprentissage expansif (Engeström, 2003), c'est-à-dire des apprentissages initiés « lorsque certains individus impliqués dans une activité collective entreprennent l'action de transformer un système d'activité par reconceptualisation de l'objet et du motif de l'activité en embrassant un horizon de possibilités radicalement plus large que dans le mode d'activité précédent » (Engeström, 2003, pp. 30-31). Cela dit, l'orientation de la recherche est plus concrètement tournée vers la manière dont les personnes formatrices de terrain négocient leur activité face à la « contingence du tutorat » (Barbier, 1996, p. 11).

En effet, dans l'analyse du tutorat, la littérature documente abondamment l'analyse de son système d'activité au sein des contextes de pression à la productivité ou de va-et-vient entre une logique productive et une logique constructive, c'est-à-dire des contextes où les personnes formatrices sont souvent prises dans une tension entre la nécessité de travailler/produire et le « devoir » de former (Rémery et Markaki, 2016) et entre les logiques de marché et les engagements de participer à la formation des apprenants. En outre, on distingue des travaux qui documentent les contextes de contradictions de réalisation du stage. Ces derniers correspondent à des contextes où le dispositif de stage ne se déroule pas selon le format prescrit ou encore selon la logique de collaboration réglementaire et attendue entre le monde de la formation et celui de la production, allant même jusqu'à une relation formateur-tuteur inexistante (Ulmann, 2018). En conséquence, les entreprises et les personnes formatrices sont le plus souvent abandonnées à elles-mêmes. Cela favorise alors l'émergence des contextes de substitution des rôles, où les professionnels sont très souvent appelés à se substituer, à se dédoubler, afin d'assurer le rôle pédagogique des responsables scolaires en leur absence, de façon à combler le vide de leur participation. Ainsi, ils doivent souvent faire une double transaction entre la participation professionnelle et pratique qui les engage et la participation théorique qui est attribuée au formateur scolaire.

Dans le même sillage des contextes auxquels se heurtent les tuteurs dans leur activité d'accompagnement des apprentis, on distingue régulièrement les contextes d'absence de reconnaissance de la fonction tutorale. Des recherches ont largement documenté la manière dont le tutorat n'est pas pris en compte en termes de statut, de salaire (Fredy-Planchot, 2007) et encore moins en termes de diminution de la charge de travail du professionnel assurant le

tutorat. En conséquence, l'accompagnement des stagiaires est régulièrement sacerdotal, non rémunéré, voire altruiste (Fredy-Planchot, 2007). Enfin, on enregistre les contextes d'engagement civique des tuteurs dans le dispositif de stage et l'alternance des apprenants. En effet, la caractéristique principale de l'alternance « civique » réside dans le fait, pour l'entreprise, d'accueillir des jeunes parce qu'elle est sollicitée par les organismes de formation ou par des représentants de l'État (Vanderpotte, 1992). De la sorte, très souvent, le dispositif de stage et le tutorat ne constituent pas toujours des programmes des entreprises. Cette approche est notamment différente de l'alternance « économique », où l'entreprise développe l'alternance parce qu'elle y voit avant tout un avantage économique certain, voire immédiat. De même, elle est différente de l'alternance « productrice », qui s'effectue lorsque l'entreprise a compris qu'elle a tout intérêt, économiquement et socialement, à construire les compétences des jeunes qu'elle va recruter parce que cela correspond à ses projets de développement à moyen et long terme.

Cette diversité des contextes d'application du tutorat est largement corrélée au caractère protéiforme de ce dispositif de formation. En ce sens, Wittorski (1996) distingue différemment le tutorat de *reproduction de pratiques* du tutorat d'*anticipation des changements*. En croisant cette distinction aux formats par lesquels le tutorat s'exerce en entreprise (à savoir le tutorat en binôme et le tutorat collectif), il dégage finalement quatre formes idéales-typiques de tutorat dans l'entreprise : le compagnonnage, le tutorat collégial, le binômage et le tutorat tournant. Ainsi, très souvent, au-delà de l'objectif affiché, du format attendu, l'activité tutorale – sous la pression des conditions de travail, des contextes, des modalités d'organisation prescrites ou réalisées – se trouve souvent bousculée, détournant les intentions et les prescriptions initiales du tutorat (Delgoulet, Largier et Tirilly, 2013). En conséquence, le caractère contingent du tutorat multiplie chaque fois les possibilités de configurations nouvelles, voire inédites, au sein de ce dispositif.

Partant de cette lecture, notre recherche questionne les opportunités d'accompagnement tutoral par lesquelles les personnes formatrices portent leurs participations pour soutenir les apprentissages des stagiaires. En tenant compte de la contingence du tutorat, il s'agit pour nous d'interroger les ajustements, les arrangements, opérés par les tuteurs. Dans cette perspective, nous nous situons dans l'étude des « affordances », lesquels désignent, dans la littérature qui leur est consacrée, notamment en sciences de l'éducation et de la formation et dans le champ du *workplace learning* (Billett, 2001, 2009), la façon dont l'environnement professionnel offre la possibilité aux apprenants de participer à des activités et des interactions avec les autres membres de la communauté. Autrement dit, c'est l'ensemble des ressources accessibles et mises en exergue dans les environnements de travail et le contexte professionnel (Billett, 2001, 2009). Les affordances entrent ainsi dans le cadre des ressources constitutives de l'apprentissage par le travail et regroupent les participations en situation de travail qui façonnent la qualité des apprentissages des apprenants en milieu professionnel (Billett, 2001, 2009). Pour renforcer la compréhension des affordances et leur donner du sens, nous mobilisons également, tout au long du texte, la notion de « rationalités » pour prendre la mesure des logiques d'acteurs.

Afin d'effectuer notre analyse, et surtout afin de discuter de manière générale, nous mobilisons la théorie générale de la négociation (Strauss, 1992) et l'interactionnisme stratégique (Pépin, 2018). Le recours à la théorie de la négociation nous permet de saisir les différentes formes de bricolages, de tractations, ainsi que les différents modes collectifs (tels que s'arranger, s'ajuster, s'adapter, et s'accommoder) mis en œuvre par des tuteurs face à la contradiction de la réalisation de stage. Quant à l'approche interactionniste stratégique, elle ouvre la voie à l'analyse des « orientations, positionnements et attitudes qui [...] permettent de composer plus efficacement avec la plupart des difficultés inhérentes à l'interaction avec autrui,

que cet "autrui" représente une personne, un groupe, une organisation ou un système social auxquels on participe » (Pépin, 2018, p. 1). En ce sens, elle est intéressée par le développement du pouvoir d'agir, les activités des individus dirigées vers un but à travers les situations complexes. Autrement dit, il s'agit de la capacité des sujets à mobiliser des stratégies interactives efficaces. Le point de convergence de ces cadres de référence est qu'ils permettent tous d'analyser des jeux d'acteurs basés sur des accommodements, des ajustements, des règles du jeu et des stratégies d'adaptation, et ce, selon une perspective à la fois située, collective, dynamique et multimodale.

Méthodologie

Cet article repose sur les résultats de notre recherche, laquelle se focalise sur une localité du Cameroun située dans l'actuelle région du centre, précisément dans le département du Nyong et Kelle. Une enquête de terrain d'une période d'un mois (entamée dès la deuxième semaine du stage) a été réalisée dans un atelier de menuiserie choisi par les élèves eux-mêmes dans le cadre de leur stage. Elle a respecté les prescriptions ministérielles qui encadrent le déroulement du stage de niveau ouvrier des apprenants des classes de 4^e année des techniques industrielles (MINESEC/SG/IGE/IPTI/DECC/DAJ, 2017) et qui limitent ce stage à cinq semaines.

Nous avons situé notre posture de chercheur dans une méthodologie réflexive qui relève d'une sociologie attachée à la compréhension et à l'explication de sens (Dosse, 1995). Cette sociologie, qui réhabilite l'intentionnalité et les justifications des acteurs dans une détermination conjointe du faire et du dire, nous a permis d'adopter une posture critique et réflexive sur nous, sur l'objet de notre étude et sur nos informateurs. Les analyses suivent une logique empirico-inductive dans la construction de notre problématique basée sur une démarche compréhensive qui favorise l'étude des phénomènes sociaux en contexte naturel (Laperrière, 1997). Aussi, l'objectif de notre démarche est de valoriser l'expertise des sujets afin de déboucher sur une compréhension riche du phénomène étudié plutôt que d'en arriver à une généralisation statistique des résultats. Notre argumentaire est critique et empirique. Il se fonde sur une posture descriptive-interprétative qui n'est ni prescriptive ni normative. L'enquête s'appuie sur un échantillon constitué sur place (Ghiglione et Matalon, 2008) auprès de dix tuteurs, tous menuisiers ébénistes. Nous avons choisi des prénoms d'emprunt ou fictifs pour garantir la confidentialité et l'anonymat des participants. Aussi, la constitution de notre échantillon est imputée au choix du lieu de stage des apprenants de la filière menuiserie d'un lycée d'enseignement secondaire technique et professionnel.

L'intérêt pour cette filière est lié à un projet général concernant notre suivi scolaire et notre activité d'évaluation psychopédagogique dans le cadre de nos missions en tant que conseiller d'orientation. Au moment de la recherche, cette filière fait en effet l'objet d'un ensemble d'échecs et de faibles performances, et est considérée comme la filière « boîteuse » au sein de l'établissement scolaire où nous sommes en service. Cependant, dépassant le cadre de l'intervention professionnelle, ce projet sert également différentes thématiques qui intéressent notre curiosité comme chercheur en sciences de l'éducation et de la formation, en l'occurrence la question des mesures d'accompagnement en contexte de stage en entreprise.

Sur le lieu du stage, nous avons travaillé avec les sujets sur une base volontaire. Ils ont été informés verbalement des conditions de leur participation à la recherche, à la suite de quoi ils ont signé un formulaire de consentement stipulant, entre autres, qu'ils pouvaient se retirer à tout moment de la recherche. La collecte des informations s'appuie sur la méthode des groupes de discussion (Baribeau et Germain, 2010). Cette méthode nous a permis d'initier des conversations au sein du groupe de collègues et d'avoir accès aux « dires » des tuteurs. Afin de

réunir les tuteurs, ces groupes de discussion ont été menés durant les moments d'absence de travail. Aussi, nous avons négocié les moments où auront lieu les entrevues et construits les groupes de discussion en fonction de leur présence au sein de l'atelier ; d'autant plus qu'il était question de savoir comment l'équipe de tuteurs interagit pour faire face à l'activité d'accompagnement des apprentis. Ce choix s'est justifié par ailleurs par la nature de la recherche (négociation de l'accompagnement des apprentis par les tuteurs), laquelle n'a pas laissé place aux réticences des participants à parler en présence des autres (le sujet ne leur paraissant pas délicat) ni à l'influence des discussions d'individus occupant différentes positions hiérarchiques (tous se reconnaissant un même statut). Aussi, cette technique s'est davantage avérée utile à cause de la cordialité apparente des relations sociales (absence de problèmes interpersonnels ou hiérarchiques majeurs) entre les professionnels interrogés.

Les entretiens au cœur des groupes de discussion étaient semi-dirigés, ce qui nous a permis de saisir toutes les rhétoriques développées par les tuteurs au sujet de la manière dont ils négocient l'activité tutorale face à des contradictions de réalisation du stage auxquelles ils sont confrontés. Ces entretiens ont été intégralement enregistrés à l'aide d'un dictaphone et n'ont donc pas bénéficié d'enregistrements vidéo. Relativement aux considérations éthiques de la recherche, une brochure de présentation de ce dispositif à envoyer aux participants, un guide d'ouverture des groupes de discussion, une grille de thématiques et de questions pour lancer la discussion ont été élaborés et soumis aux participants. Les thématiques de discussions concernent tout d'abord les problèmes rencontrés pendant le stage. Elles portent ensuite sur les tentatives des acteurs pour les résoudre. Enfin, elles touchent au mode de fonctionnement de leurs stratégies quant aux visées adéquationnistes.

Dans l'ensemble, deux groupes de discussion ont été constitués et chaque groupe de discussion était composé de cinq tuteurs. Les entretiens d'une durée moyenne de 45 minutes (correspondant au temps de repos des travailleurs) nous ont été accordés par les professionnels. Chaque groupe de discussion a été conduit deux fois, soit une occurrence totale de quatre rencontres. La première entrevue se concentre sur les différents problèmes répertoriés par les tuteurs à propos du dispositif de stage. Sur la base des résultats de cette dernière, nous avons organisé les questions de la seconde entrevue, laquelle a mis l'accent sur les arrangements et les ajustements des tuteurs.

Les discussions (n=4) avec les différents groupes (n=2) ont été transcrites intégralement et ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Bardin, 2013) incluant l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) et l'analyse de discours, ce qui nous a permis d'étudier le contexte et le contenu des discours et de rester en cohérence avec la posture de type analytique privilégiée, qui est celle proposée par Demazière et Dubar (1997). Cette posture analytique a le mérite de permettre au chercheur de résoudre la difficulté de la présentation des résultats et celle de la construction des catégories. Dans cette posture, on reconnaît que l'acteur construit ses propres catégories du social, tandis que le chercheur interprète, de son côté, le sens subjectif des réalités pour l'acteur (Demazière et Dubar, 1997). Par conséquent, la présentation des résultats qui suivent s'appuie sur le point de vue des tuteurs, de façon à recouper la logique de ces acteurs en évitant de les soumettre complètement à la logique d'un autre acteur, y compris celle des chercheurs.

Contradictions identifiées par des tuteurs concernant le stage

Dès la fin de la première semaine du début du stage des apprenants, nous avons posé aux tuteurs la question suivante : quelles sont les remarques et les observations qu'ils font de cette expérience de stage en lien avec différents aspects, notamment les principales difficultés

rencontrées par rapport à leurs apprentis, à leurs tâches et à l'organisation du stage. Ils ont donc produit diverses réflexions en donnant leurs impressions. Dans ces réflexions, ils relatent notamment des problèmes rencontrés en lien avec chacun des aspects ci-dessus énumérés, ainsi que leurs tentatives de résolution. En cohérence avec l'orientation de notre recherche, les réponses issues, de cette question de départ aux protagonistes, nous ont permis de privilégier les décalages, les contradictions de réalisation du stage ou les effets de contextes qu'ils ont évoqués. On note globalement deux aspects importants : l'absence de repères et la non-implication des formateurs-superviseurs.

L'absence de repères

Dans les commentaires des tuteurs, l'absence de repères évoque notamment la situation de déroulement du stage sans protocole d'accompagnement en vue de permettre aux apprenants d'évoluer positivement durant l'immersion au sein de l'environnement de travail : « *On a rien vu de plus que la lettre de mise en stage* » (Georges, tuteur). Ainsi, ils affirment qu'en dehors de la feuille de route des stagiaires, ils ne reçoivent aucun autre document visant à indiquer le sens, la formule ou le plan de stage type attendu de la part des apprenants.

C'est donc un contexte d'absence de *didactisation* des pratiques où il n'existe pas, lors du stage un contact des tuteurs avec le curriculum prescrit ou prévu par l'institution scolaire, lequel ordonnerait les apprentissages et définirait par la même occasion la tâche prescrite qui leur est demandée : « *On se serait attendu que le stage soit même guidé par quelque chose, un document quelconque pour qu'on sache ce que veut l'école pour la formation des élèves* » (Marcel, tuteur). S'ils en parlent comme d'un problème, c'est sans doute parce que, comme on le sait, le protocole d'entente pour le stage des élèves en milieu de travail constitue un outil pédagogique de démarche réflexive.

C'est en outre un cahier de supervision qui fixe le type de stage sollicité, sa durée, son horaire, ses objectifs définis, un certain nombre d'activités récurrentes, etc., ce qui permet une meilleure définition des objectifs et du contenu de stage entre l'école et l'entreprise. Les tuteurs abordés ne manquent d'ailleurs pas d'avancer les propos suivants : « *Moi je sais qu'un stage suit un plan, c'est encadré et défini clairement par un programme* » (Lambert, tuteur) ; (...) « *Bon, quand ils arrivent comme ils sont arrivés là sans rien, où est-ce qu'on va alors ? On doit faire quoi concrètement pour eux, et comment ?* » (Venant, tuteur). Ces mots rapportent la conviction que le protocole ou projet de stage est un *vade-mecum* pour la réalisation du stage en milieu professionnel.

Ce cahier permettrait aux tuteurs de mieux organiser le dispositif de stage et d'articuler les relations adéquationnistes que sont la relation formation-emploi-travail, la relation savoirs théoriques et agir en situation ainsi que la relation compétence-emploi. Il est d'autant plus nécessaire que le stage dont il est question ici (stage sous contrat scolaire des apprenants) repose sur des aspects civiques et se déroule dans une entreprise qui accueille des jeunes parce qu'elle est sollicitée par les organismes de formation ou par des représentants de l'État : « *Nous, est-ce qu'on avait alors le programme des stagiaires ? Si donc on nous sollicite comme c'est le cas pour aider les jeunes, ils doivent nous faciliter les choses, et dire ce qu'on attend de nous* » (Adalbert, tuteur).

On note donc qu'il s'agit d'une approche différente de l'alternance « économique », où l'entreprise développe l'alternance parce qu'elle y voit avant tout un avantage économique certain, voire immédiat, et de l'alternance « productrice », qui s'effectue lorsque l'entreprise a compris qu'elle a tout intérêt, économiquement et socialement, à construire les compétences des jeunes qu'elle va recruter parce que cela correspond à ses projets de développement à moyen

et long terme. Elle témoigne du fait que l'alternance en question est loin d'être un projet initié par le milieu de production. Aussi, le contexte de réalisation du stage sans protocole laisse les professionnels dans une absence de repères méthodologiques et pragmatiques, causée elle-même par une faible instrumentation nationale et scolaire du dispositif de stage. C'est ainsi que le stage se déroule alors en « *aveugle* » et à « *tête chercheuse* », ce qui constitue pour les tuteurs un premier décalage par rapport aux attendus et prescriptions dans ce dispositif.

La non-implication du formateur-superviseur

Du point de vue des tuteurs, le contexte de réalisation du stage donne difficilement lieu à l'implication du formateur-superviseur : « *Tout le temps que ces élèves ont passé ici, nous on a vu aucun responsable de l'établissement scolaire se pointer, même pas celui qui est censé les accompagner* » (Thomas, tuteur). Sur le terrain, les prescriptions juridiques du double tutorat pédagogique et professionnel contrastent ainsi avec l'organisation du stage dont le régime d'accompagnement se limite à la participation des professionnels. C'est ainsi que les conditions d'organisation du stage permettant de renforcer son potentiel formateur connaissent des impasses : « *Les élèves eux-mêmes disent pourtant qu'ils ont un encadreur pour le stage mais personne ne l'a jamais vu ici en atelier. C'est seulement eux et nous, et puis c'est tout* » (Grégoire, tuteur). Ainsi, les tuteurs de notre étude ont noté une seconde contrariété en termes de non-implication, voire de totale absence de la part du formateur-superviseur.

On sait pourtant que des apories de l'adéquationnisme, notamment la difficile articulation entre la théorie et la pratique et la relation formation-emploi inexistante, justifient la nécessité et l'impératif d'une collaboration entre les formateurs du stagiaire afin de rencontrer les attentes de tous. L'implication des deux est alors centrale. Ainsi, pour l'accompagnement concernant la régulation des pratiques, et davantage des adéquationnismes à négocier, les tuteurs ne peuvent plus être les seuls acteurs engagés. Cette évidence est d'ailleurs reconnue par les tuteurs de notre enquête : « *S'il y avait au moins un responsable de l'école, on saurait ce qu'on attend de nous. Dans notre situation actuelle, on imagine juste les choses sans être sûr de rien. Si c'est bon tant mieux, si c'est mauvais, eh bien, ce n'est pas de notre faute* » (Willy, tuteur). Ceux-ci sont donc appelés à agir comme des médiateurs entre la théorie et la pratique pour permettre aux stagiaires de faire face à leurs difficultés de façon optimale. Cela prend d'ailleurs tout son sens puisque les tuteurs affirment que les préoccupations des apprenants ne se réduisent pas exclusivement à des aspects liés aux situations pratiques. Celles-ci débordent de ce cadre et se rapportent régulièrement à la manière d'argumenter leurs raisons d'agir, en incluant les aspects pédagogiques qui impliquent très souvent des savoirs théoriques, qui fondent l'agir professionnel et qui font surgir des pistes d'action dans le travail : « *Par exemple, on aborde souvent les notions scolaires. À certains moments, il serait bon que quelqu'un de l'école soit là pour nous appuyer* » (Armand, tuteur).

Cependant, les limites de leur parcours scolaire et les effets de leur ignorance des aspects techniques du savoir théorique sur nombre de points ainsi que de leurs oublis des savoirs scolaires ne jouent pas toujours en faveur des tuteurs quand les situations d'échanges avec les stagiaires imposent la mobilisation des savoirs théoriques en profondeur : « *Tout le monde ici n'a pas fait de longues études, nous sommes surtout des techniciens, et d'autres ont oublié les trucs trop théoriques de l'école. On a parfois du mal quand un élève va dans ce sens* » (Roland, tuteur). Dès lors, la non-implication des formateurs-superviseurs a suffisamment retenu l'attention des tuteurs comme étant un décalage majeur par rapport aux attendus du stage. C'est pourquoi dans les réflexions qui ont été faites par ces acteurs, ils ont souligné cet aspect comme un des problèmes rencontrés. La confrontation à cette situation n'a cependant pas été vécue de

façon passive par les personnes formatrices. Elle a donné lieu à des résistances ou à des formes d'adaptation. C'est dans cette mesure que le discours des tuteurs a également évoqué leurs tentatives pour résoudre le problème.

Le polytutorat opérationnel : une réponse fournie par les tuteurs

De notre compréhension, et en tenant compte des indications des acteurs du terrain, le polytutorat opérationnel peut se définir comme étant une relation d'accompagnement basée sur l'implication de plusieurs tuteurs à l'endroit des stagiaires. Dans cette situation, chacun des professionnels en présence dans la structure de production constitue de fait et de droit un tuteur pour les stagiaires : « *Il n'y a pas de tuteurs précis pour quiconque. Tous ces professionnels qu'ils voient et trouvent sont là pour eux, chacun peut vous accompagner dans le stage* » (Marcel, tuteur). C'est donc une forme de tutorat collectif de terrain, ce qui ouvre la voie à une autre modalité d'accompagnement où chacun des professionnels en présence constitue une ressource d'assistance du stagiaire au même titre que les autres puisqu'ils sont tous impliqués au niveau opérationnel de l'accompagnement des stagiaires.

Dans ce système, l'activité tutorale est opérationnalisée par tous et les tuteurs n'agissent pas sur la base des rôles qui leur seraient attribués par l'institution en fonction de la catégorie professionnelle à laquelle ils appartiennent. Il n'existe donc pas, sur cette base, une division des tâches tutorales entre les différents professionnels qui clarifie les attentes sociales à propos des différents membres du groupe et qui précise à chacun quelle est sa place dans les processus de travail individuel ou collectif avec les apprenants : « *personne n'est principale et personne n'est secondaire. Chacun est un tuteur au même titre que les autres. Les élèves font donc avec tout le monde. Bref, celui qui est disponible* » (Georges, tuteur). Il s'agit donc d'un dispositif d'accompagnement multiple et atypique dans lequel le tutorat de terrain n'est pas un allant-de-soi et prend un sens différent par rapport à la pratique généralisée et courante du tutorat individuel de terrain (un tuteur pour un ou plusieurs stagiaires).

Le polytutorat opérationnel est une architecture d'accompagnement inventée par les professionnels de notre contexte d'observation. Cette architecture recouvre les caractéristiques majeures du tutorat spontané (Boru, 1996), d'autant plus que, dans la configuration du tutorat collectif de terrain que nous avons observé, les activités tutorales sont peu formalisées, sans pour autant signifier leur non-efficacité. En outre, les professionnels qui exercent les activités tutorales ne sont pas nécessairement identifiés ou désignés tuteurs. De même, l'activité tutorale ne s'appuie sur aucune réglementation, ce qui renvoie aux caractéristiques majeures du tutorat spontané.

Rationalités associées au polytutorat opérationnel par les tuteurs

Le polytutorat, tel que présenté ci-dessus, prend le sens d'une mesure d'ajustement mise en place par des professionnels en réponse à la présence des stagiaires dans un contexte de stage contrarié. Cette architecture d'accompagnement, avons-nous constaté, s'articule autour de plusieurs rationalités, entendues ici comme logiques d'actions. Parmi celles-ci, on note : le film de l'entrée atypique des apprenants en stage ; les contraintes de l'entre-deux feux et le travail entre présence et absence ; et les déficits identitaires, quête de reconnaissance collective et apprentissages.

Le film de l'entrée atypique des apprenants en stage

Cette catégorie se rapporte à la façon dont les établissements, les apprenants et les entreprises ont recours à l'alternance : « *D'abord, c'est eux qui sollicitent notre implication et notre participation pour les stages. On n'a jamais demandé à avoir des stagiaires, et c'est pas dans nos cordes* » (Grégoire, tuteur). Ce recours étant de type civique, le milieu professionnel accepte d'accueillir des jeunes parce qu'il est sollicité par les institutions de formation et par les apprenants eux-mêmes. De ce fait, le tutorat semble être une mission qui arrive de façon spontanée à des professionnels se trouvant dans la structure de production et qui n'ont pas nécessairement pris le temps de se préparer.

D'autres tuteurs pointent du doigt la manière dont la demande leur est présentée, avec les publics : « *La seule chose qu'on a reçu de l'école c'est la lettre de mise en stage délivrée par le proviseur, qui elle-même a été apportée ici en entreprise par les élèves eux-mêmes* » (Willy, tuteur). En effet, pour la mise en stage des apprenants, la responsabilité des établissements scolaires semble se limiter à la délivrance des lettres de recommandations pour les élèves, qui se chargent eux-mêmes de trouver les milieux professionnels dans lesquels ils séjourneront pour leurs stages.

Certains tuteurs, enfin, font état de la faible instrumentation du tutorat, qui par ailleurs est laissée aux seuls professionnels : « *La situation est un peu comme si on nous dit "faites ce que vous en voulez". Bon, comme on le fait pour ces élèves, on fait ce qu'on peut, comme on peut* » (Georges, tuteur). En effet, les tuteurs sont laissés à eux-mêmes dans une situation où c'est à eux de se débrouiller. À juste titre, ils inventent un système d'accompagnement des stagiaires qui, même en étant aux antipodes de la pratique commune de tutorat individuel, leur correspond en fonction de leur disponibilité et de leur vision du soutien à la formation des apprenants.

Les contraintes de l'entre-deux feux et le travail entre présence et absence

Cette catégorie mobilise les arguments de l'instabilité des professionnels, du fait d'un fonctionnement de travail libéral au sein de la structure : « *Ici, ce n'est pas l'administration ou une organisation, chacun est libre de ses mouvements et de la gestion de son emploi de temps* » (Venant, tuteur). Cette situation implique qu'au sein du groupe des tuteurs, « *Les uns et les autres ne sont pas toujours présents chaque jour au lieu du travail, et même pas toujours présents en atelier pendant toute la journée. Quelqu'un peut arriver, il fait ses 2 heures, et par ailleurs, peut-être dans un autre chantier* » (Roland, tuteur). La structure de travail sollicitée par les apprenants fonctionne beaucoup plus sur un mode libéral. La possibilité d'une fréquentation interrompue des professionnels ne permet pas d'attribuer un tuteur précis aux stagiaires. Ainsi, le polytutorat opérationnel semble se rapporter à une logique d'anticipation des rapports au travail instables qui peuvent être adoptés par des tuteurs.

En outre, les professionnels avancent l'argument de la place que la relation de stage occupe dans l'échelle d'activités et de préoccupations quotidiennes des professionnels : « *Franchement, entre le stage, nos propres activités et engagements professionnels, il n'y a pas match, le choix ne se pose même pas. On aide juste hein, il faut le savoir !* » (Lambert, tuteur). En effet, les tuteurs partagent leur temps professionnel entre une activité principale de production, qui leur est quotidienne, et une activité secondaire d'accompagnement des stagiaires qui leur est civique, sacerdotale, non rémunérée, voire altruiste. Ce va-et-vient, ou encore cette tension entre travailler et former, donne tout son sens au caractère hybride de l'activité des tuteurs. Aussi, cet « entre-deux » – auquel s'ajoute les questions de disponibilité,

de contraintes, de manque de temps des tuteurs – n'est pas sans influencer les participations tutorales.

L'analyse du point de vue des tuteurs révèle donc les complexités et les dilemmes auxquels ils font face concernant leurs relations avec les apprenants : « *S'investir dans la relation de stage ou se préoccuper plus de ses activités quotidiennes ?* » (Marcel, tuteur). Elle met également en évidence combien leurs interventions sont décrites comme très diversifiées, même si, au bout du compte, il y a triomphe, prééminence et priorisation de la production : « *de toute les façons, la priorité c'est notre propre travail de chaque jour* » (Grégoire, tuteur).

Déficits identitaires, quête de reconnaissance collective et apprentissages

Cette catégorie fait état des profils limites de certains tuteurs quant à l'articulation entre théorie et pratique : « *On est tous différents ici. Chacun a ses forces et ses faiblesses dans la profession. On le fait donc [le polytutorat opérationnel] pour se compléter* » (Venant, tuteur) ; « *par exemple ici parmi nous, il y a qui sont aussi enseignants, ils peuvent donc mieux aider les stagiaires quand se posent les questions théoriques ou scolaires* » (Lambert, tuteur). La forte hétérogénéité identitaire des tuteurs est caractérisée par des disparités internes en termes de profils et en matière de parcours professionnels, de compétences et de trajectoires scolaires. Cette hétérogénéité, marquée par des déficits identitaires, dispose certains mieux que d'autres à certaines compétences et aptitudes, ce qui, selon les tuteurs, ne serait pas en faveur des apprenants s'ils n'obtenaient le support que d'un seul tuteur.

Dans un même ordre d'idées, un argument connexe ressort du discours des tuteurs et se rapporte à la manière dont ils justifient cette forme de relation d'accompagnement qu'est le tutorat collectif de terrain : « *Quand on met les stagiaires à la disposition de tous, ça nous évite un casse-tête, et on peut aussi espérer que ça élargisse les possibilités d'apprentissage des élèves, qui peuvent se faire leur propre opinion en confrontant les différentes expériences des uns et des autres* » (Thomas, tuteur). Ainsi, pour eux, il s'agit d'une stratégie permettant de capitaliser l'hétérogénéité des expériences professionnelles pour atteindre collectivement le même but formatif, tout en minimisant les frustrations relatives aux professionnels qui pourraient être amenés à se demander « pourquoi X plutôt que moi ? ».

Le polytutorat opérationnel devient donc une sorte d'équilibre dans lequel chacun des professionnels pourrait travailler et rechercher sa reconnaissance symbolique auprès des élèves, obtenir de nouvelles formes de satisfactions professionnelles et donner un autre brin de sens à sa propre passion du métier. Cela prend sens dans la mesure où, d'une certaine façon, pour les sujets, « *transmettre le métier, ses savoirs, ses savoir-faire à quelqu'un [ici les apprenants], c'est quelque chose de gratifiant* » (Venant, tuteur). La fonction formatrice revêtirait alors le sens d'une contribution sociale et la reconnaissance symbolique obtenue, au bout du compte, serait tout à fait justifiée dans un contexte d'absence de reconnaissance de la fonction tutorale en termes de statut, de salaire, etc.

Enfin, nous avons répertorié des propos explicitant l'impératif d'une proactivité/coresponsabilité des stagiaires : « *Ils doivent prendre des initiatives, comprendre que dans le stage ils doivent s'activer eux-mêmes. Ils ne sont pas en bon voyage ici* » (Marcel, tuteur) ; « *On désire leur transmettre le métier et les expériences professionnelles, mais la balle est dans leur camp* » (Grégoire, tuteur) ; « *Nous, on doit aussi être au top dans notre propre travail, et honorer nos engagements. C'est à eux de savoir gérer les choses : savoir que nos préoccupations en dehors de leur stage peuvent nous empêcher à un moment. Ils doivent donc aussi savoir comment agir en conséquence* » (Lambert, tuteur).

L'application du tutorat collectif de terrain semble donc être, pour les tuteurs, une pratique pour laquelle ils envisagent l'accompagnement en cohérence avec les projets d'apprentissage, l'autonomie et l'autonomisation des apprenants. Dans cette configuration, les élèves doivent pouvoir se montrer compétents, procédant par des ajustements de leurs sollicitations d'apprentissage sur la charge de l'autre ce qui inclut la prise en compte de la disponibilité, des contraintes et des temps morts des tuteurs présents.

Par-delà le contexte de polytutorat opérationnel ici, un ensemble de négociations collectives généralisables ailleurs

Tout au long de cette recherche, les résultats soulignent le recours au polytutorat opérationnel comme modalité des personnes formatrices pour participer à la formation des stagiaires dans un contexte de contradiction de réalisation du stage. Ce dispositif ressort comme une architecture d'accompagnement mise en place par les tuteurs en réponse à leur expérience en contextes singuliers et qui vient renverser la logique du tutorat professionnel prescrit. Autrement dit, c'est une manière particulière, pour les tuteurs, d'aménager à l'intention des stagiaires des modalités de participation interactive en situation de travail.

Du fait de ce qui précède, le polytutorat opérationnel prend la forme d'un accompagnement contextuel et contextualisé et constitue – dans le contexte du Cameroun marqué par la nouveauté du dispositif de stage des apprenants de l'enseignement secondaire technique et professionnel – un révélateur des *bricolages configurationnels* et des *informalités pratiques* qui abondent l'organisation formelle du stage en milieu professionnel. Par ailleurs, il est un révélateur des contextes atypiques qui abondent dans la réalisation des stages en milieu professionnel pour la formation des apprenants de l'enseignement technique au Cameroun, d'autant plus qu'il apparaît ici comme la conséquence de l'absence de repères et de la non-implication des formateurs-superviseurs. Ceci dénote un péril concernant la question de la collaboration entre école et entreprise autour de l'organisation de stage en milieu professionnel.

Cependant, qu'ils forment, qu'ils coachent ou qu'ils accompagnent, les tuteurs mettent en place une activité qui ne constitue jamais une entité solitaire et décontextualisée : les personnes formatrices, en tout temps, agissent sur, se posent contre, réagissent à, se mettent en lien avec, font ou composent avec, etc. C'est ce qui justifie, dans notre cas, la pluralité de rationalités/logiques qui sont associées au polytutorat opérationnel à travers les différents discours des tuteurs. Parmi celles-ci se trouvent notamment celles qui font état de la contrariété des tuteurs face à la contradiction de réalisation du stage et quelques-unes inscrites dans le souci de « bien faire », de « faire profiter du meilleur possible », de « diversifier les professionnels impliqués » auprès des apprenants.

On note donc que si le polytutorat opérationnel est avant tout la conséquence d'une causalité contextuelle subie par les tuteurs, il est également – en finalité et sous un autre regard – la traduction d'une négociation collective de l'activité tutorale. En filigrane, il ouvre une logique globale d'aménagement, pour les stagiaires, des opportunités de participation pour expérimenter sous différentes facettes, et par différents profils de tuteurs, les compétences professionnelles visées dans leur parcours de formation. Ainsi, s'engager pour le tutorat, c'est aussi trouver des stratégies pour répondre à des contextes vécus et perçus comme difficiles, voire contradictoires. Ces stratégies, sans être exhaustives, peuvent prendre la forme de substitutions de rôles, comme la mise en place de mécanismes de prise en charge du rôle des responsables scolaires en contexte de stage visant à combler et à contourner le vide ou l'absence de leur participation.

On peut également y trouver des stratégies de construction des résistances, selon lesquelles la formation doit se renouveler pour transmettre aux apprentis des bribes du métier dans les contextes des tuteurs contraints par les rythmes imposés par la production et les impératifs du métier. Pour cela, la formation passe par l'exploration de mécanismes collectifs inédits ou encore par l'exploitations des failles, des interstices, des temps morts, des temps non travaillés, frisant parfois l'illégalité (Lamamra et Besozzi, 2019). En outre, on peut retrouver des stratégies de *coresponsabilisation* des stagiaires avec une organisation du tutorat visant à générer chez les apprentis des comportements coproductifs et proactifs d'apprentissages, à tel point que le stage peut devenir un dispositif formateur inclusif, pour les apprenants, permettant d'élargir collectivement leur panel de ressources et de modifier conjointement leur perception de la pratique. Les contextes d'application du tutorat vécus comme insuffisants, défailants, non satisfaisants, contradictoires, contraignants, etc. donnent de fait lieu à un foisonnement des modes et moyens d'accompagnement et de transmission de compétences professionnelles en milieu du travail.

Cette diversité des stratégies constitue un bon moteur de la négociation, prise dans son sens large et non conflictuel (Thuderoz, 2020), dans la mesure où elle montre comment les professionnels impliqués s'ajustent, conjuguent, avec leur hétérogénéité et composent avec leurs contraintes, leurs disponibilités, leurs complémentarités, leurs disparités, etc. pour renforcer les finalités d'apprentissages des apprenants en contexte de stage. Ceci laisse envisager une certaine compétence d'interaction des tuteurs, dans la mesure où la réalité décrite permet de s'intéresser à eux en insistant sur des dynamiques de conjugaison *stratégies d'adaptation* avec des contradictions, des situations problématiques, sous contrainte et sous tension, liées au déroulement du stage. Il s'agit donc de compétences interactionnelles (Filliettaz et Zogmal, 2020) qui rendent compte de la manière dont les acteurs s'organisent pour résoudre des problèmes complexes, prendre des décisions et des initiatives dans l'objectif de faire face à l'incertitude d'environnements dynamiques et peu prévisibles (Filliettaz *et al.*, 2021). Rapportées au contexte de polytutorat opérationnel, ces compétences interactionnelles mettent en évidence un certain nombre de négociations.

Premièrement, une négociation collective du contexte qui rend compte des ajustements non formalisés, des ingéniosités et autres délibérations pratiques des tuteurs sur la complexité de la situation et sur la spécificité de leur contexte de confrontation, c'est-à-dire par rapport aux contradictions de réalisation du stage perçues par les personnes formatrices, en occurrence l'absence d'un protocole sur la configuration du stage à réaliser. Ces ajustements prennent donc la forme d'une *négociation contextualisée*. Cet aspect des choses permet une réflexion concernant la problématique de l'apprentissage expansif conceptualisé par Engeström et influencé par les apports de la théorie historico-culturelle de Vygotsky. Cet apprentissage permet de témoigner du fait que le vécu de la contradiction et les tentatives de la résoudre permettent régulièrement à des groupes d'être acteurs dans la création d'une nouvelle culture (Engeström (2016), en passant par exemple par la re-conception de leur système d'activité, voire la transformation du travail et de son organisation.

Deuxièmement, une négociation collective par rapport aux enjeux poursuivis dans le dispositif de stage en milieu professionnel, notamment les finalités du stage rapportées à l'adéquation formation-emploi, à la relation compétence-emploi et à l'articulation théorie-pratique. Elle consiste donc à convenir d'ajustements non formels de la part des personnes formatrices afin de construire les adéquationnismes assurant la formation des apprentis, notamment l'adéquation entre la formation et l'emploi, l'adéquation entre la théorie et la pratique ainsi que l'adéquation entre les compétences et le travail. Nous avons ainsi noté comment les tuteurs utilisent l'hétérogénéité de leurs profils en capitalisant la diversité de leurs

différences identitaires et professionnelles pour pallier à la non-implication du formateur-superviseur et proposer à des apprenants une architecture d'accompagnement qui reflète la diversité de leurs préoccupations. Celles-ci pouvant être situées par rapport aux savoirs théoriques et scolaires ou encore par rapport aux situations de travail.

Ces ajustements, par rapport à la substitution du formateur-superviseur, renseignent sur la *négociation substitutive* des tuteurs. Et parce qu'ils se rapportent également au enjeux du stage – donnant ainsi au tutorat collectif de terrain la forme d'une expérience de formation mise en place par des tuteurs afin de permettre aux apprenants de confronter et de vérifier la théorie à la pratique en fonction des ressources de tutorat –, ils prennent le sens d'une *négociation adéquationniste*, qu'on peut définir comme l'ensemble des interactions stratégiques, des modes d'organisation des rapports sociaux et des rationalités, qui se produisent par ou entre des acteurs en jeu appartenant à un même système d'action afin que les choses se fassent pour la construction d'un ordre social particulier, constitué de situations d'apprentissage et de formation, et dont les visées visent l'articulation de l'adéquationnisme (Frégné, 2011). Une fois encore, on rejoint la question de l'apprentissage expansif, dans la mesure où, pour Engeström (1987), l'activité collective orientée par un objet se réalise par des actions sur le court terme, tournées vers des buts conscients. Ces actions se réalisent elles-mêmes par des opérations dépendantes des contextes. En conséquence, dans la mesure où le polytutorat de terrain a été capitalisé par les formateurs comme une logique de résolution de contradiction, mais aussi comme création d'un nouveau modèle concrétisé, testé et mis en œuvre à la suite de l'analyse et la mise au point de la situation de déroulement du stage, il apparaît comme un dispositif modélisé suivant le cycle d'apprentissage expansif.

On ajoute à cela une négociation collective de l'architecture de la formation tournée vers la mise en place d'un groupe de tuteurs sans restriction, sans discrimination. Ainsi, dans le polytutorat opérationnel, les interactions et l'accompagnement se focalisent sur l'ouverture des apprenants à un groupe constitué d'un ensemble de professionnels visant un même but formatif. À travers le partage de pratiques, des expériences multiples, des points de vue différenciés, le groupe devient l'instrument pour l'atteindre. Cette architecture, qui est la traduction qui est un moyen trouvé pour répondre aux pressions de production et aux impératifs liés au métier qui s'exercent au quotidien sur les tuteurs, est, comme d'autres stratégies adoptées par les personnes formatrices, une disposition choisie moins par conviction que par nécessité. On y retrouve la nécessité de ne mettre aucun individu totalement sous pression, la nécessité de se rendre tous utiles, la nécessité de gérer la tension entre le triomphe de la production et l'engagement civique de la formation.

Cette façon de s'arranger par rapport au cadre général donne ainsi lieu à une sorte de *négociation des interactions formatives*, ce qui nous permet de confirmer l'idée que la contradiction est un moteur ou un levier du développement, notamment de l'activité collective. Ainsi, en nous basant sur cette recherche, nous admettons que la reconnaissance par les professionnels des contradictions au sein ou entre systèmes d'activités permet de comprendre le développement d'une organisation de travail (Engeström et Sannino, 2010), ce qui constitue, là encore, un enseignement de la problématique de l'apprentissage expansif, marqué par les apports de la théorie de l'activité.

Enfin, il est question d'une négociation collective des systèmes de construction des apprentissages chez les apprenants, marquée par une configuration qui met les apprentis au cœur de leur propre formation/professionnalisation en leur donnant le devoir de se montrer eux-mêmes impliqués et engagés... Cela, en exploitant ou en s'appuyant, d'une part, sur les rituels heuristiques ordinaires dans les contextes socio-culturels de formation ainsi que ceux développés (ou à développer) dans un milieu de travail et qui renvoient aux particularités des

comportements proactifs et coproductifs d'apprentissages entre le professionnel et l'apprenant. Ces heuristiques ordinaires d'apprentissage peuvent intégrer des questions, des sollicitations, des confrontations, des contrôles, des activités métacognitives, des vérifications, des confirmations, des discussions, des ajustements, etc.

D'autre part, il est nécessaire que l'emploi de ces heuristiques soit ajusté au contexte d'exigence de production des tuteurs et que les situations d'apprentissage qu'ils visent à construire soient opportunes et basées sur la charge de l'altérité, en occurrence la disponibilité, les contraintes, les temporalités des tuteurs. Dans ce cadre, le polytutorat opérationnel se rapproche symboliquement d'une sorte de décor implanté, où, en écho, le curseur de la centration est placé par les tuteurs sur les apprenants et sur leurs activités d'apprentissage. Dans l'ensemble, cette façon d'aménager le tutorat de manière à *booster* davantage les relations de stage – définies comme les relations entre l'apprenti et son maître (Moreau, 2016) –, nous a semblé servir de support aux interactions engagées et ajustées des apprenants, contribuant ainsi de façon générale à la *négociation des apprentissages*. Aussi, il nous semble plausible d'admettre que, par le polytutorat, les personnes formatrices ont davantage créé les conditions permettant aux apprentis de générer un apprentissage expansif, notamment en intervenant comme « médiateur » en fournissant une configuration et une ressource qui poussent les apprentis à analyser eux aussi la contradiction dans laquelle ils sont pris de façon à ce qu'ils élargissent leur système de construction du savoir en contexte de stage. L'apprentissage expansif devient une fois encore, dans ce cas, un bon moteur d'analyse de l'activité de médiation des tuteurs (Kunégel, 2005), dans la mesure où il s'opère comme un mécanisme de transformation des répertoires d'actions et des pratiques sociales, suivant une logique qui n'est pas connue ou programmée initialement par les sujets (Engeström, 2016).

Conclusion

À partir d'analyses des interactions et des observations du tutorat en situation de travail, nous avons cherché à décrire et analyser comment des tuteurs, manifestement livrés à des contradictions de réalisation du stage, négocient l'activité tutorale par-delà les contrariétés pour atteindre et renforcer les finalités d'apprentissages des apprenants. Autrement dit, nous avons étudié quelques aspects singuliers du tutorat ne découlant pas des spécificités sociales et techniques de l'entreprise, mais des spécificités sociales de son contexte de réalisation.

Une telle étude, en continuité avec d'autres travaux, s'inscrit dans le projet de contribuer à extraire l'activité tutorale de l'indigence scientifique dans laquelle elle est encore souvent cantonnée. Au terme de nos investigations, quelques éléments peuvent être dégagés :

- La perception de tuteurs quant à la réalisation du stage des apprenants en milieu professionnel laisse catégoriser deux contradictions de réalisation du stage : l'absence de repères et la non-implication des formateurs-superviseurs. Comme telle, l'analyse de la réalisation du stage en milieu professionnel dans le contexte camerounais, *boostée* par la refonte des curricula et la réforme didactique/pédagogique, est insérable dans la problématique des effets de contextes ;
- La catégorisation des effets de contextes retenus dans ce travail n'est ni exhaustive ni invariante. En réalité, ces catégories ont simplement le mérite de pointer la présence d'une grande variation des contradictions auxquelles se heurtent les tuteurs pour exercer la fonction tutorale auprès des stagiaires pour lesquels ils s'engagent à assurer l'accompagnement ;
- Du fait de ces effets de contextes liés à leur engagement pour l'activité tutorale, les professionnels qui se sont engagés comme tuteurs auprès des apprenants ont mis en

place un format d'accompagnement atypique que nous avons désigné par le vocable de « polytutorat opérationnel ».

L'intérêt pour les points de vue ou les rationalités des tuteurs nous a permis de les considérer comme des acteurs sociaux *compétents* capables de rendre compte de leurs raisons d'agir. Il a également permis d'élargir la compréhension des contextes singuliers, mais toujours plus nombreux, qui influent sur l'exercice du tutorat, en l'occurrence les contextes d'entrées atypiques des apprenants en stage ou encore les contextes de déficits des professionnels qui interviennent auprès des apprenants lors des stages.

Cependant, le polytutorat opérationnel, comme tout autre ajustement stratégique opérant activé par des tuteurs pour faire face à des contextes toujours plus diversifiés, permet de discuter de manière générale des différentes formes de négociations qui apparaissent individuellement ou collectivement au sein de l'activité tutorale, qui peuvent ainsi inclure des négociations contextualisées, adéquationnistes, d'interactions formatives, d'apprentissage, etc. Les contradictions de réalisation du stage ne constituent finalement qu'une base parmi tant d'autres au fondement des différentes formes de négociations susceptibles d'émerger dans les situations mettant en relation les professionnels et les stagiaires.

L'intérêt de ce travail est donc de nous avoir permis d'explorer, d'une part, les contextes d'accompagnement des apprenants qui ont un cours en formation technique et professionnelle dans un système dual (école/entreprise), ce qui nous a permis de mettre en évidence une figure d'accompagnement polytutoré. D'autre part, l'article, à l'aune de l'expérience camerounaise en matière d'accompagnement des apprenants, présente l'avantage de chercher à comprendre comment dans les contextes didactiques professionnels et les négociations de la formation s'opèrent à travers les affordances mises en place par les tuteurs et les rationalités associées à la configuration d'accompagnement contextuel, c'est-à-dire en réponse à des contextes, des contextualités et des effets de contextes singuliers. Ce texte, en aboutissant à la documentation sur le polytutorat opérationnel (son apport original) peut participer à éclairer les formes novatrices d'encadrement des stagiaires.

Références

- Acioly-Regnier, N et Regnier, J.-C. (2005). *Repérage d'obstacles didactiques et socioculturels au travers de l'ASI des données issues d'un questionnaire*. Communication présentée à la Troisième rencontre internationale ASI, Analyse Statistique Implicative.
- Anjou, C. (2018). Modélisations de contextes pour l'apprentissage par effets de contextes : un exemple sur le sujet de la géométrie. *Contextes et Didactiques*, 11. <https://doi.org/10.4000/ced.992>
- Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse. *Recherche et Formation*, 22, 7-19.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches Qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Bernié, J.-P. (2012). Vers un comparatisme historico-culturel des interactions didactiques. In : V. Véronique (dir). *Spécificités et diversités des interactions didactiques* (pp. 25-40), Riveneuve éditions.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: strategies for effective practice*. Allen and Unwin.

- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In : M. Durand & L. Filliettaz (dir). *Travail et formation des adultes* (pp. 37-63), Presses Universitaires de France.
- Boru, J.-J. (1996). Du tuteur et fonction tutorale : contradiction et difficultés de mise en œuvre. *Recherche et Formation*, 22, 99-114.
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*. 25(1), 34-49.
- Chaubet, P. et Gervais, C. (2014). Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer ? *Éducation et francophonie*, 42(1), 151-168.
- Delgoulet, C., Largier, A. et Tirilly, G. (2013). La mesure des tutorats en entreprise : enjeux, complexité et limites. *Formation emploi*, 124, 45-62.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). Postures de recherche et statut de la parole des gens. In : *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Nathan.
- Dosse, F. (1995). *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*. La Découverte.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2003). Activity theory and social and individual transformations. In Y. Engeström, R. Miettinen and R.-L. Punamahi (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-38). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2016). *Studies in Expansive Learning*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. and Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Filliettaz, L. et Zogmal, M. (2020) (dir). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Octarès.
- Filliettaz, L. (2011). Collective guidance at work: a resource for apprentices? *Journal of Vocational Education and Training*, 63(3), 485-504.
- Filliettaz, L., Bimonte, A., Koleï, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S. Trébert, D., Tress, C. et Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56(2), 11-51.
- Floro, M. et Vincenza Raso, M. (2016). Tutorat collectif et renversement de la logique de formation. *Éducation permanente*, 206(1), 87-95.
- Fredy-Planchot, A. (2007). Reconnaître le tutorat en entreprise. *Revue française de gestion*, 175(6), 23-32.
- Frégné, C. (2011). Par-delà l'adéquationnisme méthodologique. Revisiter les médiations entre formation et emploi. *Recherches en éducation*, 11, 140-150.
- Fuller, A., et Unwin, L. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: Creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16(4), 407-426.
- Ghiglione, R. et Matalon, B. (2008). *Les enquêtes sociologiques*. Armand Colin.
- Kunégel, P. (2005). L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs. *Éducation permanente*, 165, 127-138.
- La décision n°207/17/MINESEC/SG/IGE/IPTI/DECC/DAJ du 8 mai 2017 portant organisation, déroulement et évaluation de stage en milieu professionnel pour les candidats à l'examen du Certificat d'aptitude professionnelle dans les spécialités des techniques industrielles (CAP Industriel).
- Lamamra, N. et Besozzi, R. (2019). Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail. *Swiss Journal of Sociology*, 45(3), 317-336.

- Laperrière, A. (1997). Critère de scientificité des méthodes qualitatives. *In* : J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 376-389), Gaétan Morin éditeur.
- Le Bail, C., Bernard, F.-X., Baker, M. et Étienne, F. (2021). L'effet de contextes en situation d'interaction éducative : dialogue, collaboration et apprentissages. *Contextes et Didactique, 18*. <https://doi.org/10.4000/ced.2992>.
- Moreau, G. (2016). L'apprenti et son maître. *Recherche & Formation, 83*, 19-31.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pépin, Y. (2018). *Intervention psychosociale : Perspective interactionniste stratégique*. Presses de l'Université Laval.
- Rémery, V. et Markaki, V. (2016). Travailler et former : l'activité hybride des tuteurs. *Éducation Permanente, 206*, 47-59.
- Strauss, A. (1992). *La Trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. L'Harmattan.
- Thuderoz, C. (2020). Penser la négociation ordinaire en milieu de travail. *Négociations, 33*(1), 99-115.
- Ulmann A.-L. (2018). Les apprentis, au cœur de « l'introuvable relation » formateur-tuteur. *Formation emploi, 141*, 11-26.
- Vanderpotte, G. (1992). Une fonction importante de l'entreprise, la production de compétences. *Actualité de la formation permanente, 119*, 21-23.
- Wittorski, R. (1996). Évolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat. *Recherche et Formation, 22*, 35-46.