

# **Une analyse des freins à la coopération inter-organisationnelle école-entreprise dans le dispositif d'alternance: étude de cas d'une formation commerciale de niveau III.**

## **Résumé**

Dans un contexte économique tendu, alors que l'insertion professionnelle des jeunes diplômés s'avère difficile, l'alternance fait l'objet de politiques gouvernementales volontaristes. En effet, après avoir été longtemps stigmatisée en France, elle apparaît aujourd'hui comme la modalité de formation la plus adaptée aux attentes du marché de l'emploi, et ce, à tous les niveaux de qualification. On assiste ainsi à une multiplication des formations en alternance dans l'enseignement supérieur, sous la double impulsion des autorités et de la demande des entreprises concernant une offre de formations professionnalisantes.

Le dispositif d'alternance permet en effet d'allier aux savoirs théoriques dispensés dans les écoles et les universités les savoirs de l'action, acquis en situation de travail. Bien organisée, l'alternance favorise une mise en articulation des savoirs, l'expérience de terrain venant nourrir l'enseignement et les théories permettant d'éclairer les pratiques professionnelles.

Cependant, l'alternance nécessite une coopération entre deux types d'organisations qui se partagent la responsabilité de la formation des alternants : l'école ou l'organisme de formation et l'entreprise d'accueil. Or, cette coopération entre deux organisations aux logiques a priori contradictoires (formation versus production) ne va pas de soi et nécessite un véritable partage des pouvoirs. L'école doit accepter de déléguer une partie de sa responsabilité pédagogique, tandis que l'entreprise doit renoncer à une rentabilité immédiate de l'alternant et doit composer avec ses absences.

Les recherches sur l'alternance prônent une alternance intégrative, dans laquelle les contenus et les modalités de formation seraient négociés, les différentes formes de savoir mutuellement reconnus et pour laquelle la coopération serait étroite en amont et tout au long de l'action de formation.

Notre recherche a pour but d'étudier les éléments constitutifs de cette coopération inter-organisationnelle particulière. A cette fin, nous nous appuyons sur les travaux relatifs aux dispositifs d'alternance et sur les résultats d'une étude de cas de 16 mois, menée au sein d'une formation commerciale de niveau III, avec une posture de praticien-chercheur. Les résultats de notre étude, confrontés à la littérature, nous permettent de participer à la compréhension des freins à la coopération école-entreprise dans les formations en alternance et de livrer des pistes les lever.

**Mots-clés :** alternance, coopération inter-organisationnelle, centre de formation, tuteur.

## **INTRODUCTION**

23,7% : c'est le pourcentage toujours plus élevé des jeunes français au chômage (contre 10,4% pour la population active totale, chiffres au 3<sup>ème</sup> trimestre 2014)<sup>1</sup>. A nos frontières,

---

<sup>1</sup> Source : INSEE, <http://www.insee.fr/fr/themes/info-rapide.asp?id=14> , page consultée le 01.02.15

l'Allemagne, dont le taux de chômage des jeunes est parmi les plus bas d'Europe (7,5% contre 5,1% de la population totale)<sup>2</sup>, fait figure de modèle avec sa tradition bien ancrée des formations en alternance, qui se caractérisent par « *un partage des responsabilités et des lieux de formation entre un établissement scolaire ou un organisme de formation et une entreprise.* »<sup>3</sup>.

En France, les formations en alternance ont longtemps été réservées aux cycles préparant aux diplômes de niveaux V et IV. De ce fait, ces formations ont longtemps été dévalorisées dans notre pays, alors qu'elles sont recherchées en Allemagne (Veillard, 2012) ou en Suisse où 53% des jeunes scolarisés suivent un cursus en alternance (Imdorf, 2013). Cependant, depuis une vingtaine d'années, on assiste à une prise de conscience des avantages de cette forme d'enseignement partagée entre l'école et l'entreprise, et à une multiplication des plans gouvernementaux en faveur du développement de ce mode de formation. Le plan de cohésion sociale lancé par Jean-Louis Borloo en 2004 affichait un objectif de 500 000 apprentis à l'horizon 2009. Aujourd'hui, la France compte seulement 435 000 apprentis, et l'objectif des 500 000 a été réaffirmé lors de la Conférence Sociale de juillet 2014.

Par ailleurs, l'alternance ne cesse de se développer dans l'enseignement supérieur. En 2008, 21% des contrats d'apprentissage visaient l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur contre 13% en 2005 et 6% en 1995. (Issehnane, 2011). Entre 2000 et 2010, le nombre d'apprentis dans l'enseignement supérieur a été multiplié par trois, et le nombre d'entreprises de plus de 250 salariés recourant à l'alternance a doublé. (Pennaforte et Pougnet, 2012). De surcroît, cette croissance est encouragée le Ministère de l'Enseignement et de la Recherche, qui affiche pour objectif le doublement du nombre d'étudiants- apprentis d'ici 2020.

Cependant, alors que l'alternance semble être l'un des modèles d'avenir pour l'enseignement supérieur, elle reste un domaine de recherche à développer. (Dietrich et Weppe, 2010 ; Kergoat et Capdevielle-Mougnibas, 2013). Ainsi, alors que l'alternance dans les formations de niveau I et II<sup>4</sup> a donné lieu à un courant de recherche depuis une quinzaine d'années (Besson *et al.*, 2005 ; Alexandre-Bailly *et al.*, 2008 ; Van de Portal, 2008, Alvés *et al.*, 2013), les travaux portant sur les formations de niveau III, comme celle de Barth et Géniaux (2001) restent rares.

---

<sup>2</sup> Source : Toute l'Europe.eu, <http://www.touteleurope.eu/fr/actions/social/emploi-protection-sociale/presentation/comparatif-le-taux-de-chomage-des-jeunes-dans-l-ue.html>, page consultée le 01.02.2015

<sup>3</sup> Cahier Travail et Emploi (1996), *L'Alternance : enjeux et débats*, Paris : La Documentation française

<sup>4</sup> Niveau V : CAP, BEP. Niveau IV : bac. Niveau III : bac +2. Niveau II : licence, maîtrise. Niveau I : master, DEA, DESS, doctorat, diplôme des Grandes Écoles

Nous avons défini l'alternance comme un dispositif dans lequel les lieux et les responsabilités de la formation sont partagés entre un établissement d'enseignement et une entreprise. Dans les faits, l'alternance recouvre des réalités très variables, notamment quant à l'organisation de ce partage. (Besson et Collin, 2008). Nous nous intéressons ici aux modalités de cette coopération particulière entre l'école et l'entreprise. Nous souhaitons avec cet article contribuer à la double-réflexion en cours sur le développement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur d'une part et sur celui de l'apprentissage d'autre part.<sup>5</sup>

La compréhension des éléments de cette collaboration inter-organisationnelle pourrait participer à l'amélioration des pratiques et contribuer à lever les freins qui pèsent sur le développement de ce mode de formation. Dès lors, notre questionnement est le suivant : Quels sont les freins à la coopération école-entreprise identifiés dans la littérature et confirmés par l'étude de cas ? Dans un premier temps, nous présentons une revue de la littérature consacrée aux dispositifs d'alternance. Dans un second temps, nous analysons le cas d'une formation en alternance de niveau II. Enfin, nous discutons nos résultats et proposons des pistes de bonnes pratiques coopératives.

## **1. L'alternance : un dispositif de formation reposant sur une coopération inter-organisationnelle**

L'alternance en France peut être organisée sous deux statuts : le statut scolaire concerne tous les cycles de formation comprenant des périodes de stage classiques «sous convention» tandis que le statut salarié concerne toutes les formations dont l'alternance est menée sous contrat de travail.<sup>6</sup> Nous limitons notre étude à l'alternance sous statut salarié ; d'une part, car l'alternance sous statut scolaire revêt trop de disparités pour être étudiée avec précision, d'autre part car les périodes en entreprise y sont plus courtes et plus concentrées. En outre, le pilotage du dispositif dans l'alternance sous statut salarié nécessite une collaboration plus étroite entre l'école et l'entreprise.

Nous présentons ci-après les travaux s'intéressant aux modes de collaboration inter-organisationnelle mis en place par les acteurs pour mener à bien le projet de formation des alternants. Tout d'abord, nous montrons que cette coopération ne va pas de soi ; puis, nous étudions les différentes modalités de cette coopération et leur impact sur les apprentissages ;

---

<sup>5</sup>Cette réflexion est notamment présentée dans le rapport d'étape de la STRANES, cf <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid76975/la-strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur-stranes.html>

<sup>6</sup>Il existe deux contrats de travail dédiés à la formation en alternance : le contrat d'apprentissage (dans le cadre de la formation initiale) et le contrat de professionnalisation. (dans le cadre de la formation continue).

ensuite, nous présentons les facteurs-clés de succès ou d'échec de cette collaboration; enfin nous présentons les propositions de recherche qui ont guidé notre étude de cas.

### **1.1 La coopération entre organisme de formation et entreprise d'accueil : une coopération qui ne va pas de soi.**

L'alternance est un dispositif composé tripartite (Alvès *et alii*, 2010) comprenant: un individu, l'alternant, et deux organisations, l'organisme de formation et l'entreprise d'accueil. Si l'alternant est bien au cœur du dispositif (Van de Portal, 2008 ; Vignon et Vidaillet, 2008, Alvès *et alii*, 2014), les organisations partagent la responsabilité de sa formation.

Ce partage des responsabilités nécessite une coopération inter-organisationnelle entre deux entités juridiques distinctes et poursuivant, a priori, des logiques différentes: une logique de formation d'une part et une logique de production d'autre part. Pourtant, l'efficacité et la qualité du parcours de professionnalisation « dépendent largement de la qualité du lien de coopération existante entre les acteurs qui interviennent. » (Le Boterf, 2007).

Les auteurs s'accordent sur la difficulté d'organiser ce partage. Geay (1998) note qu'en Allemagne le dispositif d'alternance ne se résume pas à une dualité des temps et des lieux de formation, mais qu'il se traduit par une véritable dualité de pouvoir. Et il s'interroge sur la capacité des acteurs français à « *entrer dans une zone de réel partage de pouvoir.* » (p.59).

Pour favoriser la coopération, Besson *et alii* (2008) prônent une réflexion commune des organismes de formation et des entreprises pour définir les rôles de chacun dans le dispositif. Car partager les rôles nécessite de renoncer à une partie de son pouvoir : l'école doit accepter de sortir de son hégémonie en matière de transmission de savoir, tandis que l'entreprise doit accepter de renoncer à une rentabilité immédiate et à une entière disposition de l'apprenti.

Dans les faits, la coopération est d'autant plus compliquée que l'organisme de formation doit gérer la relation avec plusieurs entreprises d'accueil, tandis que les entreprises reçoivent des apprentis de différents établissements. Alexandre-Bailly et Barth (2008) rendent compte des difficultés de gouvernance du dispositif et des jeux de pouvoir existant entre les deux parties prenantes. D'après ces auteurs, « *l'établissement doit à la fois se décentrer du dispositif de formation, mais aussi en rester le garant face à une entreprise qui pourrait être oublieuse de l'aspect formatif de l'expérience professionnelle des étudiants.* » (p.64). Elles analysent le pouvoir de négociation de l'organisme, défini comme la gestion de ses marges de manœuvre pour organiser son programme de formation en alternance. Ce pouvoir est fonction de deux variables, éventuellement corrélées : la première est la variété des métiers préparés par la formation, la seconde est le degré de structuration du projet de formation de l'entreprise

partenaire. Moins le projet de l'entreprise partenaire sera structuré, plus l'organisme de formation aura le pouvoir d'organiser le planning et les contenus de la formation en amont. En revanche, il lui sera difficile de piloter le programme dans la durée, du fait du peu d'implication du partenaire. Inversement, plus le projet de l'entreprise sera structuré, plus la collaboration sera équilibrée dès l'amont et tout au long de l'action de formation et plus l'entreprise sera impliquée dans la gestion quotidienne de l'alternant.

## **1.2 Les différentes modalités de la coopération entre organisme de formation et entreprise d'accueil et leur impact sur les apprentissages.**

Les chercheurs en sciences de l'éducation proposent différentes modélisations du lien entre modalités de coopération organisme de formation –entreprise et leur impact sur les apprentissages de l'alternant

Malglaive (1994, 2006) considère qu'il n'y a pas de professionnalisation sans alternance, et que l'on apprend en faisant : le faire et la théorie qui permet la réflexion sur ce faire sont tous deux indispensables. Il distingue trois types d'alternance:

- « *La fausse alternance* » : La formation est bien dispensée d'une part à l'école, d'autre part en entreprise, mais il n'existe aucun lien pédagogique explicite entre la théorie et la pratique. Ce type d'alternance est qualifié « *d'aléatoire* » par Meirieux (1992) qui précise que dans ce cas où la coopération entre organisme de formation et entreprise d'accueil est faible, l'alternant opère lui-même, s'il en est capable, les articulations nécessaires entre les différents savoirs. Dès lors, il se peut que l'alternant rencontre suffisamment de situations pour être finalement formé, mais le résultat reste très aléatoire.

- « *L'alternance approchée* » : Il existe bien des objectifs pédagogiques communs aux deux lieux de formation. Cependant, l'alternant est peu impliqué sur le terrain où il est moins en situation de travail qu'en situation d'observation.

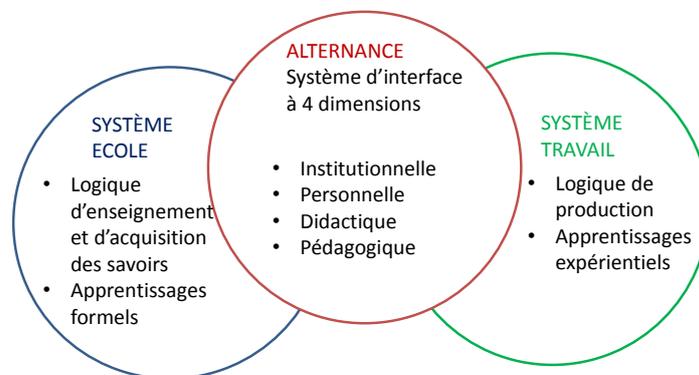
- « *L'alternance intégrative* » : Les objectifs pédagogiques sont communs aux deux lieux de formation : ils sont formalisés et programmés. Les savoirs issus de l'expérience sont utilisés en centre de formation, et les savoirs théoriques sont mobilisés en situation de travail. L'alternant est au cœur du dispositif : c'est lui qui construit son projet pédagogique, qui le met réellement en œuvre et qui effectue un travail réflexif sur cette mise en œuvre. L'étroite collaboration entre organisme de formation et entreprise d'accueil permet une réelle articulation des savoirs et implique l'alternant dans la construction de ses apprentissages sur les deux lieux de formation. Cette alternance est également décrite par Meirieux (1992) qui la nomme « *interactive* ». La coopération pédagogique entre les formateurs et les tuteurs en

entreprise facilitent l’aller-retour permanent entre les apprentissages et leur réinvestissement sur le lieu de travail. Cette alternance est celle qui permet la meilleure articulation des savoirs et, ainsi, une meilleure transférabilité des compétences sur les deux terrains de formation.

### 1.3 Les facteurs-clés de succès de la collaboration organisme de formation – entreprise d’accueil.

#### 1.3.1 Le dépassement des logiques contradictoires

Geay (1998) définit l’alternance comme un modèle complexe puisqu’il nécessite l’intégration de deux systèmes répondant à deux logiques a priori contradictoires : la logique de transmission de savoirs de l’école et la logique de production de l’entreprise.



**Figure 1 : Le système de l’alternance, d’après Geay**

La réussite de l’alternance dépend de l’intégration de ces deux systèmes et de leur capacité à coopérer, malgré leurs logiques opposées: les finalités de l’école – savoirs et capacités- ne sont que des moyens au service de la production pour l’entreprise. Inversement, la finalité de l’entreprise – la production – n’est qu’un moyen d’apprentissage pour l’école. La qualité de la coopération dépendra en premier lieu de la reconnaissance mutuelle de ces deux logiques, et du dépassement de ces logiques grâce à une finalité commune : la formation de l’alternant.

#### 1.3.2 La reconnaissance de la capacité formatrice des deux organisations

En Allemagne, la pérennité et l’efficacité du système d’alternance repose sur un partenariat étroit entre l’école et l’entreprise et sur la reconnaissance de leur capacité mutuelle à former. (Veillard, 2012). En France, on considère trop souvent que le rôle de l’université est de former des citoyens, tandis que celui de l’entreprise est de former des salariés (Alexandre-Bailly et Barth, 2008).

En outre, les praticiens opposent souvent les savoirs (connaissances théoriques) aux savoir-faire (capacité techniques) auxquelles ils attribuent plus de valeur (Geay, 1998). Cette surévaluation des savoir-faire dans le monde de l'entreprise comporte un risque pour la formation des alternants, qui vont avoir tendance, eux aussi, à privilégier les « savoirs de l'action ». (Besson *et alii*, 2005 ; Dietrich et Weppe, 2010). La réussite de la collaboration repose donc par une répartition équilibrée des savoirs, savoir-faire et savoir-être à acquérir, et par un postulat partagé que l'apprentissage dans ces trois domaines se fera à la fois au sein de l'organisme de formation et de l'entreprise d'accueil. (Alexandre-Bailly et Barth, 2008).

### 1.3.3 La co-construction des programmes de formation

De nombreux auteurs ont montré la nécessité de la collaboration organisme de formation – entreprise d'accueil en amont, pour construire en commun les programmes de formation (Besson *et al*, 2005 ; Alexandre-Bailly *et alii*, 2008 ; Pennaforte et Pougnet, 2012).

Cependant, loin du modèle de l'alternance intégrative, le cas des programmes entièrement définis par l'organisation et non négociés sont les plus fréquents, comme le montre Boudjaoui (2011). De plus, les programmes unilatéralement conçus par les écoles ne sont pas facilement compréhensibles par les praticiens en entreprise : les intitulés de cours n'ont pas de sens aux yeux des managers, tandis que les apprentissages en termes de maîtrise d'activités ou de compétences sont mieux compris des professionnels. (Pennaforte et Pougnet, 2012).

Une véritable coopération comprendrait donc non seulement la co-construction d'un programme de formation, mais aussi la co-élaboration d'un référentiel de compétences qui constituerait « *le socle d'un langage commun* » (Alexandre-Bailly et Barth, 2008).

### 1.3.4 Une définition conjointe de la fonction tutorale

Alvès & Froger (2008) décrivent ce que suppose le suivi de l'alternance : une formalisation des aspects administratifs (rencontres école-entreprise, modalités d'évaluation), une communication des contenus et des progressions de la formation et une contractualisation de la mission confiée. Le suivi du parcours de l'alternant relève de deux acteurs principaux du dispositif :, « le tuteur-école » au sein de l'organisme de formation et le « maître d'apprentissage » ou « tuteur » au sein de l'entreprise. Le tuteur voit sa fonction ainsi définie par le législateur : « *le tuteur ou maître d'apprentissage donne sa cohérence à la formation*

*de l'alternant entre les enseignements théoriques et la pratique en entreprise. Il assure également la liaison avec l'établissement de formation. »<sup>7</sup>*

Cependant, la définition de la fonction tutorale reste floue, tant sur le plan théorique (Geay, 1998) que dans les pratiques. Pour Boru et Leborgne (1992, p.32), celle-ci se caractérise justement par son absence de formalisation : « *les pratiques ne se nomment pas, ne se décrivent pas, ne sont pas explicitées par ceux qui les mettent en œuvre.* ».

Boru (1996) souligne aussi le fait que la mise en application de la fonction tutorale est spécifique à chaque entreprise. Il montre que la fonction tutorale se décline sur trois niveaux dans l'organisation: celui de la direction, celui d'une unité de l'entreprise, celui des situations de travail. Il précise que les activités tutorales se répartissent à ces trois niveaux selon l'organisation de l'entreprise et le statut de l'apprenti concerné. Barbier (1996) partage cette thèse et montre que les activités du tutorat sont rarement limitées à un seul professionnel, mais sont le plus généralement « *diffuses dans une organisation.* » et concernent plusieurs acteurs. Il apparaît qu'une définition partagée de la fonction tutorale est une condition nécessaire à une véritable coopération organisme de formation – entreprise efficace.

### 1.3.5 Des procédures conjointes d'évaluation des alternants

La formation des alternants étant partagée entre le centre de formation et l'entreprise d'accueil, l'évaluation elle aussi se doit d'être partagée entre ces deux organisations. Pour Geay (1998, 2005), les compétences acquises en situation de travail ne peuvent pas être évaluées par un examen scolaire. Elles doivent être observées dans le contexte professionnel, et leur évaluation doit compter pour moitié dans la note finale.

Toutefois, l'évaluation sur le lieu de travail est souvent l'apanage du maître d'apprentissage, ce qui pose le problème de la subjectivité, bien renseigné dans la littérature. Geay (1998), prône une évaluation par plusieurs membres de l'équipe de travail afin d'éviter ce qu'il nomme la « *note de gueule* ». Barth (2002) distingue trois types de biais qui conduisent à une surévaluation de l'alternant : la capacité du tuteur à évaluer, la complicité tuteur-alternant, le sentiment d'être co-évalué et même une certaine « *évacuation du problème* » quand l'apprentissage ne se passe pas bien. Dès lors, les organismes de formation sont le plus souvent réticents à l'évaluation en entreprise. D'autant plus que, comme l'observe Barbier

---

<sup>7</sup> Source : le portail de l'alternance, [https://www.alternance.emploi.gouv.fr/portail\\_alternance/alternant-pendant-la-formation/le-tuteur-ou-le-maitre-dapprentissage-assure-laccompagnement](https://www.alternance.emploi.gouv.fr/portail_alternance/alternant-pendant-la-formation/le-tuteur-ou-le-maitre-dapprentissage-assure-laccompagnement), page consultée le 12.07.2014

(1996) les outils d'évaluation élaborés par les centres de formation ne correspondent pas aux attentes des tuteurs car ils ne prennent pas en compte les spécificités de leurs objectifs.

#### **1.4. Nos propositions de recherche**

A l'issue de la revue de littérature, nous construisons notre objet de recherche autour des quatre propositions suivantes.

Proposition 1 : La reconnaissance mutuelle des capacités formatrices de l'entreprise et de l'école ou de l'organisme de formation constitue un facteur clé de succès ou d'échec de la coopération.

Proposition 2 : La co-construction des programmes de formation et des outils de suivi constitue un facteur clé de succès ou d'échec de la coopération.

Proposition 3 : La définition conjointe de la fonction tutorale constitue un facteur clé de succès ou d'échec de la coopération.

Proposition 4 : Des procédures d'évaluations conjointes des alternants constituent un facteur clé de succès ou d'échec de la coopération.

L'objectif de notre article est la validation de ces propositions par une étude de cas, dont nous présentons ci-après la méthodologie, le terrain et les résultats confrontés à l'état de l'art.

## **2. Le cas d'une formation commerciale de niveau III**

Afin d'étudier les modalités de la coopération inter-organisationnelle dans le dispositif d'alternance et son impact sur la formation de l'alternant, nous avons mené une recherche empirique dont nous présentons à présent la méthodologie et le terrain.

### **2.1. Méthodologie de la recherche : une étude de cas unique et une observation participante**

Notre étude exploratoire a pour objectif de décrire, comprendre et expliquer les modalités de coopération entre les organismes de formation et les entreprises dans le dispositif d'alternance. La recherche compréhensive ne vise pas à produire des théories en établissant des liens entre variables, elle vise à mettre en évidence des mécanismes. (Dumez, 2013). Notre objectif est de parfaire la connaissance d'un phénomène, et n'aspire à aucune généralisation. Pour ce faire, nous avons choisi de mener une étude de cas. Notre démarche relève de l'observation participante. En effet, nous adoptons une double-casquette de chercheur et de professionnel, et nous participons à l'activité des personnes observées. Notre position et notre statut sont connus des acteurs de l'organisation. (Gavard-Perret *et alii*, 2012).

Notre statut d'enseignante impliquée dans l'ingénierie pédagogique de la formation étudiée nous permet d'avoir un accès privilégié aux données, et nous nous appuyons sur la connaissance que nous avons de notre terrain pour procéder à notre étude. Nous adoptons une posture réflexive pour identifier les biais éventuels dus à notre posture de praticien-chercheur et pour intégrer notre propre subjectivité à l'analyse. (Devereux, 1998)

La collecte des données.

Le choix de notre design de recherche nous a permis de conjuguer plusieurs types de collecte de données: observation, entretiens compréhensifs avec différents types d'acteurs, focus-group. La diversité des sources de données et des méthodes utilisées nous ont permis de trianguler les données, afin de limiter les biais liés à la collecte (Miles et Huberman, 2013).

- L'observation. Notre double posture de professionnel et de chercheur nous ont permis d'observer les acteurs pendant 16 mois période durant laquelle nos observations ont été consignées dans un journal de recherche. Cette observation directe nous a permis de collecter des données difficilement accessibles par d'autres moyens d'enquête, et notamment de limiter le biais du déclaratif. En outre, cette observation en temps réel a permis de limiter le biais de la reconstruction a posteriori du phénomène étudié.

- Les entretiens semi-directifs. L'entretien est une technique d'enquête très répandue en recherche qualitative. Il s'agit d'une rencontre interpersonnelle, qui permet de collecter des données discursives « *reflétant notamment l'univers mental conscient et inconscient des individus.* » (Thiétard *et alii*, 2007, p.241). Nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs, sur la base de grilles d'entretien thématiques, avec trois catégories d'acteurs. Nous avons ainsi mené une série de 15 entretiens : un entretien avec le responsable de formation, 8 entretiens avec les tuteurs des alternants et 6 entretiens avec les alternants.

- Les Focus-Group. Sur la base des résultats des entretiens individuels, nous avons mené une seconde phase d'étude avec la constitution de deux « focus group » de 4 alternants.

L'ensemble des entretiens individuels et collectifs ont été enregistrés et entièrement retranscrits. Nous avons procédé à un codage manuel des données avant de mener une analyse thématique en regroupant les codes en différentes catégories.

## **2.2 Présentation du terrain de recherche**

### **2.2.1 Le choix du terrain de recherche**

Nous avons étudié le cas d'une promotion de 15 alternants « Gestionnaire d'Unités commerciales 2013-2014 » d'un centre de formation d'une CCI d'Alsace. Nous avons choisi

ce terrain en raison de notre implication particulière dans ce cursus. En effet, nous avons participé au montage pédagogique de ce cursus et, de fait, en connaissons bien les principes de fonctionnement. De plus, notre volume d'enseignement avec cette promotion (182h, sur 16 mois) nous a permis d'établir un climat de confiance avec les alternants. Cette confiance réciproque nous a semblé à même de réduire certains biais dus à notre positionnement de chercheur dans « *une recherche très impliquée.* » (Barth & Géniaux, 2001).

### 2.2.2. Le contenu de la formation GUC

La formation « Gestionnaire d'Unité Commerciale » (GUC) est proposée par Négoventis, le réseau de formation aux fonctions commerciales des CCI de France. Ce cursus est organisé en alternance sur 16 mois et forme aux fonctions de manager de rayon, responsable adjoint de point de vente... Il est sanctionné par un diplôme de niveau III.

Le cursus réserve une place importante à la formation sur le lieu de travail, puisque les apprentis passent 70% de leur temps de formation en entreprise. Les enseignements sont organisés en quatre blocs de compétences.

Bloc A	Gérer et commercialiser des produits et/ou des services
Bloc B	Participer à l'encadrement et à la gestion du personnel
Bloc C	Contribuer à la gestion et au développement d'un centre de profit
Bloc D	Développer sa maîtrise professionnelle

**Tableau 1 : Les blocs d'enseignements de la Formation GUC**

### 2.3 Présentation de l'échantillon

La promotion GUC 2013/2014 est composée de 15 alternants, qui se répartissent dans 8 établissements commerciaux de la grande distribution alimentaire ou de la grande distribution spécialisée. Afin de présenter les entreprises de notre échantillon, nous choisissons la typologie des entreprises utilisée par Barth & Géniaux (2001). Celle-ci nous permet en effet de représenter le plus finement la variété de notre échantillon.

Type d'entreprises	TPE	PE	ME	GE
Effectif	0-9	10-49	50-199	+ 200
Nombre d'apprentis GUC	3	2	6	4

**Tableau 2 : typologie des entreprises d'accueil**

## 3 Résultats et discussion

### **3.1. La reconnaissance mutuelle des capacités formatrices respectives de l'école et de l'entreprise est un point-clé de la coopération.**

Les tuteurs partagent majoritairement le sentiment selon lequel les compétences acquises en entreprise auraient plus de valeur que les enseignements théoriques. « *C'est nous qui les formons, pas eux (les professeurs), eux, leurs trucs, les cours théoriques (...) ça servira à rien du tout.* » (T8). Dans la grande distribution en effet, la culture « terrain » est encore très forte, comme le soulignent plusieurs tuteurs : « *Dans la grande distri., y a pas besoin d'avoir 50 000 connaissances, on peut encore faire ses preuves par la force du travail, par le terrain.* » (T5). En outre, certaines compétences, et notamment les capacités managériales, sont, de l'avis unanime des tuteurs, impossibles à acquérir en salle de cours : « *Savoir diriger, c'est un talent, on ne l'apprend pas.* » (T3). Notre étude confirme donc les résultats de Geay (1998) concernant la surévaluation des savoirs de terrain.

En revanche, notre étude ne permet pas de valider la surévaluation de ces savoirs par les alternants décrite par Besson *et al.*,(2005) ou Dietrich et Weppe (2010). Les alternants se déclarent tous convaincus de la complémentarité des savoirs et de l'utilité de la théorie pour éclairer ou améliorer leurs pratiques : « *ce que j'apprends ici (en centre de formation), je le restitue en entreprise.* » (A6). En conclusion, notre étude montre que le manque de reconnaissance des savoirs de terrain par l'organisme de formation et des savoirs théoriques par les entreprises est un frein à la coopération inter-organisationnelle et empêche l'alternance intégrative.

### **3.2. La co-construction des programmes de formation et des outils de suivi constitue un point-clé de la coopération.**

#### 3.1.1. Un programme de formation construit unilatéralement par l'organisme de formation

Le curriculum de la formation GUC a été construit unilatéralement par le centre de formation : ce cas de programme non négocié est le plus fréquent, comme le souligne Boudjaoui (2011). Les tuteurs<sup>8</sup> déplorent dans leur grande majorité l'absence de concertation : « *Je pense qu'il faudrait bien définir le programme, aussi bien avec l'entreprise qu'avec l'école (...) qu'il y ait un lien entre le programme scolaire et l'entreprise* » (T5). Cependant, plus qu'une véritable co-construction des programmes telle qu'elle peut être préconisée par de nombreux auteurs (Besson *et al.*, 2005 ; Alexandre-Bailly *et al.*, 2008 ; Pennaforte et Pougnet,

---

<sup>8</sup> Pour faciliter la lecture des résultats, nous emploierons le terme « tuteur » pour désigner les « tuteurs-entreprises » ou « maîtres d'apprentissage »

2012), les tuteurs plaident pour un programme conçu par l'organisme de formation, mais rédigé avec un vocabulaire professionnel et expliqué dans le détail aux entreprises. En effet, si les tuteurs ont bien reçu un programme celui-ci mentionne uniquement l'intitulé des cours, ce qui ne leur « *parle pas forcément* »(T8). Ce résultat souligne la nécessité montrée par Alexandre-Bailly et Barth (2008) et Pennaforte et Pougnet (2012), de définir un langage commun à l'école et à l'entreprise. Les tuteurs ne revendiquent pas de véritable co-construction du programme car ils en mesurent la difficulté opérationnelle. D'une part, le temps manque en entreprise pour une réflexion pédagogique, et d'autre part ils ne s'estiment pas capables de participer à l'élaboration d'un curriculum : « *chacun son métier, moi, je ne suis pas prof.* ».(T5). Le seul élément du programme établi conjointement est le planning de l'alternance, et les tuteurs s'en félicitent : « *Une semaine sur deux, ça permet de ne pas louper d'étapes* » (T2)

### 3.1.2. L'absence d'outils collaboratifs de suivi

L'ensemble des tuteurs interrogés a déclaré s'être impliqué dans le processus de professionnalisation des alternants, ce qui a été confirmé par la majorité des alternants (13 sur 15 interrogés.). Néanmoins, de nombreux tuteurs ont émis des doutes quant à l'efficacité de leur accompagnement. La raison majoritairement évoquée pour expliquer cette incertitude quant à leur « performance tutorale » est l'absence d'un outil formalisé présentant les compétences précises auxquelles les alternants doivent être formés en situation de travail.

En effet, l'organisme de formation n'a pas fourni aux entreprises de livret décrivant les savoirs à acquérir en son sein d'une part et au sein de l'entreprise d'accueil d'autre part, si bien que les tuteurs se sentent démunis : « *là on va dans le vide en fait* » (T5), « *Je sais pas quoi lui apporter en fait clairement (...) je navigue en eaux troubles* » (T4). Tous jugent que cet outil aurait été d'une grande aide pour les accompagner dans leur fonction tutorale.

Selon eux, ce livret serait d'autant plus efficace s'il présentait un planning des apprentissages, De fait, les tuteurs éprouvent des difficultés à organiser une progressivité dans les apprentissages de leurs alternants, difficultés multipliées par le fait qu'ils ignorent ce qui est enseigné en cours, et à quel moment : « *Je ne sais pas ce qu'elle fait en cours (...). ça manque par rapport à mon suivi parce que, moi il y a des choses qu'il va falloir que je lui apprenne mais en même temps je sais pas forcément à quel moment je dois introduire ces choses-là dans la formation.* » (T7). Les alternants jugent, eux aussi, l'absence de livret préjudiciable à la qualité de l'accompagnement tutoral. Ils rendent tous compte des difficultés éprouvées par leurs tuteurs, malgré leur implication, à mettre en place un parcours de formation exploitant

les situations de travail : « *Il ne sait pas non plus qu'il y a des choses qu'il doit me montrer. Il ne sait pas quoi me faire faire exactement.* » (A5). En conclusion, notre étude montre que l'absence de co-construction des programmes et des outils de suivi de la formation est un frein à la coopération école-entreprise et empêche l'alternance intégrative.

### **3.3 La définition conjointe de la fonction tutorale constitue un point-clé de la coopération**

#### 3.3.1 L'absence de réunion d'information

Il est reproché au centre de formation de ne pas avoir organisé de réunion d'information avec les tuteurs en début de cursus. « *une réunion préalable pour dire : voilà ce que l'on va leur apprendre.* » (T1). Néanmoins, nous notons que si l'ensemble des tuteurs déclare avoir regretté l'absence de réunion avec l'école, seuls deux d'entre eux avaient accepté de participer à une réunion en début de cursus. Cette réticence confirme les difficultés identifiées par Alexandre-Bailly et Barth (2008) de mobiliser les managers: selon leur étude, la présence des tuteurs à des réunions sur la formation excède rarement 35% des effectifs.

#### 3.3.2 Trop peu de visites des tuteurs-école en entreprise.

Négoventis prévoit deux visites des tuteurs-écoles dans les entreprises d'accueil, Pour des raisons budgétaires, les tuteurs-école n'ont effectué qu'une visite en entreprise, 10 mois après le début du cursus. L'ensemble des tuteurs s'est étonné de manque de suivi : « *je lui ai dit, mais au bout d'un an, vous venez seulement maintenant !* » (T5). De nombreux tuteurs soulignent que cette absence de suivi est préjudiciable à l'alternant, et ce à deux niveaux :

- - au niveau de la construction de l'identité professionnelle : « *Si ça se passe mal, et que (l'apprenti) doit rester dans une situation délicate, le risque c'est qu'après, il ait une mauvaise image de l'entreprise. Alors que l'entreprise, il va devoir après bosser dedans 45 ans.* » (T2).

- au niveau de l'acquisition des compétences : « *ça existe vraiment que les gens soient pris juste comme bouche-trou. La personne va forcément apprendre un métier, mais pas assez, par rapport à la formation qu'elle devrait avoir* » (T1). Ce qui est décrit ici comme consécutifs du manque de suivi par l'organisme de formation relève exactement de ce que Meirieux (1992) nomme l'alternance aléatoire.

#### 3.3.3. Un manque de relations interpersonnelles entre tuteur-école et tuteur-entreprise

Les tuteurs-entreprises déplorent unanimement cette absence de suivi personnalisé, qui devrait, selon eux, débiter par une visite du tuteur-école en début de cursus : « *Moi je pense que la visite se serait pas mal. Et des choses se feront d'elles-mêmes, quand le contact sera établi. Il y aura forcément plus de partage, de dialogue. Et du coup on avancera mieux.* » (T2). Afin de mieux accompagner leurs alternants sur les voies de la professionnalisation, les tuteurs éprouvent le besoin de plus communiquer avec les acteurs de l'organisme de formation : « *Je pense qu'on est quand même là pour se compléter, beaucoup. Et c'est ce manque d'informations-là, que je regrette un petit peu.* » (T6). Sur les modalités de communication à privilégier, les avis divergent. La plupart d'entre eux, pour gagner du temps, souhaiteraient recevoir des appels téléphoniques : « *Avec un petit suivi, peut-être pas forcément une usine à gaz, parce que ça, on n'aime pas trop en entreprise, mais un coup de fil « voilà comment ça se passe, on en est où? ».* » (T2). Certains déplorent également le manque de relations interpersonnelles avec les tuteurs-écoles : « *Les mails que je reçois de la CCI, c'est vraiment tout le monde confondu. (...) je trouve que ce rapport, quand même..., il manque un rapport humain* » (T8). En conclusion, notre étude montre que l'absence de définition conjointe de la fonction tutorale est un frein à la coopération école/entreprise et empêche l'alternance intégrative.

### **3.4 Des procédures d'évaluations conjointes des alternants constituent un point clé de la coopération.**

#### 3.4.1 Une grille d'évaluation inadaptée

La grille d'évaluation « professionnelle » fournie par le centre de formation impose une note sur 20 points, répartis comme suit : 10 points pour le « *comportement professionnel* » (présentation, ponctualité, intégration dans l'équipe, motivation, autonomie) et 10 points pour les « *aptitudes et pratique professionnelles* » (compréhension des objectifs fixés, maîtrise des outils et des techniques, capacité à contrôler son travail.)

Cette grille suscite des critiques unanimes à deux niveaux. Les critères d'évaluation sont jugés trop généraux et ne reflétant pas les compétences attendues du métier de manager de la distribution : « *Les critères ne correspondent pas au métier.* » (T4), « *On avait présentation, ponctualité, assiduité, à l'écoute... Des thèmes très relatifs et très flous. Bizarres.* » (T1). Le barème de notation, sur 20, apparaît trop scolaire et peu adapté à la vie professionnelle. Les tuteurs, dans leur grande majorité auraient souhaité des échelles plus réduites, voire un choix acquis/en cours d'acquisition/non acquis : « *« Il y a un barème sur 20. C'est trop. (Il*

*faudrait) des trucs comme des smileys ou une échelle plus petite, de 0 à 5. Plus facile. C'est quoi 13 par rapport à 14?» (T2)*

Notre étude confirme les travaux de Barbier (1996) montrant que les outils d'évaluation élaborés par les centres de formation ne correspondent pas aux attentes des tuteurs car ils ne prennent pas en compte les spécificités de leurs objectifs. Les tuteurs souhaiteraient, comme le préconisent, comme Pennaforte et Pougnet (2012) que les outils d'évaluation soient conçus avec ceux qui les utilisent.

### 3.4.2 Une prise en compte insuffisante de l'évaluation en situation professionnelle

L'obtention du diplôme GUC est conditionnée à l'atteinte d'une moyenne de 10/20 pour chacun des quatre blocs de compétences. Le poids des différents blocs n'est cependant pas équivalent. Ainsi, le bloc D « Développer sa maîtrise professionnelle » ne pèse que pour 30% de la note finale. De plus, à l'intérieur de ce bloc, l'évaluation du tuteur-entreprise ne compte que pour un tiers de la note. Il en ressort que l'évaluation des apprentissages acquis en situation de travail ne représente que 10% de la note conditionnant la diplomation.

Tous les tuteurs expriment leur incompréhension quant au faible poids accordé à l'évaluation sur le lieu de travail. Ils partagent l'avis de Geay (1998) selon lequel les compétences acquises en situation de travail ne peuvent être évaluées par un examen scolaire et doivent être observées dans le contexte professionnel. Cependant, alors que Geay préconise une évaluation paritaire, les tuteurs interrogés prônent une pondération supérieure à 50% : « *La part la plus importante, plus de 50%* » (T5), « *Je dirais 80% entreprise et 20 % scolaire.* » (T8).

Les raisons invoquées pour une revalorisation du poids de l'évaluation professionnelle sont de deux ordres. L'une concerne le rapport entre le temps passé en entreprise et le temps passé en centre de formation (2/3 entreprise, 1/3 école.). L'autre raison ressort de la suspicion des tuteurs envers les enseignements théoriques et leur utilité pour la professionnalisation des alternants que nous avons décrite précédemment : « *Il y a quelqu'un qui peut avoir un 18 parce qu'il a appris par cœur et quelqu'un qui va avoir un 5 qui aura mieux compris que celui qui a 18 (...). Il y en a vous savez, avec une feuille de papier, ils sont perdus.* » (T6).

Comme toute évaluation, l'évaluation de l'alternant par son tuteur pose, entre autres, le problème de l'objectivité de l'évaluateur. Rares cependant sont les tuteurs ou apprentis qui l'évoquent spontanément, et encore est-ce pour en parler d'une manière générale, sans se sentir concerné par ce risque : « *après je me dis qu'il ne sera pas très objectif parce que peut être qu'il va me mettre sur un piédestal. Ou au contraire il va peut-être me couler. Parce que justement il me connaît.* » (A3), « *Parce que le problème (...) c'est que si jamais avec votre*

*tuteur ça se passe mal... » (T5). Les apprentis interrogés a posteriori sur leur évaluation par le tuteur se sont unanimement déclarés satisfaits de leur note, qui leur a semblé conforme à leurs attentes, voire supérieure à celles-ci. Notre étude ne permet donc pas de confirmer l'existence de « notes de gueules » (Geay, 1998), mais tend à prouver la surévaluation des notes des tuteurs montrée par Barth (2002). En conclusion, notre étude montre que le manque de procédures d'évaluation conjointe des alternants est un frein à la coopération école/entreprise et empêche l'alternance intégrative.*

### **3.5 Quelques pistes pour lever les freins à la coopération école-entreprise**

Notre étude nous a permis de confirmer certains résultats de la littérature, comme la nécessité d'une coopération école-entreprise (Meirieux, 1992 ; Geay, 1998 ; Malglaive et Laot, 2006), tout en soulignant les difficultés de la mise en place de cette coopération inter-organisationnelle particulière. (Barbier, 1996 ; Alexandre-Bailly et Barth, 2008). Elle a mis en lumière la difficulté d'application de certaines prescriptions managériales, notamment celles de la co-construction des programmes (Veillard, 2012) et a identifié les éléments indispensables à la collaboration. Nous proposons en guise de synthèse quelques pistes pour lever les freins identifiés de la coopération école-entreprise.

<b>Freins à la coopération école-entreprise</b>	<b>Proposition de bonnes pratiques pour lever ces freins</b>
Un manque de reconnaissance mutuelle des capacités formatrices réciproques de l'école et de l'entreprise.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- développer la communication école/entreprise pour faciliter une reconnaissance mutuelle des différents types de savoirs</li> <li>- faire intervenir les tuteurs en centre de formation (valorisation des savoirs de terrain par les enseignants, compréhension de la plus-value pédagogique pour les tuteurs)</li> <li>- faciliter l'articulation des savoirs de l'alternant en incluant leurs acquisitions de terrain dans les activités en cours.</li> </ul>
Un manque de co-construction des programmes de formation et des outils de suivi.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- co-construire le programme est souhaitable, mais difficile. (manque de temps et de compétences pédagogiques côté entreprise)</li> <li>- communiquer et expliquer en langage professionnel le programme de formation, en amont de l'arrivée de l'alternant, à l'aide d'objectifs pédagogiques précis et opérationnalisables</li> <li>- co-construire le livret de suivi de l'alternant décrivant les compétences à acquérir sur les deux lieux de formation</li> </ul>
Un manque de définition conjointe de la fonction tutorale.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- multiplier et formaliser les rencontres tuteur école/tuteur entreprise sur les deux lieux de formation.</li> <li>- favoriser la relation interpersonnelle entre les tuteurs pour</li> </ul>

	développer la coopération inter-organisationnelle.
Un manque de procédures d'évaluation conjointe des alternants.	- valoriser l'évaluation sur le lieu de travail en répartissant équitablement les coefficients des évaluations académiques et « terrain » - co-construire avec les acteurs de la fonction tutorale des outils d'évaluation adaptés à leur métier

## Conclusion

L'alternance a longtemps souffert d'un déficit d'image dans notre pays, alors qu'elle constitue une voie d'excellence alternative chez certains de nos voisins européens, dont l'Allemagne. Depuis vingt ans, les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes, y compris des jeunes diplômés, ont incité les autorités françaises à développer des politiques volontaristes pour développer ce mode de formation partagée entre l'école et l'entreprise. Le principe de l'alternance est également de plus en plus plébiscité par les entreprises, qui y voient une modalité de formation plus professionnalisante que le «tout école ». Désormais, les cursus en alternance sont également recherchés par les jeunes, qui y voient notamment un moyen d'arriver sur le marché du travail en ayant déjà acquis une expérience professionnelle.

Cette appétence se retrouve à tous les niveaux de qualification, notamment dans l'enseignement supérieur. Le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche incite à l'ouverture de nouveaux cursus en alternance, et affiche un objectif ambitieux : le doublement des étudiants-apprentis d'ici 2020. Pour autant, de l'avis même du Ministère, les cursus en alternance relèvent d'une « *organisation complexe* »<sup>9</sup>.

En effet, l'alternance suppose un partage des lieux et de la responsabilité de la formation des étudiants entre un établissement d'enseignement et une entreprise d'accueil. Or, la coopération inter-organisationnelle entre école et entreprise ne va pas de soi. Les deux organisations répondent à des logiques contradictoires : formation d'une part, production d'autre part.

Si les auteurs (Meirieux, 1992 ; Geay, 1998 ; Malglaive et Laot, 2006) et les praticiens s'accordent pour souligner l'importance d'une collaboration étroite entre les partenaires de l'alternance, des recherches montrent les difficultés de mise en place de cette coopération (Alexandre-Bailly et Barth, 2008 ; Pennaforte et Pougnet, 2012).

<sup>9</sup> Site du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid74547/la-gestion-de-l-alternance-dans-les-universites.html>, page consultée le 01.02.15,

Compte-tenu des enjeux posés par la multiplication des cursus en alternance dans l'enseignement supérieur, les recherches empiriques manquent notamment pour analyser les caractéristiques de la coopération école-entreprise et pour donner aux praticiens des outils pour lever les éventuels freins à cette collaboration.

L'objectif de notre recherche est donc la compréhension des modalités de cette coopération, afin de participer à l'élaboration de pistes pour sa mise en place opérationnelle.

Notre étude du cas d'une formation commerciale de niveau III, confrontée à la littérature, nous a permis d'identifier les freins à la coopération école – entreprise : le manque de reconnaissance mutuelle de la légitimité et de la transférabilité des savoirs détenus par les deux organisations, le manque de co-construction des programmes, des outils de suivi et des procédures d'évaluation et l'absence de définition conjointe de la fonction tutorale.

Elle nous a également permis de proposer des pistes pour la mise en place de la coopération inter-organisationnelle : l'explicitation des contenus de la formation à l'aide d'objectifs pédagogiques opérationnalisables, la formalisation d'outils de suivi collaboratifs, une communication tuteur-école/tuteur-entreprise régulière tout au long du parcours, la co-construction des grilles d'évaluation sur le lieu de travail, , une évaluation équitable des savoirs théoriques et des savoirs de l'action, l'intervention des tuteurs-entreprise en centre de formation pour favoriser l'articulation des savoirs.

Notre étude comporte un certain nombre de limites, notamment celles liés à la méthodologie de l'étude de cas, et comporte des biais dus à notre posture de chercheur-praticien impliqué dans l'une des organisations étudiées. Les résultats mériteraient d'être confrontés à ceux d'une étude sur le même type de formation dans un autre centre de formation par exemple. De nombreuses pistes de recherches restent à explorer pour approfondir les mécanismes de coopération à l'œuvre dans les dispositifs d'alternance. Notre étude montre qu'au-delà des difficultés de la coopération inter-organisationnelle, les acteurs déplorent le manque de communication interpersonnelle. Il nous semblerait donc intéressant d'étudier la coopération en œuvre dans les dispositifs d'alternance, non plus au niveau des organisations, mais au niveau des acteurs (Crozier et Friedberg, 1977 ; Alter, 2010).

## **Bibliographie**

Alexandre-Bailly et Barth (2008), « La gestion de l'alternance par l'établissement partenaire : du poids de la contrainte à une bonne gouvernance du projet », in Hahn, C. *et al.*, Former les managers. Quand l'alternance s'invite dans le débat., Vuibert.

Alvès et Froger (2008), « L'entreprise partenaire », in Alexandre-Bailly et al., Former les managers. Quand l'alternance s'invite dans le débat., Vuibert.

Alves S. *et alii* (2010), « Les apprentis de l'enseignement supérieur : de la satisfaction à l'engagement. », *Management & Avenir*, n° 33, p. 35-51

Barbier, J-M *et alii*(1996),*Situations de travail et formation*, L'Harmattan.

Barbier, J-M. (1996), « Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse », *Recherche et Formation*, n°22, p.7-19

Barth, I. & Geniaux I. (2001), « Une formation universitaire en alternance comme levier de développement des petites entreprises : le cas de l'IUT Lumière, Lyon 2 », Xème conférence de l'AIMS.

Barth, I. (2002), « La validation d'acquis expérimentiels : quel enjeu stratégique pour l'alternance? Cas d'expérimentation. », Première conférence internationale du Ceraltès.

Besson, M. et Collin, B. (2005), « Programmes de formation à temps partiel : un nouveau rapport au savoir », in Hahn, C., Besson, M., Collin, B. et Geay, A., *L'alternance dans l'enseignement supérieur. Enjeux et perspectives*, L'Harmattan.

Boru, J-J. & Leborgne, C. (1992), *Vers l'entreprise tutrice*, Editions Entente.

Boru, JJ. (1996), « Du tuteur à la fonction tutorale : contradictions et difficultés de mise en œuvre », *Recherche et Formation*,n°22, p.99-114.

Boudjaoui M (2011), « Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : étude comparée de deux dispositifs de formation », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2011/2 Vol. 44, p. 49-68

Crozier, M. et Friedberg, E., *L'acteur et le système*, Seuil, 1977.

Devereux, G., *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Aubier, 1998.

Dietrich, A. & Weppe X. (2010), « Les frontières entre théorie et pratique dans les dispositifs d'enseignement en apprentissage », *Management & Avenir*, 2010/10, n° 40, p. 35-53.

Dumez, H., (2013),*Méthodologie de la recherche qualitative*, Vuibert, 2013

Gavard-Perret, ML., Gotteland, D., Haon, C., Jolibert, A.(2012), *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion*, Pearson, Montreuil.

Geay, A. (1998), *L'école de l'alternance*, l'Harmattan, Paris.

Hahn, C., Besson, M., Collin, B. et Geay, A (2005), « Pour une nouvelle approche de l'alternance dans l'enseignement supérieur », in Hahn, C., Besson, M., Collin, B. et Geay, A., *L'alternance dans l'enseignement supérieur. Enjeux et perspectives*, L'Harmattan, Paris.

Imdorf, C. (2013), « Lorsque les entreprises formatrices sélectionnent en fonction du genre. Le recrutement des apprenti(e)s dans le secteur de la réparation automobile en Suisse », *Revue française de pédagogie*, n°183, p. 59-70

Issehnane, S. (2011), « Le développement de l'apprentissage dans le supérieur : une évaluation empirique à partir de l'enquête Génération 2001 », *Travail et Emploi*, n°125, p. 27-39

Kergoat, P. et Capdevielle-Mougnibas V. (2013), « Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer », *Revue française de pédagogie*, n°183, p.5-13

Malglaive, G. (2006), « Alternance et compétences », *Cahiers pédagogiques*, n°320, p. 26-28

Malglaive, G. et Laot, F. (2006), « Formation des adultes, formation des enseignants, Recherche et Formation », n°53, p.69-78.

Le Boterf, G. (2007), *Professionaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*, Eyrolles.

Meirieu, P. (1992). *Apprendre... oui, mais comment*, ESF, Paris.

Miles, M.B et Huberman, A.M. (2013), *Analyse des données qualitatives*, De boeck, Bruxelles.

Pennaforte, A & Pougnet, S. (2012), *Alternance : cultivez les talents de demain*, Dunod, Paris.

Thiétard, R-A *et al.* (2007), *Méthodes de recherche en management*, Dunod, Paris.

Van de Portal M. (2008), « L'accueil des apprentis en formation supérieure », *Revue française de gestion*, 2008/10, n° 190, p. 31-42

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*, n°1, vol.6, p. 47-68

Vidaillet B., Vignon C. (2008), « L'apprenant au cœur du dispositif: développement personnel et maturation intellectuelle », in Hahn, C. *et al.*, *Former les managers. Quand l'alternance s'invite dans le débat.*, Vuibert, Paris.

# **Annexe 1 : Guide d'entretien Tuteur entreprise**

## **Introduction :**

- Remerciements.
- Présentation du chercheur.
- Présentation du contexte et des enjeux de la recherche
- Présentation des modalités de l'entretien : confidentialité, prise de notes, autorisation ou non d'enregistrer.

## **1. Présentation de la personne interrogée**

- Formation initiale
- Parcours professionnel
- Ancienneté dans l'entreprise
- Emploi actuel

## **2. Projet d'accueil d'un apprenti et recrutement**

- Qui a pris la décision d'accueillir un apprenti ? (DRH ou manager ?)
- Cette décision a-t-elle fait suite à un démarchage de l'OF ?
- Qui a participé au recrutement de l'apprenti (manager, DRH, OF ?)
- Quelle forme a pris ce recrutement ?

## **3. La coopération organisme de formation-entreprise**

### 3.1. Modalités de la coopération

- Avez-vous participé à l'élaboration du programme de la formation ?
- Avez-vous reçu le programme de la formation ?
- Quel est le rythme d'alternance ? Convient-t'il à votre activité ?
  - Vous a-t-on sollicité pour intervenir dans le cursus ? Auriez-vous souhaité que l'OF le fasse ?
  - Connaissez-vous les modalités d'évaluation et d'attribution du diplôme ?
  - Estimez-vous que l'évaluation sur le lieu de travail a un poids suffisant pour l'attribution du diplôme ?
  - Participez-vous au jury final ? Souhaiteriez-vous le faire ?
- Selon vous, existe-t-il une cohérence entre les enseignements académiques et les compétences de terrain ?
  - Votre apprenti vous demande t'il des compléments théoriques à ce qui a été vu en cours ?

### 3.2. Outils de la coopération

- Une -ou plusieurs- réunions d'information ont-elles été organisées au sein de l'OF ?
  - Le tuteur Ecole est-il venu en entreprise ? A quelle fréquence ? Est-ce suffisant pour vous ?
- L'OF vous a-t-il remis un guide de l'apprenti, un livret d'apprentissage avec les compétences à acquérir (S, SF, SE) ?
- Comment jugez-vous cet outil ? (pertinence, facilité d'utilisation)

## 4. Organisation de l'apprentissage dans l'entreprise d'accueil

### 4.1. Politique d'apprentissage dans l'entreprise

- Existe-t-il une procédure d'accueil et intégration des apprentis ?
- Existe-t-il un parcours de compétences internes à l'entreprise ?
- L'accueil d'un apprenti est-il une modalité de pré-recrutement à l'issue du contrat ?

### 4.2. Organisation de la fonction tutorale dans l'entreprise

- Est-ce la première fois que vous êtes tuteur ?
- Avez-vous reçu une formation au tutorat ?
- Avez-vous vous-même suivi un cursus en apprentissage ?
- Estimez-vous avoir les moyens nécessaires au tutorat ? (temps, budget, ressources)
- Quelles sont pour vous les compétences nécessaires à la fonction tutorale ? (relationnelles, pédagogiques, managériales ?)
- Quelles sont les contraintes induites par votre fonction de tuteur ?
- Votre fonction de tuteur est-elle bénéfique à votre pratique professionnelle ? Quels sont ses éventuels apports ?
- Diriez-vous qu'être tuteur est un levier de motivation pour vous ?

## 5. Sur la formation en alternance

- Pensez-vous que l'alternance soit une bonne modalité de formation ?
- Quels sont les avantages de ce type de formation ? Les inconvénients ? Les contraintes ?
  - Quels sont selon vous les FCS d'un dispositif de formation en alternance ?
  - Quelles améliorations pourriez-vous proposer ?

## Conclusion

- Synthèse de l'échange
- Rappel de la confidentialité
- Remerciements

## Annexe 2 : Grille d'analyse thématique entretien Tuteur T1

THEME	CODAGE	VERBATIM
<b>Formation de la personne interrogée</b>	Satisfaction d'avoir été formé en alternance	Oui, oui. A l'AFPA c'était de l'alternance, c'était 15j d'école, 15j d'entreprise. Donc, je suis passé par là et je trouve ça bien de pouvoir s'occuper des gens, de leur apprendre quelque chose. Par contre ce que j'ai apprécié par rapport à un BTS, c'est que c'était axé sur le travail qu'on va faire après. On va pas faire du français et de l'histoire géo... des matières, bon. On va regarder vraiment le métier, le seuil de rentabilité, la marge, les implantations, le métier. Parce que, quand vous avez 20 ans, les rois de France, bon. La culture générale, c'est bien...
<b>Modalités de formation de l'alternant sur le lieu de travail</b>	Par le travail de terrain	Je lui demande un peu tout et n'importe quoi, tout ce que je peux lui montrer, je lui montre. Des fois, on leur fait faire un bout. Ils vont faire 30-40% et nous on va faire le reste. Mais ils comprennent mieux ce qui suit derrière, le pourquoi du comment.
	Par l'observation des procédures	Par exemple, Aurélie, je lui ai expliqué ce qu'est une provision sur stock, la décote tout ça. Je lui ai expliqué comment aller la chercher. Comme ça, elle comprend la chose, elle ne pratique pas, mais elle comprend.
	Par l'observation des comportements	En fait, on transmet pas forcément des compétences, on transmet un....Ce serait plutôt des compétences en management que je veux transmettre.
	Par le coaching	Moi, je discute beaucoup. Je partage beaucoup. Sur mon expérience, sur n'importe quoi, j'accompagne les gens. Je les... Comme je vous l'ai dit, au bout d'un moment, je ne montre plus. Je fais aussi du contrôle. Des fois, je dis ça tu sais faire, montre moi.
<b>Les moyens accordés par l'entreprise à la fonction tutorale</b>	Expérience dans la fonction tutorale	Euh...Entre 5 et 10 fois.
	formation au tutorat	Chez Cora, on avait des formations de formateur, mais pas au tutorat. Etre formateur, c'est un métier, je pense. On a fait une formation sur 2 jours au niveau du siège, sur la posture, sur ce genre de choses.
	Temps de production versus temps de formation	Oui, oui. Il y a des jours où j'ai le temps, des jours où j'ai pas le temps Donc au bout d'un moment, je ne peux pas tout faire. J'ai mon travail.
<b>Modalités et outils de la coopération école-entreprise</b>	Conception unilatérale du programme de la formation par l'OF	Je trouve que ce serait bien d'accorder nos violons.
	Absence de livret d'apprentissage	Parce que nous avec le GUC, on a très peu de vision sur ce qu'ils font à l'école. Alors autant c'est vrai que ça nous fait moins de contraintes, parce qu'on a moins de dossiers à suivre. Parce que par exemple, pour les apprentis (CAP) il y a des fiches-navettes, il peut y en avoir une par mois. Donc on les voit régulièrement, au bureau, et dans leurs tâches habituelles et on prend le temps de discuter avec eux pour les faire.
	Réunions	Alors s'ils faisaient une réunion préalable pour dire voilà, qu'est ce qu'on va leur apprendre ? – On va leur apprendre à faire la concurrence, à fixer des prix sur SAP, à maîtriser les outils informatiques, à gérer une implantation, à gérer des ILV, tout ce qui est merch, ce qu'est un facing... un certain nombre de choses.
	Visites du tuteur-école en entreprise	On n'a pas besoin de deux heures, et au moins comme ça, on a un interlocuteur, un visage, et après on peut travailler par mail, par téléphone. Mais disons un premier contact, et pas juste la personne doit passer alors l'échéance arrive « merde, il faut que je passe », j'en vois huit en même temps, je fais un coup de tampon et voilà. Et tout le monde a rempli son rôle, et le grand perdant, c'est l'apprenti.
	Contacts téléphonique	Je pense qu'il faudrait aussi un peu plus d'appels des professeurs. Vite fait. Bonjour, j'aimerais juste savoir, est-ce que tout se passe bien ? » Pas pour prendre du temps aux personnes, mais ce serait plutôt pas mal.
	participation du tuteur au jury	Jury, oui ou non. Mais qu'on ait une incidence sur la réussite du diplôme ou pas, ça oui. Parce qu'on passe peut-être la moitié du temps avec
	Intervention du tuteur en salle de cours	C'est vrai que je suis plus à l'aise quand je connais les gens. Mais intervenir demain devant une trentaine de personnes...
	Difficulté d'accord école-entreprise sur le statut de l'alternant	Je ne suis pas du tout d'accord par rapport à une chose. C'est de positionner un stagiaire à un poste de manager. Même si je prends un intégrant chef de secteur, c'est bien qu'il s'implique, par contre, je n'ai pas envie qu'il donne des consignes à mon équipe. Des fois, c'est marqué qu'il faut les positionner comme responsable, les mettre en situation. Je ne suis pas d'accord. Il n'a pas la position pour. Ça peut être mal perçu par l'équipe.

<b>Modalités et outils de la coopération école-entreprise</b>	Axes d'amélioration	Vous savez ce que je ferais moi à votre place ? Je ferais des visites de magasin avec toute l'école quand ils sont en cours. Ça veut dire qu'Aurélié, elle serait amenée à présenter son entreprise, avec son groupe, mais sans intervention du tuteur..Et après, on fait un débrief, chacun intervient sur ce qu'ils ont pensé. Et pourquoi pas travailler sur la propreté, des plans d'action, n'importe quoi.
<b>Evaluation de l'alternant</b>	grille de notation	Au début la grille de notation, vous la regardez, c'est sur 20. Alors je regarde « présentation », note sur 20. Est-ce que je vais dire, ça va pas parce que son jean ne me plait pas ? Ben non. Après, on avait la ponctualité, en notation. On avait, euh... J'ai plus ces notations parce que je lui ai rendu son truc. On avait présentation, ponctualité, assiduité, à l'écoute... Des thèmes très relatifs et très flous. Bizarre. Très basiques. Et même à la fin, pas vraiment de critères pour dire vraiment ... basés sur notre métier propre.
	Poids de l'évaluation sur le lieu de travail	Je pense qu'on devrait avoir au moins 50 %. Ce serait le minimum
<b>Articulation des Savoirs théoriques et des Savoirs de l'action</b>	Rapport du tuteur aux savoirs théoriques	Après, j'ai un problème avec le management. Je pense qu'on pourra faire toutes les formations du monde... On peut améliorer ou on peut avoir des bases, mais après je pense... c'est un état d'esprit.
	Curiosité de l'alternant	C'est pour ça que je dis souvent aux stagiaires, n'oublie pas de remonter, de venir chercher l'information, parce que quand on demande pas, on a rien.
<b>Perception du dispositif d'alternance</b>	Par rapport à une Formation classique	On peut pas faire que du théorique et puis arriver, et tout ce qu'on a appris, c'est différent sur le terrain.
	FCS du dispositif	Que les stagiaires soient mieux formés, mieux engagés, c'est bien. Mais il faut que l'entreprise ait un réel besoin, et il faut après qu'il y ait des gens qui soient derrière.Prenez des gens comme chez L. ou chez A. , on va prendre des gens parce qu'en frais de personnel ça ne coûte pas cher, sur le compte d'exploitation, on est content..