



**HAL**  
open science

## Se professionnaliser à la professionnalisation des étudiants. Comment les enseignants du supérieur apprennent à suivre des étudiants en entreprise ?

Stéphanie Tralongo

### ► To cite this version:

Stéphanie Tralongo. Se professionnaliser à la professionnalisation des étudiants. Comment les enseignants du supérieur apprennent à suivre des étudiants en entreprise ?. Presses Universitaires Blaise Pascal, Maison des Sciences de l'Homme, Clermont-Ferrand. Professionnalisation des formations, employabilité et insertion des diplômés, pp.73 - 90, 2019, 978-2-84516-832-9. halshs-04079329

**HAL Id: halshs-04079329**

**<https://shs.hal.science/halshs-04079329>**

Submitted on 24 Apr 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

[2.1] Tralongo S. (2019). « Chapitre 3. Se professionnaliser à la professionnalisation des étudiants. Comment les enseignants du supérieur apprennent à suivre des étudiants en entreprise ? in Ghouati Ahmed (ed.), *Professionnalisation des formations, employabilité et insertion des diplômés*, Presses Universitaires Blaise Pascal, Maison des Sciences de l'Homme, Clermont-Ferrand, pp. 73 – 90.



### **Chapitre 3 : Se professionnaliser à la professionnalisation des étudiants. Comment les enseignants du supérieur apprennent à suivre des étudiants en entreprise ?**

#### **Résumé :**

Français : Ce texte présente les résultats d'une recherche menée depuis 2012 qui vise à questionner les façons dont des titulaires d'enseignements et de recherche en poste dans l'enseignement supérieur apprennent à participer à des dispositifs de professionnalisation des étudiants. A l'issue d'une présentation du cadre théorique et de la méthodologie de l'enquête, deux parties structurent le propos. La première présente le terrain des Instituts Universitaires de Technologie et plus particulièrement un IUT étudié de façon monographique. La seconde analyse les appropriations par les acteurs d'un dispositif de professionnalisation intitulé le tutorat, qui consiste ici en un suivi d'étudiants en entreprise par des enseignants. Cette contribution ambitionne de fournir, au-delà du cas particulier des IUT, quelques jalons théoriques et empiriques permettant de traiter des actuelles transformations de l'enseignement supérieur.

Anglais : This text presents the results of a research conducted since 2012 that aims to question the ways in which academics in higher education learn to participate to the professionalization of students. After a presentation of the theoretical framework and the methodology of the survey, two parts structure the topic. The first presents the field of the University Institutes of Technology and more particularly an IUT studied by monography. The second analyzes the appropriations by the academics of the mentoring, which consists here of a follow-up of students in companies by teachers during internships. This contribution aims to provide, beyond the specific case of IUTs, some theoretical and empirical milestones for dealing with current transformations in higher education.

Mots clés : Enseignement supérieur, tutorat, IUT, professionnalisation, socialisation

Key-words : Higher Education, mentoring, IUT, professionalization, socialization

Présentation de l'auteur

Stéphanie Tralongo est maitresse de Conférences en sociologie au sein de l'université Lyon 2. Elle fait partie de l'équipe MEPS du centre Max Weber (UMR 5283). Ses recherches actuelles portent sur la professionnalisation et les pratiques d'enseignement des sciences sociales dans l'enseignement supérieur, ainsi que l'internationalisation de la recherche.

#### **Introduction**

Les récents prolongements en France de la loi sur l'enseignement supérieur (2013) mettent en avant en volonté développer les stages à l'université et de renforcer leur « *dimension pédagogique* » :

*La loi prévoit que le stage soit pensé en amont et évalué en aval en fonction d'objectifs pédagogiques clairement définis. Il doit également bénéficier obligatoirement d'un double suivi, par un enseignant et par un tuteur au sein de l'organisme d'accueil, afin d'accompagner l'acquisition de véritables compétences.*<sup>1</sup>

On peut se demander ce que signifie ce suivi, ce en quoi il consiste pour un enseignant/chercheur du supérieur pour lequel il ne s'agit a priori pas d'une des activités qui lui sont habituellement dévolues. Pour y répondre, il peut être pertinent d'aller s'intéresser à des pratiques déjà institutionnalisées de mise en stage d'étudiants ou d'alternance dans le supérieur. Ces pratiques ne manquent pas et parfois depuis de nombreuses années, y compris au sein de l'université (Convert, & *ali.*, 2014). On souhaite ici

---

<sup>1</sup> <http://www.gouvernement.fr/action/l-encadrement-des-stages>

s'intéresser à une portion réputée « professionnalisante » de l'enseignement supérieur. Il s'agit des Instituts Universitaires de Technologie (IUT par la suite).

Créés en 1966 et actuellement d'un nombre de cent-treize répartis sur tout le territoire français, les IUT délivrent actuellement principalement deux types de diplômes : l'un en propre, le Diplôme Universitaire de Technologie<sup>2</sup> (DUT) et un autre, partagé avec d'autres composantes universitaires, la Licence Professionnelle (Maillard et Veneau, 2006). La présence de stage au sein des Diplômes Universitaires de Technologie (DUT) date de leur création, conséquence parmi d'autres d'une injonction forte de rapprochements entre les mondes académique et économique (Bernard, 1970). L'objectif de ce texte est de questionner les façons dont des titulaires d'enseignement et de recherche, en poste au sein d'un IUT étudié de façon monographique apprennent à prendre part à l'activité d'encadrement d'étudiants lors de leurs activités en entreprise. Le regard sera davantage tourné vers les expériences des titulaires (et non celles des étudiants), que l'on souhaite saisir lorsqu'ils débutent dans cette activité.

Le tutorat est un terme polysémique. Selon les recherches, il renvoie à l'action d'un étudiant sur un autre (Allouch & van Zanten, 2008), de formateurs sur des formés (Paul 2003), médié par une institution qui fabrique un dispositif, le tutorat. Un point commun est que cette « *figure pédagogique [...] suppose une remise en cause à la fois de la distance professorale et de la centration des enseignants sur les seuls apprentissages de type intellectuel.* » (Allouch & van Zanten, 2008). Le tutorat renvoie alors à une forme de relation entre deux interlocuteurs, l'un étant désigné par l'institution, pour produire un effet sur l'autre (un apprentissage, etc...). Le tutorat dont il va être question dans ce chapitre est un terme indigène. Sur le terrain étudié (voir l'encart méthodologie infra), il signifie un suivi par des enseignants et enseignants-chercheurs des étudiants dans leur activité de stage et d'apprentissage. Concrètement, un tuteur va « *encadrer* », « *accompagner* », « *suivre* » (les termes sont indigènes) un ou plusieurs étudiants sur leur lieu de stage et d'apprentissage : il va donc se rendre régulièrement au sein d'entreprise, discuter avec le maître de stage et d'apprentissage, participer à l'évaluation du stagiaire et de l'apprenti, enfin aider à la réalisation du rapport de stage ou du mémoire.

Remarquons que l'ensemble de ces activités ne recouvre pas habituellement ce que les fonctions et termes d'enseignants-chercheurs désignent : il ne s'agit résolument pas d'enseigner, l'activité elle-même se délocalise de la salle de classe, et l'on peut se demander quels rapports l'activité tutorale entretient avec la recherche. Pourtant, ce sont des enseignants/chercheurs qui occupent la fonction de tuteurs. Les questions que l'on se propose de traiter sont alors les suivantes : comment apprennent-ils ce qu'ils doivent faire ? Que font-ils ? Avec quelles ressources et quelle appétence ?

Le propos s'appuie sur une recherche menée sur la socialisation professionnelle des enseignants et enseignants chercheurs aux pratiques de professionnalisation des étudiants. Considérant qu'il n'y a aucune raison a priori pour que des futurs titulaires du supérieur aient été formés au cours de leur parcours d'études à des techniques, pratiques, logiques de professionnalisation des étudiants, la recherche vise à mettre au jour les manières dont ils se les approprient. S'agit-il de transformer leurs pratiques professionnelles ? Si c'est le cas, il faut se demander comment la transformation s'organise, si et de quelle manière elle est prise en charge institutionnellement, et quels en sont les effets.

Cette recherche s'inscrit dans une sociologie de la socialisation (Lahire, 1998, Darmon, 2006). Envisagée comme un processus résultant de confrontations, frottements et ajustements entre institutions et individus, la socialisation est « *la façon dont la société forme et transforme les individus*<sup>3</sup> ». L'ensemble s'appuie sur une approche « *dispositionnaliste-contextualiste* » (Lahire, 2012 : 21-22). Les acteurs sont vus comme dotés de propriétés sociales incorporées. Lorsqu'ils commencent à travailler en IUT, tout un ensemble d'institutions (la famille, l'école, les institutions de formation et de socialisation

---

<sup>2</sup> On rappelle que les DUT sont régis par des Programmes Pédagogiques Nationaux, fixés par décrets.

<sup>3</sup> Darmon, 2006, p. 6

professionnelle, les pairs, ...) a déjà produit certaines dispositions (constituées de goûts, cultures, pratiques, savoirs, rapport au pouvoir, au langage, au travail, etc.) rendant possible le fait qu'ils soient tout d'abord autorisés à être recrutés dans ce type d'institution, puis qu'ils y travaillent en mobilisant certaines manières de faire plutôt que d'autres. Il s'agit à la fois d'en rendre compte, et de questionner ce qui a pu être mobilisé en tant que ressource ou non pour devenir diversement partie prenante de la professionnalisation en IUT.

D'un autre côté, l'IUT au sein duquel les acteurs vont travailler est à envisager aussi dans une perspective socio-historique (Noiriel, 2008), dans son emboîtement avec d'autres institutions (les IUT en France, l'Université, l'enseignement supérieur français et européen) ; dans son organisation (Musselin, 2008). Il possède également des propriétés sociales, des dispositifs de contrôle et de cadrage (Bernstein, 2007), des instruments, des outils, (Courpasson, 2000 ; Lascoumes & Le Galès, 2005 ; Bonnéry, 2014), des valeurs, des normes, qui sont à mettre au jour : on pose que l'ensemble aura une force de cadrage sur les acteurs, qui ne présage toutefois pas de ce qu'en feront effectivement ces derniers. Pour en rendre compte, il faut s'intéresser au travail d'appropriation, autrement dit de confrontation qui sera mené entre le contexte et l'acteur, au cours de l'action. La notion d'appropriation (de Certeau, 1990 ; Chartier, 1992), en postulant une variation entre les injonctions et ce qu'en feront des individus socialement situés, permet d'analyser les pratiques comme des résultats de confrontation :

*La notion d'appropriation permet ainsi d'appréhender à la fois la diversité des pratiques et des usages sociaux et la complexité de situations sociales dans lesquelles les individus ou les groupes sociaux ne sont pas seulement condamnés à se soumettre aux normes ou aux logiques qui président à ces situations mais peuvent se saisir de celles-ci à partir de leurs propres logiques.* (Thin, 2010, p. 75).

L'ensemble de cette problématique relève ainsi d'un questionnement sur la socialisation professionnelle des acteurs (Hugues, 1996, Dubar, 1991), en envisageant celle-ci comme un « *processus dynamique* » réalisé au cours de l'activité professionnelle (Alain & Pruvost, 2011, p. 269).

Le propos est structuré en deux parties. La première présente le terrain étudié de façon monographique et les attendus institutionnels concernant le tutorat. La seconde analyse les appropriations par les acteurs du dispositif tutorial.

### ***Encart méthodologique***

La recherche a débuté en 2012. La méthodologie de production des données a relevé de différentes techniques : observation, observation participante, et « *participation observante* » (Alam, Gurruchaga, & O'Miel, 2012) au sein d'un IUT et de différentes associations du « *réseau des IUT* » ; analyse de documents (tels que notes internes, diaporamas de présentation, documents de travail, dossiers d'évaluation des diplômes, ...) recueillis au cours d'une période longue d'une douzaine d'années. Enfin un à deux entretiens auprès de vingt-six enseignants et enseignants-chercheurs sur les trente-trois en poste sur l'IUT étudié de façon monographique, ont été réalisés à partir de 2013. Ils visaient à rendre compte : des origines sociales ; des parcours scolaires, de formation et professionnels ; des manières dont les uns et les autres investissent ou pas (et de quelles manières, avec quelle appétence et ressources) chacun des dispositifs de professionnalisation des étudiants.

La population enquêtée se compose treize hommes et treize femmes, dont onze enseignants certifiés<sup>4</sup> ou agrégés du second degré, quatorze Maîtres de Conférences et un Professeurs des Universités.

Le tableau suivant récapitule différentes informations : les pôles disciplinaires, sexe, parcours de formation et origines sociales à partir de la profession du père.

---

<sup>4</sup> Titulaire d'un Certificat d'Aptitude au Professorat (en Lycée Professionnel, de l'Enseignement Technique ou du Second Degré)

Tableau 1 : Présentation des enquêtés selon les pôles disciplinaires, corps d'Etat, sexe, cursus et PCS du père

Pôles disciplinaires	Effectif = 26 dont 5 en lettres, langues, Sciences Humaines et Sociales 12 en mathématiques, statistique, biologie, informatique, sciences de l'ingénieur 9 en économie, comptabilité, gestion, droit
Corps d'Etat	6 certifiés 5 agrégés 14 maîtres de conférences 1 professeur des universités
Sexe	13 hommes 13 femmes
Cursus	2 parcours CPGE <sup>5</sup> +ENS <sup>6</sup> (+ doctorat pour un enquêté) 16 parcours universitaires purs dont 2 DUT en début 1 parcours BTS <sup>7</sup> + diplômes professionnels 5 parcours CPGE + Ecole d'ingénieur + Doctorat pour 4 enquêtés 1 parcours CPGE + université (maîtrise) 1 parcours DEUG <sup>8</sup> + Ecole d'ingénieur + maîtrise + doctorat
PCS du père <sup>9</sup>	2 Agriculteurs exploitants 9 Artisans, Commerçants et Chefs d'entreprise 10 Cadres et Professions Intellectuelles Supérieures 3 Professions Intermédiaires 1 Ouvriers

<sup>5</sup> Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles

<sup>6</sup> Ecole Normale Supérieure

<sup>7</sup> Brevet de Technicien Supérieur

<sup>8</sup> Diplôme d'Etude Universitaire Général

<sup>9</sup> Liste des Professions et Catégories sociales selon l'INSEE.

## Partie 1 – Organisation et attendus envers le tutorat

### 1.1 Un IUT « hyperprofessionnaliste »

Créé en 1992, l'IUT étudié est situé dans une grande ville de province. Dès son origine, il s'inscrit et souscrit à l'objectif de revalorisation de l'apprentissage suite aux lois de 1987 et 1992 (Moreau, 2003, chapitre 1, Kergoat et Capdevielle-Mougnibas, 2013), en s'appuyant sur un contexte de normalisation de « la » relation « formation-emploi » (Tanguy 2002), de dégradation des conditions d'entrée dans la vie active des jeunes et des conditions de travail, d'arrivée dans l'enseignement supérieur de cohortes issues de la seconde explosion scolaire. L'institut va alors décliner dans son organisation une vision de l'apprentissage par l'alternance (Moreau, 2003) comme outil de démocratisation des études supérieures : il doit permettre à des jeunes qui n'auraient pu l'obtenir autrement l'accès à un diplôme de l'enseignement supérieur et à l'emploi pour lequel « l'entreprise formatrice » (Moreau, 2003 : 36) est associée. Il est à noter que cette vision contient une définition plutôt explicite de ce que doit être la professionnalisation des étudiants. Cette professionnalisation est tout d'abord envisagée comme une finalité : elle doit conduire les étudiants à une insertion professionnelle, assez rapide à l'issue du DUT, dans des domaines de métier en lien avec ceux préparés dans l'IUT. Elle est ensuite adossée à un mode opératoire : tout au long de leur formation dans les DUT et Licences professionnelles préparés dans cet IUT, les étudiants vont suivre différents dispositifs pédagogiques de professionnalisation, qui sont pensés sous forme de processus. Enfin, cette professionnalisation fait l'objet d'une acculturation pour les personnels de cet IUT, qui ont à prendre une part active dans sa mise en œuvre.

Sur le terrain, un discours fort, explicité sous le terme de « *projet d'établissement* », entendu comme une « *colonne vertébrale* », comme un élément « *structurant* <sup>10</sup> » est repérable. Il va être énoncé tout au long de l'année et à tous les acteurs (enseignants, étudiants, représentants d'entreprise, etc.) que l'on peut y croiser. Ce discours, maintenu par les différentes équipes de direction successives, met en avant une pédagogie de l'alternance qui fait figure d'opérationnalisation de la définition de la professionnalisation produite par cet IUT. L'alternance (majoritairement par contrat d'apprentissage) est alors la seule modalité de formation proposée aux apprenants, pour les douze DUT et Licences professionnelles<sup>11</sup> que compte cet IUT, pour un nombre total d'inscrits dans cet IUT de sept-cents. La finalité pour l'IUT étudié est ainsi d'amener des étudiants - et pas n'importe lesquels, des étudiants plutôt scolairement très moyens - à être « *employables* » dès l'issue du DUT, ou après une année d'études supplémentaire, dans un domaine professionnel en lien avec le diplôme préparé.

Parmi les nombreuses activités attendues pour mettre en œuvre la professionnalisation des étudiants, figure le tutorat. Cela consiste dans cet IUT à affecter à chaque apprenant un « *tuteur IUT* », qui aura en charge de « *suivre* » son parcours en entreprise lors de stages de contrats d'apprentissage<sup>12</sup> (une présentation détaillée de ce que « *suivre* » signifie est faite plus bas).

Du point de vue institutionnel, cette activité est considérée comme devant concerner tous les personnels titulaires d'enseignement et de recherche dans cet IUT, et au-delà, certains personnels administratifs et vacataires. Cette injonction fournit alors une possibilité intéressante de comparaison pour le chercheur

---

<sup>10</sup> Les trois expressions relèvent du vocabulaire indigène sur le terrain étudié.

<sup>11</sup> Les domaines professionnels des diplômes préparés au sein de cet IUT concernent : la gestion des entreprises et des administrations ; du transport et la logistique ; de la qualité, logistique industrielle et l'organisation ; de la statistique et l'informatique décisionnelle ; de l'hygiène, la sécurité et l'environnement. Plusieurs Licences Professionnelles sont rattachées à ces différents domaines.

<sup>12</sup> Pour faciliter la lecture, on propose d'utiliser le terme générique d'« *alternant* » pour évoquer les situations de stagiaires et apprentis que vivent les étudiants de cet IUT. Par extension, le maître de stage ou d'apprentissage est désigné ici comme « *maitre d'alternant* », et le tuteur « *tuteur d'alternant* ».

qui permet de se demander comment celle-ci est perçue et mise en œuvre, en se focalisant sur des variations éventuelles entre tuteurs. De fait, chaque année, sept-cent stagiaires et alternants vont se voir affecter un « tuteur IUT ». Il en résulte un nombre annuel de tuteurs d'environ cent quarante, car un tuteur peut « suivre » plusieurs alternants. La population enquêtée ici est retrainte aux enseignants titulaires<sup>13</sup>, dont vingt-six ont été enquêtés : cela signifie-t-il une trentaine de manières différentes d'avoir débuté et de pratiquer le tutorat ?

## 1.2 Les devoirs du tuteur

D'un point de vue juridique, un apprenti doit être encadré par un maître d'apprentissage dont les missions sont définies par la loi (Article L6223-5 du Code du travail). Celui-ci est le référent direct de l'apprenti dans l'entreprise. Le Centre de Formation d'Apprentis dont dépendent les Unités de Formation par Apprentissage regroupées dans cet IUT prévoit un référent également du côté de la formation, aux appellations diverses « tuteur pédagogique », « tuteur UFA », etc. Il s'agit dans cet IUT du « tuteur IUT ». Ce que cet IUT appelle « suivre » un alternant consiste à être le garant de l'adéquation entre les missions en entreprise et le contenu de la formation, le référent et le représentant de l'IUT pour l'étudiant et pour le maître d'apprentissage, tout au long du contrat.

Ce que doit faire le « tuteur IUT » est organisé d'une part autour de rencontres entre stagiaire/alternant, maître de stage/d'apprentissage, tuteur IUT. Ces rencontres doivent se dérouler en entreprise, en présence des trois protagonistes ; comporter une partie de présentation par l'alternant de son travail, une partie d'évaluation de son travail ; se tenir à des périodes fixées par l'IUT ; aboutir au remplissage d'une grille évaluation dans le cadre produit par l'IUT, avec des items à remplir, et des barèmes de notations (Dubrion, 2006) ; être d'un nombre fixe ; participer en tant que tuteur aux jurys de diplôme. Ainsi, le tuteur a pour mission de se rendre pour la période d'apprentissage (qui dure une année) cinq fois en entreprise pour le DUT, quatre fois pour la Licence Professionnelle, deux fois pour le stage. Une deuxième partie du travail concerne d'autre part l'encadrement du mémoire de l'alternant, mais ce point n'est pas traité dans l'article.

Les devoirs du « tuteur IUT » arrivent à sa connaissance via différentes sources : certains collègues vont faire office de passeurs de savoir-faire. La transmission passe également par tout un ensemble (diversement mis en œuvre selon les années) de formations collectives, individuelles, par un voir-faire également : concrètement, le novice accompagne un tuteur expérimenté lors de visites en entreprises en tant qu'observateur. Puis il réalise lui-même en solo des tutorats : c'est un apprentissage par le faire. Des instruments et outils sont enfin à citer. Un document papier, intitulé « *Livret de suivi de l'alternant* » d'une centaine de pages, avec des rubriques à remplir, fournit à la fois à l'alternant, au tuteur entreprise et au tuteur IUT les droits et devoirs de chacun d'entre eux.

Ce que l'on peut souligner ici, c'est que le tutorat tel que l'institution l'envisage ne vise pas une transformation des pratiques des étudiants au contact du tuteur (ce qui a pu être mis en évidence dans d'autres études). Le tuteur n'a pas vraiment ici à être un exemple pour l'étudiant, car ce dernier ne se destine pas à devenir enseignant. De ce point de vue, le maître de stage ou d'apprentissage apparaît plus comme celui qui devrait montrer l'exemple à suivre. En revanche, l'institution attend que le tuteur se transforme au contact du monde productif qu'il visite, au contact du maître de stage ou d'apprentissage auprès duquel il travaille. L'attendu institutionnel est alors explicitement une familiarisation au monde productif, dont les effets doivent permettre la fabrication d'une connaissance, d'une culture du monde productif par l'enseignant. L'institution attend également que le tuteur soit une sorte d'ambassadeur de la culture académique et des pratiques de l'IUT au sein du monde productif : il doit être en mesure de dialoguer avec le stagiaire ou l'apprenti, le maître d'apprentissage tout en représentant l'IUT.

L'ensemble des dispositifs vise la fabrication d'un cadre homogène de perception et de pratiques tutorales, dont la particularité est qu'il s'éloigne résolument des pratiques enseignantes ou de recherches,

---

<sup>13</sup> Le différentiel par rapport aux cent-quarante tuteurs est assuré par des acteurs aux statuts administratifs diversifiés (des vacataires, des PAST, des administratifs). Ces acteurs ne faisaient pas partie de la population enquêtée.

même s'il est à noter que cette activité est comptabilisée dans leur « *service* » d'enseignement<sup>14</sup>. Cette précision est importante car elle indique que l'activité tutorale est visible, localement légitimée, et ne consiste pas en un surcroît de travail au regard de l'enseignement, contrairement à ce qui a pu s'observer en d'autres lieux (Losego, 2004). Reste à voir ce que les enquêtés font.

### 1.3. Qui devient tuteur ?

Une partie des entretiens était consacrée à faire relater les manières d'avoir débuté cette activité, les choix faits au cours de la carrière (concernant les types de diplômes, les entreprises, etc.), les anecdotes frappantes, ainsi que les perceptions pour cette activité (est-elle vécu agréablement, avec inquiétude, etc.), les projections pour la suite.

Ce que l'on peut tout d'abord souligner, c'est qu'à part pour cinq enquêtés, le tutorat est une activité découverte et apprise sur le terrain de l'IUT étudié. De plus cette l'activité de tutorat concerne de fait absolument tous les enquêtés. Chaque enquêté évoque ainsi entre quatre et dix suivis d'étudiants par an, ce qui signifie des déplacements en entreprise de vingt à cinquante fois par an.

Ce qui est par ailleurs à relever est que pour tous les enquêtés, la pratique tutorale se distingue de l'enseignement. Dans aucun entretien, il ne va être par exemple utilisé le terme « *enseigner* » pour évoquer cette activité : les tuteurs disent « *suivre des étudiants en entreprise* ». Cette remarque est importante car elle montre que cette activité de tutorat, qui fait dans ce contexte partie officiellement des attendus de missions de service des enseignants se distingue de l'enseignement y compris dans son vocabulaire. Cette différence de vocabulaire justifie que la question soit posée de son appropriation par les enseignants : si le tutorat ne relève ni de l'enseignement, ni de la recherche, se déroule en entreprise, et non en salle de cours, comment l'ensemble de ce qu'il faut faire est approprié (ou pas) par les enquêtés ?

Enfin, l'analyse des réponses permet de différencier les manières d'avoir commencé le tutorat, qu'on a partagées en deux groupes : les débuts « *faciles* » ou « *impressionnants* », qui serviront de fil conducteur pour saisir les modes d'entrée et de pratiques tutorales étudiées dans les prochains paragraphes.

**Tableau : Récapitulatif des répartitions selon les disciplines des discours sur les débuts dans le tutorat**

	Tutorat (une année de référence entre 2010 et 2013)
Débuts « <i>faciles</i> », « <i>évidents</i> », « <i>naturels</i> »	<b>Groupe A</b> – 21 enquêtés Disciplines : Sciences de gestion, sciences économiques, informatique/sciences de l'ingénieur ; sciences de l'éducation ; statistiques ; langues
Débuts « <i>pas évidents</i> » et/ou qui « <i>interpellent</i> », « <i>questionnent</i> »	<b>Groupe B</b> – 5 enquêtés Discipline : Biologie, sociologie, mathématique ; expression communication

<sup>14</sup> La comptabilisation et la suivante : un suivi d'étudiant en stage équivaut à cinq heures équivalent en travaux dirigés, tandis qu'un suivi d'un alternant sur une année en apprentissage équivaut à douze heures. Les volumes horaires importants nécessaires à cette politique sont financés par l'alternance.

## Partie 2 – Débuts dans le tutorat

En faisant relater lors des entretiens les débuts dans le tutorat, l'objectif était de saisir ce qui avait pu faire ressource ou frein pour les enquêtés, et d'étendre le regard hors du contexte professionnel seul. Le début du travail en IUT coïncidait pour les enquêtés soit avec le début de leur carrière professionnelle (et dans ce cas, il s'agissait d'une phase de première socialisation professionnelle), soit d'une arrivée après plusieurs années de vie professionnelle (dans le privé, ou dans le public). Pour tous, la question posée était celle de savoir sur quoi ils s'étaient appuyés pour prendre part à l'activité tutorale.

### 2.1 Des débuts « faciles »

Les débuts dans le tutorat sont relatés comme fluides (comme « évidents », « n'ayant pas posé de problème particulier ») pour les vingt-cinq enquêtés du groupe A. Les propos permettent d'envisager plusieurs raisons, qu'on peut définir comme autant d'éléments ayant joué comme que ressources dans cette situation.

Avant leur recrutement à l'IUT, il est tout d'abord à noter que ces enquêtés ont une expérience du travail dans le privé par l'occupation de postes, soit en tant qu'étudiant sous des statuts plutôt protégés (stagiaire d'école d'ingénieur, de DESS/MASTER) soit en tant que salarié de longue durée dans le privé.

Ainsi cet enquêté, enseignant-chercheur en informatique titulaire d'une thèse en convention CIFRE<sup>15</sup> réalisée à l'issue d'une école d'ingénieur, (parents cadres et professions intellectuelle supérieures) résume assez bien ce que les enquêtés de ce groupe déclarent : « *Quand j'ai commencé à faire du tutorat pour l'IUT, l'entreprise, pour moi, c'était pas un milieu étranger.* »

La familiarisation au monde du privé a donc déjà eu lieu et elle fournit aux titulaires un ensemble de ressources mobilisables dans le contexte du tutorat. Celles-ci sont constituées de savoirs sur les contenus de postes et de missions, de savoir-faire pour discuter (négocier) avec leurs interlocuteurs.

Un autre type d'expérience est à évoquer (qui n'est pas exclusive de la précédente) : il s'agit d'une socialisation au privé par le biais du travail de la parentèle des enquêtés, dans le commerce, l'artisanat, la direction ou la gestion d'entreprise (10 enquêtés). Ces enquêtés relatent entre autre, l'acquisition d'une sensibilité pour la « *relation client* ». De plus, certaines des activités que les apprenants ont à étudier en cours et à réaliser en entreprise (tout ce qui relève de la comptabilité, de la gestion, etc.) ont été produites par les enquêtés, ou ils ont vu leurs parents, leur conjoint, les mener. Elles sont donc loin d'être uniquement scolaires pour eux.

Une enquêtée, enseignante-chercheuse en économie, parcours universitaire « *pur* » (parents artisans, commerçants et chefs d'entreprise) explique : « *J'ai toujours été très à l'aise. Ça m'a toujours beaucoup plu. Je suis une fille de commerçant, donc ça ça te donne une certaine aisance, à rentrer dans une entreprise, à connaître les codes, à te sentir à l'aise, à donner envie à ton interlocuteur à partager avec toi, à valoriser ton IUT quand t'arrive et pas à te trouver comme une andouille avec ton livret, mais d'expliquer, de donner du sens, et donc j'ai toujours été très à l'aise.* »

Une autre expérience encore, concerne les enquêtés de ce groupe qui sont diplômés du second degré (certificat d'aptitude au professorat ou agrégation) : ceux qui ont enseigné en BTS avant d'être en poste dans cet IUT relatent avoir déjà eu ce type d'activité et de relations aux entreprises lorsqu'ils étaient en lycée. Par exemple, cet enquêté enseignant du supérieur en sciences économiques, gestion, comptabilité, (parents ouvriers), qui a un passé de plusieurs années dans le secondaire avant d'être titulaire dans l'IUT étudié déclare : « *oui, du suivi d'élèves de BTS en entreprise, il y en avait. J'en faisais.* »

Au final, dans ce groupe, les enquêtés considèrent que cette activité de tutorat est « *essentielle* » et « *complémentaire* » non seulement à l'enseignement mais également à leur activité de recherche. Cela leur permet de voir « *où on en est dans l'entreprise* » par rapport à telle ou telle notion théorique, problématique, méthodologie, ou encore technique.

Ainsi l'enquêté déjà citée, « *fille de commerçant* » dira : « *Et c'est par le biais du tutorat que je sonde le mieux ce qui se passe dans l'environnement professionnel.* »

Un autre, enseignant du supérieur en sciences économiques, gestion comptabilité, (parents cadres et professions intellectuelles supérieures) explique : « *Ce qui m'intéresse dans le tutorat, est d'avoir des*

---

<sup>15</sup> Convention industrielle de formation par la recherche

*opportunités pour alimenter mes cours. J'utilise beaucoup de situation que l'observe ou que me sont décrites en entreprise, que je retravaille, ou reformule. Je dis assez souvent aux étudiants « j'étais dans telle ou telle entreprise... et il m'a dit ceci, cela... » J'écris pas mal d'énoncés de sujets, d'exercices à partir d'une situation observée en entreprise. »*

Un autre encore, enseignant-chercheur en sciences sociales, (parents agriculteurs exploitants) relate : *« Aller en entreprise, c'est passionnant. J'aime beaucoup cela. Ça ne m'a jamais pesé. En entreprise, je me sens très à l'aise. Les univers professionnels sont toujours très intéressants. Le tutorat, ça m'alimente, après, sur des réflexions, y compris de recherche. »*

Enfin, citons un dernier enseignant-chercheur en informatique, après un diplôme d'ingénieur, (parents agriculteurs) qui raconte : *« Le tutorat, j'ai tout de suite adoré. On me donnait des entreprises difficiles (à cause du contexte, du tuteur, de l'étudiant), ou des lieux stratégiques (là où on pourrait décrocher un contrat CIFRE). Ce qui s'est produit d'ailleurs. »*

On retrouve dans ce groupe toutes les disciplines pour lesquelles ces thèmes peuvent constituer des « terrains » de recherche, d'élaboration de cas pratiques, des partenariats avec le monde industriels et d'exemples ou appuis pour les cours : sciences de gestion ; sciences de l'ingénieur ; sciences de l'éducation, informatique. Fait important à signaler : au regard des professions et catégories socioprofessionnelles des parents, ces enquêtés sont en mobilité sociale. Il s'agit d'un changement d'univers pour les enfants d'ouvriers ou de professions intermédiaires, d'agriculteurs, d'artisans commerçants et chefs d'entreprises car dans la plupart des cas, les mondes universitaire/académique ou de l'enseignement ne sont pas ceux de la parentèle des enquêtés.

## **2.2 Une familiarisation progressive multidimensionnelle**

Les démarrages pour le groupe B, (5 enquêtés) relèvent à l'inverse de l'autre groupe, d'un ensemble de sentiments de décalages, de déphasages et d'étrangetés : au niveau des codes de conduites (relationnel, vestimentaire) à avoir en entreprise ; au niveau du rôle à tenir, de la posture attendue ; au niveau des savoirs professionnels dans l'entreprise ; au niveau du discours de représentation de l'IUT. Ce ne sont pas des « difficultés insurmontables » ainsi que le dit une enquêtée, mais des questions qui se posent, des gênes, qui peuvent conduire à des souvenirs suffisamment forts pour être rapportés précisément lors de l'entretien. L'acculturation consiste en un saut à réaliser, plus vaste que dans le cas des enquêtés du groupe A.

Ainsi, une enquêtée enseignante-chercheuse en sciences sociales, cursus universitaire, (parents professions intermédiaires) raconte : *« Au premier rendez-vous, j'étais impressionnée, j'avais du mal à trouver ma place en entreprise. J'avais un déficit, j'avais pas l'impression d'être dans mon élément. J'avais l'impression d'être dans un film américain, on m'attendait à l'accueil, il y avait un grand ascenseur avec le directeur qui arrive, mais en fait, c'est les représentations que j'ai moi, ça me rappelle ça, parce que rien dans mon histoire [n'y renvoie]. Je n'ai pas cette culture-là du tout quoi... »*. Elle souligne pendant l'entretien : *« C'est bizarre le tutorat : on va vers, on attend, alors que d'habitude, c'est nous qui ouvrons la porte »*. Le sentiment de décalage est celui d'être dans un univers peu familier, avec une perte de repères spatiaux, qui semble être une perte de légitimité. Elle relate avoir réfléchi à sa manière de s'habiller : *« oui, je me suis posé beaucoup de questions, je ne voulais pas en faire trop »*. Concernant ses manières d'avoir appris et d'avoir été préparée au tutorat, elle relate qu'elle a « vu » avec le chef de département ce qu'on attend d'un tuteur avant le premier rendez-vous. Mais elle n'a pas accompagné un tuteur expérimenté avant sa propre première expérience. Après quelques moins de tutorat, elle dit qu'elle continuait de se poser des questions, sur le rôle et la fonction du tuteur : *« je viens pour valider, mais qu'est-ce que j'apporte ? Je n'ai pas l'impression de servir à grand-chose. »*

L'apprentissage réalisé par ces enseignants relève de multiples dimensions (secteur et type d'activité de l'entreprise, du service, des missions, mais également codes de conduite, y compris la tenue vestimentaire).

Une enquêtée enseignante chercheuse en statistique et informatique, cursus universitaire (parents cadres et professions intellectuelles supérieure dans le milieu enseignant) relate une expérience faite lors de son premier tutorat en solo, au sein d'un entrepôt logistique de marchandise. Elle va demander *« de faire la visite de l'entrepôt, des carrousels, c'était impressionnant. Comme je ne connaissais rien à tout ça. Et d'ailleurs, j'avais appris, j'étais venue en petite jupe et talons, pour visiter un entrepôt, où il n'y a*

*que des hommes, qu'il faut traverser de fond en comble. Tu le fais qu'une fois ça. J'ai appris les codes, à adapter la tenue.*

Ceux qui relatent une certaine étrangeté dans les débuts du tutorat ont une ou plusieurs des caractéristiques suivantes : leur formation est plus purement universitaire (pas d'incursion du côté des grandes écoles et de leur forme d'organisation de l'entrée des étudiants dans le monde économique) ; ils n'ont eu que marginalement l'occasion d'entrer dans l'entreprise au cours de leur formation ; lorsqu'ils sont enseignants-chercheurs, leurs sujets de thèse n'était pas en lien avec des thématiques de l'entreprise ; ils ont une parentèle majoritairement issue de la fonction publique ; les « jobs » alimentaires et étudiants ont été réalisés dans des structures publiques. Ce qui se matérialise ici, c'est une certaine distance en termes d'expériences et de familiarité avec le monde du privé.

### **2.3 Le rôle des outils de cadrage et la polarisation dans les manières d'être tuteur**

Le « livret de suivi de l'apprenti » va être cité par tous les enquêtés (groupe A et B) comme un point d'appui solide et incontournable, « utile » (que le tuteur ait eu ou non des débuts « faciles »). A côté du livret, un étayage a été également souvent organisé et les enquêtés relatent comment ils ont commencé par accompagner des tuteurs plus expérimentés, avant de se « lancer » dans leur premier rendez-vous en entreprise.

L'étayage a généralement été produit par des membres internes à l'IUT étudié, par exemple des PAST<sup>16</sup>. Une enquêtée, enseignante-chercheuse en statistique et informatique, parcours universitaire (parents cadres et professions intellectuelles supérieures), groupe B relate à quelle occasion elle est devenue tutrice : « *Ils m'ont fait être tutrice quand j'étais chargée de mission [donc avant d'avoir un poste de titulaire]. Et, je suivais X. [un PAST], qui était tuteur. Il m'avait impressionnée, il était comme un poisson dans l'eau, je l'ai suivi à chaque fois. Je le regardais faire, j'écoutais et après je pouvais reproduire seule en entreprise. Je l'ai suivi sur les cinq rendez-vous.* »

L'analyse des entretiens permet de dévoiler de plus deux rôles possibles pour les tuteurs. Pour les enquêtés des disciplines de la gestion, de l'informatique, de l'économie, de la productique, de la statistique, le rôle du tuteur est celui d'un « d'expert<sup>17</sup> » : en mobilisant des connaissances techniques, épistémiques, il peut dialoguer avec les alternants et maîtres d'apprentissage sur le contenu opérationnel des missions, encadrer l'alternant sur cet aspect de son travail. Ces enquêtés se positionnent aussi en tant que pourvoyeurs de solutions pour les entreprises.

Ainsi cet enseignant chercheur en informatique, (parents cadres et professions intellectuelles supérieures), diplômé d'une école d'ingénieur : « *C'est vrai qu'un prof d'anglais peut être tuteur, mais quand même, moi j'aime bien quand je peux avoir un certain recul sur les aspects techniques, et guider l'étudiant.* »

Ou encore cette enseignante chercheuse en informatique, diplômée également d'une école d'ingénieur et ayant plusieurs années d'expérience professionnelle dans le monde industriel (parents artisans commerçant, chefs d'entreprise) qui va relater deux expériences de tutorat très différentes. La première est celle de suivi d'étudiants dans un domaine professionnel qu'elle connaît bien (par son expérience professionnelle antérieure) : « *quand j'arrivais en tutorat, je me sentais bien, je sentais que le tuteur m'attendait, et que mes idées l'intéressaient.* » la deuxième expérience est celle de suivi d'étudiants dans des domaines très éloignés du monde industriel (le secteur bancaire) : « *j'arrivais à suivre, mais bon, intérieurement, c'était catastrophique et j'étais frustrée parce que je ne leur apportais pas grand-chose, j'étais juste la tutrice qui vient évaluer.* »

L'autre rôle repérable, qui est suggéré en creux par ces enquêtés est celui d'un tuteur plus généraliste, moins spécialisé sur le contenu du métier ou des techniques utilisées en entreprise. Il s'agit d'un tuteur qui va jouer un rôle de déclencheur d'échanges. C'est, rappelons-le, le premier rôle que l'institution attend (et que les tuteurs *experts* mobilisent également) : la venue du tuteur en entreprise doit déclencher

---

<sup>16</sup> Professeur associé à statut temporaire

<sup>17</sup> On propose ce terme qui corrobore les analyses faites par C. Musselin et V. Becquet (Musselin & Becquet, 2004, p. 54) concernant le travail de recherche chez les gestionnaires et l'on étend la remarque aux disciplines informatique et sciences de l'ingénieur.

des évaluations trimestrielles de l'alternant, sans que le tuteur ne rentre finement dans le métier ou le contenu des missions. Les enquêtés relevant de différentes disciplines (sciences du vivant, économie, sciences sociales, expression-communication, langue) relatent avoir adopté ce rôle lors de leurs débuts dans la pratique tutorale.

Ce qu'il est intéressant de constater, c'est qu'au fil des ans une forme d'expérience au rôle d'expert peut être relatée par certains enquêtés au départ peu familier de ce rôle et qui vont ainsi se *spécialiser* dans certains domaines de métiers. Cette spécialisation est observée lorsque les enquêtés prennent des responsabilités administratives dans certains diplômes. La socialisation aux fonctions tutorales devient alors aussi une familiarisation à certaines problématiques, connaissances, et technologies en vigueur dans les domaines professionnels visés par les diplômes. Cette expérience peut alors être également utilisée pour des cours. Ainsi, cette enseignante-chercheuse en sciences du vivant, parcours ENS et universitaire, (parents artisans commerçants chefs d'entreprise) relate les manières dont elle a débuté dans le tutorat. Lorsqu'on lui propose de faire du tutorat pour la première fois, l'enquêtée dit rien n'y connaître et pose la question de sa légitimité. Elle accepte toutefois. Peu à peu, elle va acquérir une expertise, qui va s'appuyer sur une expérience de tutorat dans différents domaines d'activités professionnelles, qui est liées au département au sein duquel elle enseigne et prend des responsabilités. Sa légitimité et son assurance dans ses connaissances croissent en proportion : *Donc j'ai vu un peu de BTP. J'ai vu un peu de service. J'ai vu un peu plein de choses. Mais tu apprends beaucoup. Et... Et tu le réutilises dans les cours.* »

## Conclusion

Le contexte des IUT fournit un cas intéressant d'observation de la mise en œuvre depuis plusieurs décennies de l'injonction de rapprochement entre le monde académique et économique. A partir d'une enquête menée sur un terrain particulier (un IUT fortement mobilisé sur la professionnalisation des étudiants), il s'agissait de s'intéresser aux façons dont vingt-six enseignants et enseignants chercheurs titulaires participaient au suivi d'étudiants en entreprise. L'ambition était à la fois de retracer le cadrage institutionnel potentiellement réalisé sur les titulaires, et les expériences d'activités tutorales. La question posée était celle des façons dont des titulaires d'enseignement et de recherche avaient appris à prendre part à une activité qui ne relève ni de l'enseignement, ni de la recherche.

L'analyse montre que cette activité est cadrée par tout un appareillage (discours, dispositifs, instruments, outils, étayages) organisé par l'institution à partir d'une définition et d'une vision de la finalité professionnaliste des diplômes. Cet ensemble semble tirer son efficacité (du point de vue indigène) en agissant sur et avec des titulaires qui possèdent déjà certaines dispositions, une culture du privé, des savoirs et connaissances sur les métiers pour lesquels se forment les alternants. Cette culture du privé provient surtout d'un parcours dans le supérieur spécifique (un passage par des grandes écoles), d'une parentèle dans des professions et catégories socioprofessionnelles du commerce, de l'artisanat et de la direction d'entreprise ; d'activités professionnelles exercées dans le privé (sous forme de stage ou de contrats à durée indéterminées) ; enfin de recherches menées dans des disciplines (économie, gestion, informatique) pour lesquels l'entreprise peut à la fois être en attente de solutions et terrain d'application. Deux groupes d'enquêtés ont alors été distingués à partir des récits de débuts dans le tutorat : ceux (de loin les plus nombreux) pour lesquels les débuts ont été « *faciles* », et ceux pour lesquels les démarrages ont été plus « *impressionnants* ». Que le groupe des enquêtés évoquant des débuts « *faciles* » dans le tutorat soit plus nombreux que celui évoquant des démarrages « *impressionnants* » n'est pas un hasard

et renvoie à des stratégies précises de recrutement (Tralongo, 2015) : l'enjeu pour cet IUT n'est pas d'avoir à produire chez les titulaires une socialisation de conversion (Darmon, 2006), mais plutôt des rééquilibrages, des ajustements, fondés sur un existant plutôt convergeant avec les attentes institutionnelles. Deux manières d'être tuteur se dévoilent également : le déclencheur d'échanges et l'expert (en activités, missions, technologies mobilisés en entreprise).

Soulignons que l'évocation de l'activité de tutorat lors des entretiens mobilise le registre de la rencontre heureuse, du plaisir, des émotions agréables et positives, et cette remarque vaut pour les enquêtés des deux groupes. Ainsi, au cours du temps - qui se constitue d'apprentissages -, les propos (mais pas forcément les manières d'être tuteurs) des enquêtés des deux groupes se rejoignent : les ajustements du départ ont été réalisés, et semblent fournir des perceptions et discours plutôt convergents. Ce faisant, il est à noter que les discours produits en entretien ont tendance à reprendre le discours officiel tenu par l'IUT sur l'intérêt et les effets positifs du tutorat sur leurs pratiques d'enseignants. Les convergences vont donc vers une homogénéisation des discours (l'étrangeté de la pratique s'estompe, le plaisir d'être tuteur s'énonce), et vers une tendance à reprendre les termes officiels de l'intérêt du tutorat. Cette double convergence est à voir comme l'indice d'un travail d'acculturation mené par l'Institut sur ses personnels, et par les acteurs sur eux-mêmes.

L'intérêt, le plaisir relatés par les enquêtés ne doivent pas faire toutefois oublier les coûts de cette socialisation en situation ni le fait que ces enquêtés ont certaines spécificités. On observe en effet que des apprentissages sont ainsi réalisés au cours de la pratique tutorale pour tous les enquêtés : soit pour apprendre à connaître le monde productif, les codes vestimentaires, les problématiques, etc... ; soit pour apprendre à comprendre les attendus institutionnels du rôle du tuteur au regard du cadre local défini par l'IUT étudié. Il y a bien une socialisation à cette activité, qui se déroule au cours de la pratique et qui consiste à élargir, transformer, diversifier la palette des activités attendues, ce qui n'est pas rien ensuite, au regard des possibilités de mener à bien l'ensemble élargi des missions des enseignants-chercheurs, et de le faire dans de bonnes conditions. Les enquêtés étudiés ici ont de plus certaines spécificités (rappelées en début de conclusion) qui rendent compte du fait que le saut à réaliser pour débiter l'activité tutorale, n'est pas insurmontable. Ces spécificités peuvent être énoncées autrement : elles signalent une proximité à différents niveaux au sein des expériences des enquêtés, entre le privé (le monde productif) et le monde académique/universitaire, sur lesquelles l'IUT étudié s'appuie pour légitimer la demande de tutorat. On est ici en présence d'un faisceau de conditions plutôt spécifiques, au regard des cultures académique/universitaire et disciplinaires, qui ne doivent pas être oubliées, sous peine de ne pas se donner les moyens de saisir la violence que l'injonction de rapprochement entre l'entreprise et l'université produit par ailleurs. Au regard de l'énergie et du coût déployé par l'IUT étudié pour faire vivre un dispositif de rapprochement entre les mondes académique et économique, cela invite à se poser la question des conditions institutionnelles (aussi bien matérielles, financières, organisationnelles, identitaires, ...), d'un tel rapprochement dans des composantes universitaires dotées d'autres cultures, histoires et formes pédagogiques (Faure, Soulié & Millet, 2005).

## **Bibliographie**

Alain M., Pruvost G. (2011). Police : une socialisation professionnelle par étapes, *Déviance et Société*, Vol. 35.

Alam T., Gurruchaga M., & O'Miel J. (2012). Science de la science de l'état : la perturbation du chercheur embarqué comme impensé épistémologique, *Sociétés Contemporaines*, n°87.

Allouch A., van Zanten A., « Formateurs ou "grands frères" ? Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des Grandes Écoles et des classes préparatoires », *Education et sociétés* 2008/1 (n° 21), p. 49-65.

- Becquet V. Musselin C. (2004). [en ligne], *Variations autour du travail universitaire*, Convention MENRT 20022007 sur le « le Travail des universitaires » ACI : « Travail ».
- Bernard, M.-Y. (1970). *Les Instituts Universitaires de Technologie*, Paris : Dunod.
- Bernstein B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et Identité*, Laval : PUL.
- Bonnéry S. (2014). De l'étude des inégalités scolaires à celle de la domination scolaire. Pertinence de la dimension méso-sociologique en sociologie de l'école, *Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches*, Paris 8.
- Chartier R. (1992). *L'ordre des livres. Lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIVe et XVIIIe siècle*. - Aix-en-Provence : Alinéa.
- Certeau de M. (1990). *L'invention du quotidien. T1. Arts de faire*, Collection Folio essais (n° 146), Gallimard,
- Convert B., Gugenheim F., & Jackubowski S. (2014). La « professionnalisation » de l'Université, trente ans avant la loi LRU. L'exemple de l'université des Sciences et Technologies de Lille, in Courpasson D. (2000). *L'action contrainte. Organisations libérales et domination*, Paris : PUF
- Darmon M. (2006). *La socialisation*, Paris : La Découverte.
- Dubar C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin
- Faure S., Soulié C., & Millet M. (2005). Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs. Vers un bouleversement de la "table des valeurs académiques" ? [en ligne : halshs-00602398]
- Frandji D. & Vitale P. (Ed.) (2008). *Actualités de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Kergoat P. & Capdevielle-Mougnibas V. (2013) Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer, *Revue Française de Pédagogie*, avril-mai-juin, 41-42
- Hugues E.C. (1996). *Le regard sociologique*, EHESS, Paris
- Lahire B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- Lascoumes P. & Le Galès P. (2005). *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), « Académique ».
- Losego P. (2004). Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires, *Sociologie du travail* n°46.
- Moreau G. (2003). *Le Monde apprenti*, Paris, La Dispute.
- Musselin C. (2008). *Les universitaires*, Paris, La découverte.
- Noiriel G. (2008). *Introduction à la socio-histoire*, Paris, La Découverte, « Repères », 128p.
- Paul M. (2009) « Accompagnement », Recherche et formation [En ligne], 62
- Tanguy L. (2002). La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV<sup>ème</sup> et V<sup>ème</sup> Plans (1962-1970), *Revue Française de sociologie* 43 (4).
- Thin D. (2010). Milieux populaires et logiques socialisatrices dominantes : une analyse de la confrontation, *Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches*, Université Lyon.
- Tralongo S. (2015). Devenir un professionnel de la professionnalisation des étudiants : un changement accompagné dans les cultures et pratiques des enseignants et enseignants-chercheurs ?, *Revue Education et Socialisation*, Varia n°38.



