

UN TUTORAT OU DES TUTORATS EN ENTREPRISE DIVERSITÉ DES PRATIQUES

CATHERINE AGULHON*, Patrick LECHAUX**

Résumé

Les termes tutorat ou fonctions tutorales appartiennent au langage des prescripteurs de l'alternance. Sont-ils pour autant reconnus dans l'entreprise? Il semble qu'ils soient encore ignorés de nombreux salariés qui assument pourtant ces fonctions. En France, le manque de tradition d'apprentissage formalisé et la faible reconnaissance des fonctions tutorales dans l'entreprise gênent son développement. Et de fait, la démultiplication du tutorat (tutorat organisationnel et tutorat opérationnel) perturbe encore la définition de ces fonctions. Les pratiques sont ainsi hétérogènes et fortement dépendantes de facteurs économiques, organisationnels et sociaux que génère la structure de l'entreprise.

Abstract

The terms "guidance" or "supervision" belong to the language of the advocates of change. Does it mean that these terms are acknowledged in companies? Apparently, they are still ignored by numerous employees who yet take on this role. In France, the lack of a tradition of a formalised apprenticeship and the low recognition of the function of mentor in companies, hamper its development. Besides, the division of guidance (organisational guidance and operational guidance) still disturbs the definition of these functions. Thus, the practices are heterogeneous and strongly dependent on the economic, organisational and social factors generated by the company.

21

* - Catherine Agulhon, Université Paris V.

** - Patrick Lechaux, QUATERNAIRE.

Depuis le début des années 70, l'alternance école-production est promue par les pouvoirs publics et par les milieux économiques comme le meilleur moyen de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes dans un contexte de réduction drastique de l'emploi. Elle est également fréquemment investie d'une fonction plus générale de socialisation des jeunes au travail et de mobilisation de la main d'œuvre juvénile, voire pour certains milieux économiques d'une fonction de contrôle renforcé de la formation professionnelle des jeunes.

En tout état de cause, on a assisté au cours de ces dernières années à une massification sinon à une banalisation de l'alternance, quels qu'en soient les statuts institutionnels : apprentissage, statut scolaire, stagiaire de la formation professionnelle.

De ce fait, la recherche d'entreprises, support de l'alternance, mobilise tous les organismes de formation tandis que le nombre de formations alternées et donc de jeunes postulants à un stage ou une période formation en entreprise progresse. Il est difficile d'avancer des chiffres, mais entre les formations professionnelles et technologiques scolarisées du secondaire et du supérieur, l'apprentissage, les formations proposées dans le cadre des différentes mesures jeunes, on peut supposer que plus d'un million de jeunes se pressent aux portes des entreprises pour quinze jours, un mois, deux mois ou deux ans. L'alternance recouvre donc aujourd'hui des réalités très différentes.

Et, pourtant, l'alternance est encore aujourd'hui en quête d'elle-même, sa forte légitimité psycho-pédagogique qui semble faire l'unanimité entre formateurs et professionnels ne se traduisant pas pour autant dans les faits en un processus de formation conforme au modèle reconnu.

22

On note en effet une forte convergence entre les travaux d'un grand nombre de chercheurs, les préoccupations des pédagogues et des institutionnels de la formation et de l'emploi des jeunes autour d'une sorte de modèle français de l'alternance. Il en résulte, dans le champ de la recherche, des études et des publications initiées par les acteurs institutionnels (ministères, régions, milieux professionnels), une production fortement marquée par une triple caractéristique : une approche prescriptive sinon normative de l'alternance d'une part, une approche à dominante pédagogique d'autre part, enfin une centration privilégiée sur l'entreprise considérée comme le terrain par excellence de progrès possible dans la mise en œuvre de ce modèle pédagogique de l'alternance. En d'autres termes, la diffusion de ce modèle repose sur la capacité des acteurs de tous niveaux de l'importer dans l'entreprise.

On est cependant en droit de s'interroger sur la pertinence et l'efficacité de cette stratégie d'action : doit-on en effet considérer *a priori* la grande diversité des formes de l'alternance comme l'expression de dysfonctionnements par rapport au modèle qu'il s'agirait dès lors de réduire, notamment par le développement d'actions de formation des tuteurs et des formateurs ? Ou bien, ne faut-il pas davantage opposer à cette

approche fonctionnaliste une entrée par la connaissance de cette diversité et la mise à jour de ses mécanismes socio-économiques qui permettraient aux décideurs et aux pédagogues de produire des modèles de référence plus adaptés à des contextes identifiés au préalable.

Notre objectif, dans cet article, reste très modeste au regard de ces enjeux pédagogiques, et en même temps relativement ambitieux de par ce souci de présenter les premiers éléments d'analyse de la diversité des pratiques d'alternance et plus spécifiquement du tutorat. Il ne s'appuie pas sur une étude particulière mais sur une lecture transversale des quelques travaux qui commencent à se développer sur cette question ainsi que sur la valorisation de nos propres travaux sur les formations en alternance (quels qu'en soient les statuts institutionnels) qui nous ont conduit à faire des pratiques tutorales un des objets du travail de terrain.

L'APPROCHE NORMATIVE À DOMINANTE PSYCHO-PÉDAGOGIQUE DU TUTORAT

La réflexion sur le tutorat est ainsi profondément marquée par cette approche normative à dominante psycho-pédagogique. Trois indicateurs en témoignent : l'origine même du terme de tuteur, la propension à faire de la formation des tuteurs la clé du développement de la fonction, la formalisation d'une sorte de référentiel de la fonction tutorale.

L'origine même du terme tuteur semble relever d'un emprunt au champ pédagogique de par sa connotation dominante de guidance du jeune. Pourquoi se substitue-t-il à ceux de compagnon, de maître d'apprentissage, de moniteur ou même de formateur ? Selon le dictionnaire *Le Robert*, le tuteur est d'abord une tige fixée dans le sol pour soutenir ou redresser une plante ; c'est aussi une personne chargée de veiller sur un mineur ou de le représenter dans un acte juridique. Selon le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, ce terme est employé en Angleterre dès le XIII^e siècle pour désigner l'adulte chargé de guider l'étudiant dans ses études. Il se répand dans les systèmes scolaires occidentaux depuis 1960 désignant toujours des individus qui, à côté des enseignants, guident les élèves dans leurs apprentissages. Le tuteur est donc, quel que soit le contexte, un adulte de référence qui guide et soutient le jeune dans sa progression. Ce terme glisse du domaine scolaire pour entrer dans le domaine professionnel aux débuts des années 80 sous l'impulsion une fois encore des pouvoirs publics et notamment du ministère du Travail qui entreprend de diffuser l'alternance dans les dispositifs-jeunes. Appliqué aussi bien aux apprentissages scolaires que professionnels, ce terme tend à devenir dominant dans le discours sur la formation et sur l'alternance.

L'approche prescriptive de la fonction tutorale envahit la littérature disponible sur le sujet ; particulièrement abondante, elle est essentiellement sinon quasi exclusivement

consacrée à la formalisation du modèle de la vraie alternance et du bon exercice de la fonction tutorale ; elle porte sur les expériences tutorales initiées par des branches, des grandes entreprises ou des dispositifs d'insertion ; elle présente des méthodologies d'action de formation des tuteurs. Mais elle ne dit pratiquement rien sur les conditions socio-économiques d'exercice de la fonction tutorale ni sur la population même des tuteurs. Bref, le processus même de mise en œuvre du tutorat reste encore la boîte noire de la recherche et un objet à construire par les sociologues et les économistes.

Ainsi, est-il difficile d'établir la réalité de cette diffusion du tutorat dans les entreprises. Le nombre de tuteurs formés ces dix dernières années avoisine les 30 000 individus ce qui est très faible au regard des flux de jeunes passés par les entreprises. Il est difficile également de définir le taux d'entreprises investies dans l'alternance tout autant que leur degré d'investissement. Aucune enquête exhaustive récente n'a été faite. Seule la DEP a estimé en 1990 le taux des entreprises mobilisées. Certaines entreprises cumulent les formes d'alternance, d'autres n'ont jamais pris de stagiaires. Il semble que 25 à 30 % des entreprises françaises ont pu prendre un stagiaire à un moment ou un autre.

La formalisation d'une sorte de référentiel de la fonction de tuteur qu'a initiée J.-J. Boru à la fin des années 70 a dominé les travaux d'études des années 80 et donné lieu à des ouvrages qui font aujourd'hui autorité en ce domaine. G. Vanderpotte d'une part, J.-J. Boru, C. Leborgne de l'autre (1) distinguent sept fonctions tutorales : « *Accueillir et intégrer le jeune, valider son projet, lui transmettre des savoir-faire et donc le qualifier, lui transmettre des savoir-être et donc le socialiser au travail, construire des relations avec les organismes de formation et réguler la coproduction d'une qualification, valider les acquis, aider le jeune à s'insérer dans l'emploi* ».

Cette approche est devenue aujourd'hui une sorte de langage commun des pédagogues, des institutionnels et des milieux économiques et le cadre de référence des actions de formation de tuteurs, qu'elles soient promues par les formateurs ou par les milieux professionnels. Elle s'inscrit dans l'approche prescriptive, voire normative, de l'alternance dite intégrative ou interactive par opposition à une alternance juxtapositive considérée comme la fausse alternance. Dans le premier cas, les deux acteurs de la formation travaillent en concertation et complémentarité. Les apprentissages théoriques sont mis en application dans l'entreprise dans une progression pédagogique qui deviendrait symbiotique. Le tuteur est-il formateur ou s'appuie-t-il sur le formateur ? Son identité n'est pas toujours révélée. Dans le second cas qui

1 - Vanderpotte G., « La production de compétences », *Actualité de la formation permanente*, n° 119, 1992. Boru J.-J., Leborgne Ch. « Introduire et développer la fonction tutorale dans les entreprises », *Actualité de la formation permanente*, n° 119, 1992.

semble relativement courant, la période en entreprise n'est pas reliée formellement à celle passée dans le centre de formation. Le tuteur reste alors maître des fonctions et tâches qu'il propose au jeune et qu'il définira selon les cas en fonction des besoins de l'entreprise ou de ceux du jeune tels qu'il a pu les appréhender et les interpréter.

QUELQUES FACTEURS EXPLICATIFS DE LA DIVERSITÉ DES FORMES DE TUTORATS

La diffusion de ce modèle dans les entreprises se heurte toutefois à de très nombreux obstacles dont les principaux sont les suivants :

■ Un problème de légitimation de ce modèle par les entreprises. L'incitation au développement de la fonction tutorale et à des actions de formation au tutorat émane pour l'essentiel de l'État et des organismes de formation. Ceux-ci ont d'ailleurs aujourd'hui quasiment tous intégré ce type d'actions dans leur offre de formation. Bien peu toutefois ne réalisent effectivement ces actions faute de rencontrer la demande des entreprises. Et pourtant, tous les dispositifs d'État (formation initiale, CFI, PAQUE, CES, formations des chômeurs de longue durée, etc.) ou des conseils régionaux promeuvent la formation des tuteurs, les entreprises n'ayant jamais autant été sollicitées à ce propos. Il ne semble pas pourtant que ces actions de formation se développent au rythme attendu par les institutionnels.

En revanche, si ces actions sont portées par les branches professionnelles et/ou ses organismes propres de collecte ou de formation (FAF, ASFO, CFA), elles rencontrent davantage l'adhésion des entreprises (2). On assiste de ce fait à une structuration effective de la fonction tutorale (par le biais entre autres de ces formations) très inégale selon les secteurs : le bâtiment, la plasturgie, la réparation automobile, la métallurgie, la distribution sont les plus mobilisés sur la question mais ne concernent qu'une fraction limitée des entreprises actuellement concernées par l'accueil de jeunes en alternance.

■ La légitimité apportée par l'engagement de la branche ne suffit cependant pas. Encore faut-il que l'entreprise soit prête à rechercher des réponses nouvelles à des problèmes internes qui, au départ, ne relèvent pas directement de la seule question de l'accueil des jeunes en alternance : il peut s'agir d'un problème de renouvellement de la main d'œuvre, de formalisation de nouvelles fonctions d'encadrement intermédiaire, de meilleure gestion du recours intensif aux jeunes sous contrats divers (intérimaires, CDD, apprentis, stagiaires), de fixation des salariés dans l'entreprise.

25

2 - Lechaux P., « Les enjeux du professionnalisme pour les entreprises », *Actualité de la formation permanente*, n° 119, 1992.

■ Et lorsqu'il y a, pour l'entreprise, nécessité d'une stratégie d'organisation de réponses nouvelles à ces questions, passant par la formalisation d'une fonction tutorale pour certains professionnels, encore faut-il que les salariés appelés à exercer cette fonction puissent l'inclure dans leur propre stratégie professionnelle. On ne désigne pas ici seulement l'importance de leur adhésion et de leur information mais plus largement l'importance de la clarification au sein de l'entreprise des enjeux de cette implication dans la formalisation de l'accueil des jeunes et des fonctions tutorales. Nous avons en effet rencontré nombre de tuteurs opérationnels qui vivaient les jeunes comme une menace potentielle pour leur emploi ou pour leur progression professionnelle au sein de l'entreprise, surtout lorsqu'on leur demande de former des jeunes à un niveau de qualification supérieur au leur : ceci est particulièrement frappant à propos de jeunes préparant un bac professionnel ou un CQP de niveau IV par exemple qui vont être encadrés par des ouvriers qualifiés ou employés peu diplômés et qui s'interrogent sur leur intérêt à transmettre leurs savoirs d'expérience à des jeunes ayant *a priori* un plus fort potentiel d'évolution compte tenu de leur formation initiale (3).

Dans les faits, on est donc en présence d'une grande diversité de fonctionnement de l'alternance et de la fonction tutorale. Si les formes d'alternance, les statuts des stagiaires, leurs objectifs et leurs formations sont extrêmement hétérogènes, les entreprises, leurs activités, leur division sociale du travail et leur organisation du travail le sont aussi. Non seulement les profils des tuteurs sont aussi variés que ne le sont les profils des emplois, mais le contexte dans lequel les salariés exercent leur emploi comme le tutorat, agit sur l'amplitude et la variété de leurs fonctions, comme sur leurs représentations de ces fonctions. Les tuteurs appartiennent à différentes catégories socioprofessionnelles qui induisent leurs représentations des diplômes et des formations mais aussi les relations qu'ils engageront avec le stagiaire. Ils peuvent être cadres ou ingénieurs, chefs de service ou techniciens, employés ou opérateurs. Ces salariés n'exerceront pas les mêmes fonctions tutorales. Il n'existe donc pas un profil tutoral, comme il peut exister un profil enseignant ou un profil formateur si tant est déjà qu'ils soient homogènes. Par-delà cette première remarque, les configurations des entreprises comme leurs politiques de formation infléchissent encore les rôles et les identités des tuteurs. Plusieurs facteurs sont révélateurs de ces politiques : l'historique de l'implication dans l'alternance, les modalités de sélections des jeunes, selon les diplômes, les statuts, les modalités d'accueil et d'intégration des jeunes dans les collectifs de travail, les enjeux identifiés et exprimés de cette implication dans l'alternance. La reconnaissance de ces fonctions tutorales, tant sur le plan formel de la dénomination que sur le temps accordé pour les exercer, ou même sur les modalités d'une rémunération, sans même parler, cas finalement rare, d'une formation concrète à cette fonction, participe de ces politiques d'entreprise.

3 - Lechaux P., « les acteurs de l'alternance », *Formation emploi*, n° 49, 1995.

En outre, plus l'organisation de l'entreprise est complexe, plus la mise en œuvre des fonctions tutorales peut passer par une forme de division du travail reproduisant l'organisation hiérarchique et fonctionnelle de l'entreprise. Peut-on alors parler du tuteur ou d'un *exercice collectif de la fonction de tuteur*, y compris dans la petite entreprise artisanale où le patron confie plus ou moins le jeune au(x) compagnon(s) présent(s) ? On a ainsi pu distinguer (J.-J. Boru) un tutorat hiérarchique, organisationnel et opérationnel.

Le tutorat hiérarchique, conventionnel ou formel est assuré par le chef d'entreprise, le chef du personnel ou le responsable de formation qui signent la convention de stage et s'engagent au nom de l'entreprise à prendre un jeune sous tutelle. Leur rôle peut rester formel, mais parfois ce signataire de la convention est le seul dans l'entreprise à connaître l'origine scolaire et statutaire du jeune, la formation qu'il suit et même les modalités d'alternance auquel il est soumis.

Un tutorat organisationnel est assuré ensuite par un responsable de service ou un chef d'atelier qui insèrera le jeune dans le collectif de travail, lui trouvera un poste de travail, définira l'amplitude de ses tâches et le placera sous la tutelle d'un salarié qui occupe l'emploi visé.

Celui-ci va accomplir un tutorat opérationnel, il ne connaît pas toujours les enjeux de la formation, les objectifs de la séquence. Bien des facteurs vont déterminer la façon dont il assumera ce qu'il va reconnaître ou non comme une fonction intégrée à son emploi.

Il en résulte que les grandes entreprises qui sont en général considérées comme mieux armées pour mettre en œuvre un tutorat de qualité, et en outre en relation plus étroite avec l'organisme de formation avec lequel existent souvent des relations instituées de coopération, ne sont pas toujours pour autant dans les faits des lieux de fonctionnement du modèle idéal de l'alternance interactive. En effet, les tuteurs hiérarchiques ou organisationnels (responsable du personnel ou de la formation, chef d'atelier, de service ou de rayon), qui sont les interlocuteurs permanents de l'organisme de formation (souvent associés aux réunions d'évaluation ou aux jurys d'examens) et ont de ce fait en commun avec les formateurs le même cadre de référence, n'ont pas pour autant la maîtrise des pratiques d'encadrement tutoral mises en œuvre par les tuteurs opérationnels.

Il y a donc, dans bien des entreprises, segmentation des fonctions tutorales, déperdition d'information, de dialogue et de cohérence. Ces fonctions sont peu professionnalisées, d'autant qu'elles sont souvent vécues sur le mode du bénévolat ou de la contrainte. Peu normalisé, peu formalisé, le tutorat touche en outre des catégories variées de salariés qui ne se reconnaissent pas tous sous cette appellation.

D'autres facteurs internes à l'entreprise contextualisent ces fonctions tutorales. La taille de l'entreprise, le secteur d'activité, l'ampleur des politiques de formation et leur histoire, l'intensité des relations avec les organismes de formation infléchissent

la formalisation de la prise en charge des jeunes. Dans les grandes entreprises, on assiste depuis une décennie à une clarification de l'organisation des stages. Des personnels sont spécialisés dans leur gestion. Ils enregistrent les demandes de stages en provenance d'individus ou d'établissements de formation. Souvent, ils prévoient un planning des stages à partir des propositions des services qu'ils ont sollicités à cet effet. Ils définissent l'effectif de stagiaires qu'ils peuvent accueillir dans l'année et sélectionnent les formations les mieux adaptées. Ils répartissent les jeunes qu'ils ont sélectionnés dans les services et le plus souvent dans ceux dont les personnels ont été formés au tutorat. S'affirment des concurrences entre catégories de stagiaires et de diplômés. Les élèves ingénieurs sont bien sûr prioritaires, viennent ensuite les formations universitaires (DESS, MST, etc.), puis les DUT et les BTS ; aux jeunes de niveaux IV et V sont attribuées les places restantes.

On peut estimer que 10 à 15 % des demandes de stages sont acceptées. Par exemple, telle grande entreprise nous dit recevoir plus de 3500 demandes quand elle accueille 350 stagiaires. Un établissement de moindre importance nous dit recevoir plus de 360 demandes par an pour une capacité d'accueil de 30 stagiaires... Au-delà du recrutement différentiel des jeunes selon leur statut et leur formation, les entreprises se constituent leurs propres normes de sélection. L'une privilégie les enfants du personnel, l'autre un certain nombre d'établissements dont elle estime l'enseignement, une troisième analyse les curriculum vitae et la capacité des jeunes à se promouvoir. Une autre encore organise une sélection par entretien de motivation. Dans ces grandes entreprises, il y a donc formalisation et structuration des normes de mise en œuvre de l'alternance.

28

À l'inverse, dans les PMI, il n'y a pas de politique définie. Elles réagissent au coup par coup et peuvent parfois construire des « relations organiques » avec des organismes de formation quand il y a affinités ou besoins réciproques. Alors, les personnels de ces entreprises connaîtront mieux les attentes des enseignants et des jeunes, et s'attacheront à leur donner des travaux compatibles avec leur formation. Ce sont les mêmes qui tiendront un discours plus positif sur une formation qu'ils connaissent mieux et sur des jeunes qu'ils vont estimer. D'autres acceptent des stagiaires pour rendre service ou pour s'assurer d'un volant de main d'œuvre malléable pour de menus travaux. Nous avons rencontré des entreprises de 20 salariés qui prenaient plus de douze stagiaires par an sur trois ou quatre établissements de formation.

Les enjeux internes aux entreprises sont de ce fait, pour nous, l'un des fondements les plus déterminants du développement des fonctions tutorales. L'implication de l'entreprise et donc de son personnel va dépendre des mobiles de l'action. On peut distinguer une intégration de l'alternance dans les modes de gestion de la main d'œuvre, une implication civique de l'entreprise ou simplement une implication économique qui tire vers l'usage d'une main d'œuvre d'appoint.

Dans le premier cas, les entreprises prennent systématiquement des stagiaires, ont identifié leurs tuteurs et les formations sur lesquelles ils peuvent intervenir, et favorisent ainsi une prise en charge efficace et une alternance sinon intégrative, du moins formative. Dans le second cas, des entreprises prennent occasionnellement et sur sollicitation de leur propre personnel, d'un organisme mutualisateur, d'un établissement de formation ou d'une organisation professionnelle quelques jeunes d'origines variées. Souvent, elles ne leur offrent pas une période formative mais une simple immersion dans le monde du travail. Enfin, un dernier groupe d'entreprises se dessine ; il use de cette main d'œuvre qui lui est offerte avec un assortiment de facilités, exonérations de charges, abaissement des salaires et parfois même transgression du droit du travail. Ces trois formes de prise en charge des jeunes auront une incidence forte sur les modalités de mise en œuvre du tutorat.

VERS UNE APPROCHE CONTEXTUALISÉE DES PRATIQUES TUTORALES

Une étude récente (4) oppose un tutorat d'insertion et un tutorat de qualification, cherchant par-là à dichotomiser les pratiques selon les publics accueillis et les mesures qualifiantes ou non dans lesquels ils sont insérés. Le premier s'inscrit dans le dispositif d'insertion qui accueille le plus souvent des jeunes en grande difficulté et mobilise les entreprises des secteurs d'insertion signalés dans toutes les évaluations de ces dispositifs (le bâtiment, la vente et certaines industries traditionnelles comme la plasturgie et la mécanique). Les tuteurs ont pour mission de socialiser les jeunes à l'emploi de leur transmettre des savoir-être parfois très normatifs tel la ponctualité, l'obéissance, l'ordre, la conformité aux comportements salariaux. Le tuteur peut se reconnaître dans le rôle d'un éducateur. Le second s'inscrit dans les formations alternées qui visent une certification. La transmission de savoir-faire identifiés et progressifs énoncés dans les référentiels serait l'objectif visé. Le tuteur se rapproche-t-il dans ce cas d'un formateur ou bien les situations de travail strictement dépendantes de l'organisation du travail spécifient-elles les modalités d'apprentissage ?

Nos nombreuses enquêtes sur l'alternance (5) nous permettent d'ébaucher une typologie des formes que prend le tutorat que nous voudrions synthétique, c'est-à-dire capable de prendre en compte l'ensemble des facteurs qui le détermine.

Il y a, nous l'avons dit, une interdépendance entre les différents facteurs évoqués et une certaine corrélation entre les positions des chefs d'entreprise et celles des tuteurs,

4 - Gerard F., *La construction du tutorat*, DEA, Paris X, Nanterre, 1995.

5 - Agulhon C., « Dessinateur, un métier ou un emploi ? », *Formation-emploi*, n° 52, 1996.
Lechaux P. « Les représentations et les pratiques de l'alternance pour ses acteurs : formateurs, professionnels, jeunes », *Formation-emploi*, n° 49, 1995.

que cette corrélation soit le produit d'une politique d'entreprise, d'un mode de gestion de la main d'œuvre ou bien d'un débat interne à l'entreprise. On peut distinguer quatre modes d'intégration des jeunes dans l'entreprise et dans les collectifs de travail qui sont définies formellement ou implicitement par le chef d'entreprise et l'encadrement mais ne manquent pas d'avoir des incidences sur le tutorat, puisque de ce mode d'intégration dépendra le temps dégagé pour les formations au tutorat et même plus implicitement celui dégagé pour guider les jeunes. De cette politique dépendront encore les responsabilités accordées aux jeunes dans leur travail. On proposera donc quatre formes de pratiques du tutorat dépendant, de notre point de vue, plus du contexte socio-organisationnel de l'intervention des tuteurs que de leurs qualités propres ou des caractéristiques des jeunes (statut, niveau de formation, personnalité).

- **Une logique d'organisation des apprentissages**

Quelques tuteurs, souvent dans des PMI fidélisées, mais aussi dans quelques grandes entreprises s'appuient fortement sur les attentes des enseignants ou des formateurs pour organiser les activités des jeunes ; ils connaissent le niveau de formation, parfois le référentiel ou tout au moins les prescriptions de stage. Ils appartiennent à des entreprises qui se sont impliquées sur la durée dans l'alternance. Elles ont pu former leurs tuteurs qui sont des techniciens qualifiés ou même des ingénieurs et ont cette capacité à formaliser les différentes phases d'un procès de travail, à identifier les modes d'adaptation progressifs de la main d'œuvre à ces différentes phases. Ce sont souvent de jeunes salariés (ingénieur, BTS, bac professionnel ou brevet de technicien) qui, formés ou non, (cette formation n'est pas toujours le principal moteur d'une adhésion au tutorat), ont eux-mêmes été stagiaires et confrontés à ces difficultés d'intégration dans un collectif de travail. Ils ont acquis une expérience tutorale et ont à cœur de construire une progression pédagogique même sommaire ou bien de suivre celle proposée par le référentiel ou les enseignants-formateurs. Ils forment les jeunes à une qualification et à un emploi auxquels ils ont réfléchi et dont ils ont identifié les différentes composantes et fonctions. Ils vont tester le jeune, puis peu à peu lui donner des responsabilités et la charge complète d'une tâche. Ils tiennent un discours positif sur les stages et les jeunes. Ces tuteurs s'inscrivent dans **une logique d'organisation des apprentissages**. Plusieurs conditions doivent être réunies pour que se rencontre ce mode d'intégration des jeunes : une bonne santé économique de l'entreprise, une certaine diversité des activités qui permettent d'initier le jeune à différents protocoles ou procédures et enfin une bonne maîtrise des phases d'apprentissage par les tuteurs organisationnels et opérationnels (chef d'équipe, chef de service, puis employé ou opérateur...) qui encadrent le jeune, une certaine souplesse dans la gestion du temps. Il faut donc une conjonction de facteurs économiques, technologiques et pédagogiques pour que l'organisation des séquences prenne sens.

• *Une logique de gestion de la mise au travail*

Des entreprises intègrent spontanément et « à leur manière » les jeunes dans le collectif de travail. Elles partent du principe que ces stages sont une socialisation au travail et aux conditions de travail dans l'entreprise. Les tuteurs souvent plus âgés, promus ou formés sur le tas et confortés dans leur position par la direction de l'entreprise prennent régulièrement des stagiaires de différentes spécialités. Ils ne se réfèrent pas au référentiel et n'interviennent pas sur les projets des jeunes quelque soit leur niveau. Ils leur donnent des travaux mais les cantonnent dans des tâches subalternes ou décalées par rapport à leurs attentes. Ils les occupent mais ne donnent pas vraiment de sens à leur travail. Ils n'ont pas confiance dans leurs capacités à travailler en autonomie et ne leur donnent pas toujours l'occasion de mesurer leurs compétences. Qu'ils souhaitent user d'une main d'œuvre d'appoint ou qu'ils aient une conception rigide de la mise au travail (même chez de jeunes ingénieurs de trente ou trente-cinq ans ou de jeunes cadres du tertiaire), qu'ils aient encore des protocoles de travail complexes, des machines ou des lançements de produits coûteux, ils ne souhaitent ni perdre de temps avec les stagiaires, ni risquer dans l'industrie de rater un lancement de production et donc de subir un coût supplémentaire. Ces tuteurs tiennent des propos relativement négatifs sur l'école et les jeunes, mais ont recours à des stagiaires tous les ans. Ils s'inscrivent dans **une logique de gestion de la mise au travail** et œuvrent dans des entreprises largement sollicitées par les organismes de formation, qui ont souvent des problèmes économiques, parfois même des problèmes de réorganisation du travail ; elles n'ont pas mené de débat interne sur l'alternance et agissent dans l'urgence.

• *Une logique d'intégration des normes de la production*

Un troisième mode d'intégration des jeunes que l'on ne rencontre pas dans les activités tertiaires ou dans les bureaux d'études rappelle l'entreprise traditionnelle, industrielle ou artisanale. Les chefs du personnel ou les tuteurs insistent sur la nécessité d'une forme de socialisation au travail industriel que l'on peut juger décourageante. Les jeunes sont là pour intégrer des savoir-être : le temps industriel et les 3/8, la chaleur, le bruit, la station debout, la vigilance aux machines et la disponibilité pour intervenir, les horaires. Il faut encore qu'ils apprennent la mobilité géographique dont ils sont si peu friands.

Un chef d'entreprise va jusqu'à affirmer : « *Moi je suis dur, je ne paye pas deux fois, s'ils n'ont pas fait, ils refont après l'heure.* » (Chef d'entreprise d'une PMI qui ne donne pas plus que d'autres d'indemnités aux stagiaires sous statut scolaire).

Ces chefs d'entreprise ou de production posent un regard sévère sur l'école, lieu beaucoup trop douillet où les jeunes ne sont pas habitués à respecter des règles strictes et à suivre des cadences de production. Ils recherchent des jeunes directement opérationnels sans les payer, sans leur faire miroiter la moindre possibilité

d'embauche, sans même leur donner l'occasion de mettre en application leurs acquis. Ces professionnels conditionnent les jeunes au salariat industriel ou artisanal, mais nient leurs compétences. Perte de temps pour les tuteurs et perte de productivité pour l'entreprise, le manque d'expérience des jeunes invite à réduire le tutorat à sa plus simple expression. Ces tuteurs relèvent d'**une logique d'intégration des normes de la production**. Les petites ou même grandes entreprises qui développent cette logique vis-à-vis de futurs professionnels (niveaux V, IV voir III) vivent souvent mal les transformations technologiques et organisationnelles contemporaines, elles ont des difficultés économiques et subissent la concurrence, elles ont du mal à accepter la prolongation de la scolarité et la progression de l'offre de diplômés qui remettent pour une part en cause les modes d'embauche traditionnels, mais elles ne peuvent faire l'impasse d'un enrichissement de la qualification de leur main d'œuvre et vivent des conflits inter-générationnels internes.

- **Une logique d'accueil formel**

Dans nombre de grandes entreprises, une politique d'ouverture sur l'école ou sur la formation ne s'apparente pas à une réelle prise en charge des jeunes. La démultiplication et la segmentation du tutorat noient la responsabilité des individus. Les tuteurs opérationnels ne savent rien ou presque sur leurs stagiaires qui ne sont que très rarement suivis par leurs enseignants ou formateurs. Il ne s'agit même plus d'une alternance juxtapositive, mais d'une immersion dans le monde du travail. Les jeunes sont alors confinés dans un rôle d'observateur dont ils ne tirent pas vraiment profit. Les tuteurs qui ne s'intéressent pas ou peu aux stagiaires, ne connaissent pas leur niveau de formation et ne leur donnent pas de tâches précises. Ils les laissent trouver leur place et observer. Ils tolèrent cette présence mais ne s'impliquent pas dans le tutorat sans pour autant avoir besoin de les utiliser. Ces tuteurs participent d'**une logique d'accueil formel**. Là, cette inertie de la gestion de l'alternance dépend moins des résultats économiques de l'entreprise que de la dichotomie entre politique de formation de la direction et diffusion des fonctions tutorales, elle est encore le produit d'une division sociale du travail exacerbée par la taille de l'entreprise et sa diffusion spatiale.

32

En guise de conclusion

Cette recontextualisation des situations tutorales reste encore à l'état d'ébauche et mériterait de faire l'objet d'un champ d'études à part entière et donc d'enquêtes plus approfondies.

À titre d'illustration, cette typologie de situations tutorales n'exclut pas qu'à l'intérieur des contextes socio-organisationnels mis en évidence, puisse se manifester une certaine marge de liberté des acteurs, les tuteurs et les jeunes pouvant développer des

relations s'inscrivant dans une autre logique tutorale en fonction de leurs identités professionnelles et de leurs rapports à l'entreprise et à l'école.

Cette typologie a, par ailleurs, l'intérêt de montrer les limites des tentatives d'amélioration du tutorat qui reposent sur la recherche de relations plus formalisées entre les organismes de formation et les entreprises ou encore sur les actions de formation formelles des tuteurs dont on fait aujourd'hui une sorte de point de passage obligé.

Le tutorat en entreprise est un élément fort du débat sur l'alternance comme mode efficient de formation et d'intégration professionnelle des jeunes. Il se distingue du tutorat scolaire et du tutorat des futurs enseignants par les enjeux qui le déterminent, enjeux de type socio-économique plus que de type psycho-pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C. (1992). – « Le rapprochement École-Entreprise : fiction ou réalité, le cas des stages de baccalauréat professionnel », *Éducation et Formation*, n° 30.
- AGULHON C. (1994). – *Histoire de l'enseignement technique*, Dictionnaire encyclopédique de l'Éducation et de la Formation, Nathan.
- AGULHON C. (1994). – « Décentralisation et recomposition de l'offre de formation dans les filières techniques et professionnelles », *Savoir*, n° 3.
- AGULHON C. (1995). – « Dessinateur industriel. Quelle formation pour quel emploi? », *Formation-Emploi*, n° 52.
- BOULET P. (1992). – *L'enjeu des tuteurs*, Paris, Éditions d'Organisation.
- BORU J.J., LEBORGNE C. (1992). – *Vers l'entreprise tutrice*, Paris, Éditions Entente.
- CAMPINOS-DUBERNET M., GRANDO J.M. (1988). – « Formation professionnelle ouvrière : trois modèles européens », *Formation-Emploi*, n° 22.
- COMBES M.C., LECHAUX P. (1984). – « Les deux formes d'apprentissage : apprentissage et alternance », *Formation Emploi*, n° 7.
- COMBES M.C., MEHAUT P., PAUL J.J., PHARO P. (1984). – « L'alternance », *Formation-Emploi*, n° 7.
- FOURCADE B., de RICAUD Y. (1979). – « Les stratégies patronales face à l'évolution récente de l'enseignement technique », *Sociologie du Travail*, n° 3, pp. 225-250.
- JACQUEMARD P. (1988). – « L'entreprise, un portenaire obligé », *Cibles*, n° 18-19, p. 52.
- LECHAUX P. (1992). – « Les enjeux du professionnalisme pour les entreprises », *Actualité de la formation permanente*, n° 119.
- LECHAUX P. (1995). – « Les représentations et les pratiques de l'alternance pour ses acteurs : formateurs, professionnels, jeunes », *Formation-Emploi*, n° 49.
- LEFRESNE F. (1992). – « Systèmes de formation professionnelle et insertion des jeunes : une comparaison France-Royaume-Uni », *La revue de l'IREES*, n° 97.

- LHOTEL H., MONACO A. (1993). – « Regards croisés sur l'apprentissage et les contrats de qualification », *Formation-Emploi*, n° 42.
- MALGLAIVE G., WEBER A. (1983). – « École-Entreprise : intérêt et limites de l'alternance en pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 62.
- MARRY C. (1993). – « Peut-on parler autrement du modèle allemand et du modèle français de formation ? », *Formation-Emploi*, n° 44.
- MONACO A. (1995). – « Le statut du tutorat en entreprise », *Éducatons*.
- ROSE J. (1992). – « Des enjeux théoriques de l'alternance », in *Les formations en alternance*, La Documentation française.
- SAVOYANT A. (1996). – « Une approche cognitive de l'alternance », *Cereq-Bref*, n° 118.
- TANGUY L. (1993). – « La notion de niveau dans les politiques de formation », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 2, 22.
- VANDERPOTTE G. (1992). – *Les fonctions tutorales dans les formations alternées : situations et enjeux*, Rapport au Ministre du Travail.
- VINCENT F. (1983). – *Les tuteurs en entreprise*, Publications de la Sorbonne.
- VERGNAUD G. (1992). – « Approches didactiques en formation d'adultes », *Éducation Permanente*, n° 111.
- ZARIFIAN P. (1993). – « Le baccalauréat professionnel : de quelques problèmes non résolus », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 2, 22.