

## JEUNES ET TUTEURS EN ENTREPRISE

### QUELQUES QUESTIONS AUTOUR DE L'ALTERNANCE

« ORDINAIRE »

ANNETTE GONNIN-BOLO\*, CATHERINE MATHEY-PIERRE\*\*

#### Résumé

*L'alternance fait appel à la complémentarité de différents lieux de formation : l'entreprise et un lycée ou un centre de formation. Le jeune est censé, à partir des éléments recueillis de part et d'autre se construire son savoir et son identité professionnel.*

*Dans cet article, nous focalisons notre propos sur les relations qui s'instaurent entre les jeunes et les tuteurs au sein des entreprises en nous appuyant sur l'étude de neuf monographies de situations ordinaires d'alternance.*

*Outre l'importance du contexte social, trois éléments nous paraissent déterminants : les questions autour de l'énonciation et le sens des non-dits, les consensus implicites qui s'instaurent face aux formateurs institutionnels et les composantes affectives et identitaires qui vont se tisser entre le jeune et son ou ses tuteurs.*

#### Abstract

*On and off the job training requires the complementarity of the different training sites: the company and a secondary school or a training center. The young student is supposed to build knowledge and professional identity from elements he or she has collected in either place. In this article, the stress is laid on the relationships which establish between the young and their supervisors within the companies by relying on nine monographs about ordinary situations of theoretical / practical training.*

*Besides the importance of the social context, three elements seem determining: the questions about statements and the meaning of what is unspoken, the implicit consensus of opinion which establish in front of the institutional trainers and the affective and identity components which form between the student and his or her tutor(s).*

47

\* - Annette Gonnin-Bolo, INRP (Département « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation »).

\*\* - Catherine Mathey-Pierre, INRP (CRESAS) ; CEE (Centre d'études de l'emploi).

La formation professionnelle des jeunes et leur insertion est un des problèmes importants des sociétés industrialisées ; le paradoxe d'un marché du travail où coexistent offres et demandes d'emploi non satisfaites interrogent en effet toutes les structures de formation existantes, leur pertinence et leur efficacité face aux problèmes posés.

L'alternance est devenue, pour certains, « la » réponse incontournable, car elle devrait permettre de donner une formation plus complète aux jeunes en diversifiant les lieux de formation et les modes d'accès aux savoirs.

Mais pour jouer ce rôle, un certain nombre de conditions sont nécessaires, et on peut se demander si elles sont effectivement réalisées et réalisables dans l'ensemble des entreprises ; en effet, de nombreuses recherches (Lespessailles C., Maillebouis M., Mathey-Pierre C., Ritzler I., 1992) ont déjà mis en évidence la complexité de la notion et les difficultés d'ordre idéologique (partage des pouvoirs sur la formation), institutionnelles (logiques d'institutions différentes) organisationnel (temps et argent nécessaires), psychologiques (représentations et mode d'acquisition des savoirs) et pédagogiques (articulation théorie pratique)...

## Le cadre général de la recherche

Les résultats présentés ici relèvent d'une partie d'une recherche en cours qui a pour objectif de décrire des processus de construction d'interactions mis en œuvre dans des formations en alternance et d'analyser ce que cela implique comme définition de rôles pour les différents acteurs impliqués.

Neuf monographies d'actions de formation en alternance ont été analysées en prenant comme « unité de départ » un jeune et en dépliant autour de lui les composantes de sa formation et les rôles joués par différents acteurs (formateurs ou enseignants, responsable et/ou tuteurs dans l'entreprise).

La démarche est compréhensive, considérant que l'alternance se construit essentiellement à travers la dynamique des interactions entre les acteurs au quotidien (formateurs, tuteurs, jeunes) et de leurs transactions avec le cadre institutionnel. Les situations d'alternance étudiées sont donc diversifiées quant aux :

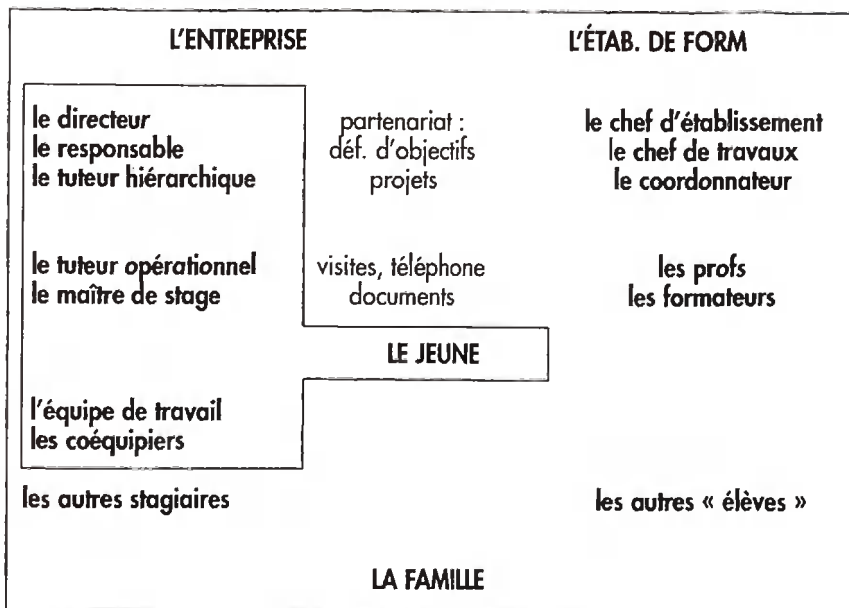
- niveaux : CAP, BEP, et bac professionnel touchant un public de jeunes en difficulté sur le marché du travail ;
- cadres institutionnels : formation sous statut scolaire en LP, dispositifs Nouvelles qualifications en partenariat avec l'AFPA ou un Greta, dispositif des Maisons familiales et rurales, stagiaires de la FC et CQ ;
- secteurs professionnels et région : bâtiment, électroménager, plasturgie, horticulture, dans quatre régions ;
- actions innovantes et actions ordinaires dans de petites ou moyennes entreprises n'ayant pas toujours de réflexion ni de pratiques élaborées en matière de formation. Ce choix se justifie par le fait que 90 % des contrats d'apprentissage et 73 % des contrats de qualification ont été conclus en 1994 dans des établissements de moins de 50 salariés (chiffres constants depuis 1991).

**Tableau de l'échantillon retenu**

Maisons familiales rurales (Pays de Loire)	CAP-BEP peinture ravalement	1 chef d'entreprise	1 garçon Français, 18 ans.
EREA (Pays de Loire)	CAP horticulteur	1 chef d'entreprise	1 jeune Algérien, 17 ans.
AFPA/NQ (Centre)	CQ traitements de déchets	1 tuteur 1 chef d'entreprise	2 jeunes Français, 25 ans.
AFPA (Normandie)	CQ mécanique-auto	1 tuteur	1 garçon.
Greta/NQ (Île de France)	CQ agent d'assainissement	2 tuteurs	3 garçons : - 24 ans, Français, originaire d'un DOM, - 21 ans, Français, - 22 ans, Algérien.
Greta (Pays de Loire)	CAP coffreur-brancheur		1 jeune Français, 23 ans.
Lycée professionnel (Île de France)	Bac pro tertiaire	1 tuteur	2 jeunes Français : - 1 garçon, 20 ans, - 1 fille, 20 ans.
Lycée professionnel Île de France	Bac pro outilleur mouliste	1 chef d'entreprise 1 tuteur	1 jeune Français, 18 ans.
Lycée professionnel (Pays de Loire)	Bac pro production bois	1 chef d'entreprise	1 jeune Français, 19 ans.

Les jeunes concernés sont majoritairement de sexe masculin (1 seule fille).

**L'espace des interactions entre les acteurs peut être schématisé sous la forme suivante (1) :**



Un accord sur un certain nombre d'attentes concernant ces échanges entre tuteurs et jeunes et leurs effets existe dans la plupart des travaux de chercheurs ou formateurs abordant le sujet.

Pour pouvoir parler de tutorat, l'identification et la reconnaissance de la fonction tutorale (tuteurs et/ou entreprise formatrice) sont nécessaires :

- la première fonction signalée est l'accueil, l'aide, l'information, l'orientation du jeune à son arrivée en entreprise ;
- l'entreprise est considérée comme productrice de savoirs professionnels : le tuteur est là pour faciliter les apprentissages professionnels du stagiaire. Pour cela, son rôle est généralement de parler du travail en situations de travail ; d'analyser avec le stagiaire les tâches qu'il réalise, les imprévus auxquels il fait face, de passer à une formalisation. Il peut être aussi aidé par des outils pédagogiques tels que les carnets de liaison... ;
- l'entreprise est considérée aussi comme socialisatrice : il est dit fréquemment que la transformation de l'identité professionnelle du stagiaire est favorisée par son identification au tuteur ;

1 - Seules, les caractéristiques des interactions qui s'instaurent entre le jeune et les tuteurs (circonsrites ci-dessus par un trait), seront abordées ici.

- le tuteur est considéré comme ayant également un rôle d'organisation : définition de la succession des situations de travail et respect de l'emploi du temps ;
- et comme participant à l'évaluation du travail du jeune avec le formateur.

On retrouve ainsi les activités essentielles définies par J.-J. Boru, Ch. Leborgne (1992) : intégrer, rendre le travail formateur, organiser le parcours, évaluer. C'est pendant ces périodes que peuvent se construire des interactions tuteur/jeune en situation de travail

**Que retrouve-t-on ici de ces attentes et de leur réalisation? Ce qui est habituellement prescrit est-il vraiment attendu par les principaux intéressés, jeunes et tuteurs, et réalisé?**

Tenant compte du fait que la relation jeune/tuteur est aussi diverse que les situations sociales dans lesquelles elle a lieu, avec les multiples caractéristiques de toute relation interpersonnelle (un même tuteur étant différent selon les stagiaires et vice versa), il ne s'agit pas de réponses généralisables et définitives mais d'éclairages apportés par l'analyse de cet échantillon.

## L'AMBIGUÏTÉ DES RÔLES ET DES STATUS

Tout d'abord, quelle que soit la façon dont se passe la formation, les jeunes sont contents d'avoir accès à l'entreprise, ils découvrent un autre statut que le statut scolaire où ils n'étaient d'ailleurs pas valorisés, ils accèdent au statut d'adulte ; ceux qui sont en phase d'insertion sont contents d'être recrutés, puisqu'ils peuvent ainsi toucher un peu d'argent, éviter de rester sans rien faire ce qui « *au bout d'un moment rend fainéant, on reste au lit le matin, on se couche tard, on traîne, c'est mauvais* » (J.H., CQ), se qualifier et peut-être accéder au bout du compte à un emploi.

51

### L'ambiguïté du statut de stagiaire

Si certains ont d'emblée des relations de salariés avec leurs tuteurs, la plupart vivent l'ambiguïté de ce statut de stagiaire. Ainsi, la liste des questions abordées lors d'une réunion stagiaires/entreprise le montre bien : *paiement des heures supplémentaires, port des mêmes vêtements de travail que les autres salariés, prise en compte de l'ancienneté après le CQ, visite médicale d'embauche, 13e mois, remboursement des frais de déplacement, comment sommes-nous considérés comme écoliers ou comme ouvriers ?...*

On rencontre une grande diversité de situations selon les entreprises de stage quant au statut accordé au stagiaire :

- « Certains patrons donnent du bon travail, on fait plein de trucs, alors que d'autres, on n'apprend rien, on fait toujours la même chose, désherbage, rempotage... » (J.H., EREA)

Ils ont quelquefois le sentiment d'être employés comme bouche-trou, pour un emploi sous-payé :

- « Ils se servent de nous quand ils en ont besoin » ; « Des fois, je me pointe le matin, je n'existe même pas dans les feuilles, ils m'oublient ! » (J.H., CQ)
- « Je suis toujours payé une misère et je fais le même boulot qu'eux, jamais de primes, toujours la même somme ! ils profitent de nous ! » (J.H., CQ)

Vu leur statut, il leur est difficile de négocier leurs tâches : « Je ne peux pas toujours demander ! ». Les jeunes n'osent pas demander au tuteur un changement d'activité ou de poste, même en présence du coordonnateur.

Par contre, les visites en entreprise du coordonnateur peuvent « renforcer la nécessité » de diversifier les tâches des stagiaires.

Ils revendiquent le droit à l'erreur, ce que permet le statut de stagiaire : le badge « stagiaire » est une façon de s'abriter. Mais si le droit de se tromper est accepté par les entreprises, c'est en début de stage et plutôt une fois que deux.

Tantôt le statut de stagiaire est utile et permet de se situer en dehors des conflits internes aux équipes de travail : « Je leur dis, ça n'a rien à voir avec vous, je suis en train d'apprendre, votre problème, vous le réglez vous-même, s'il casse le camion, je vais pas aller le dire à mon tuteur, ils se débrouillent. Le camion, il est pas à moi. » (J.H., CQ) ; tantôt, selon le niveau de qualification des coéquipiers, il crée une sorte de jalousie, les stagiaires d'aujourd'hui devenant plus rapidement opérationnels et étant « plus forts que certains ouvriers qui ont mis 20 ans à apprendre le métier. » (J.H., CQ)

## Tuteurs officiels, équipes de travail et coéquipiers

Les tuteurs interrogés dans notre échantillon ont des statuts différents à la fois dans l'organisation des entreprises et dans la mise en place du tutorat. Nous pouvons reprendre la classification trouvée dans d'autres études :

- le tutorat hiérarchique ou organisationnel (qui est rempli par un responsable de service ou un chef de petite entreprise, et qui joue un rôle de décision, organisation, planification du travail du jeune en entreprise, et qui est l'interlocuteur principal de l'organisme de formation) ;
- le tutorat opérationnel (qui est rempli par l'ouvrier ou l'employé qui accompagne le jeune dans son travail), aussi appelé « maître de stage ».

Il nous paraît important de souligner des dysfonctionnements de communication dans les entreprises : souvent l'un ou l'autre se plaignent d'un manque d'informa-



tions de part et d'autre : le tuteur opérationnel est mal informé des objectifs de la formation et des dispositifs de suivi négocié par le tuteur hiérarchique, et ce dernier n'est pas toujours au courant des tâches effectuées (et parfois des difficultés rencontrées) par le stagiaire ou l'apprenti.

- « *J'ai été un tout petit peu impliqué au départ, après on m'a complètement mis à l'écart et le jour où il a fallu désigner un tuteur, je l'ai appris par hasard...* » (Tut. CQ)
- Il faudrait y ajouter le tutorat informel, à savoir les professionnels de l'entreprise qui, à un moment donné, vont aider le jeune, lui expliquer quelque chose, et intervenir dans son stage ; sans être identifiés comme tels ils jouent un rôle dans la formation.

Les jeunes, en effet, parlent davantage des personnes avec qui ils sont en contact quotidien dans leur travail que des tuteurs officiellement nommés. Pourtant, ils ont une forte attente, souvent déçue, vis-à-vis de ces derniers.

Trouver par soi-même une entreprise de stage est le premier moment de satisfaction éprouvé. Puis, le simple fait d'être recruté parmi plusieurs dizaines de candidats est une forme de reconnaissance importante :

- « *Je lui ai plu, il m'a pris... on était une quinzaine, j'étais le seul retenu, j'étais content, j'ai impressionné, j'ai assuré.* » (J.H., CQ)

Une fois dans l'entreprise, la période d'accueil semble essentielle. Les jeunes semblent généralement satisfaits des premiers jours dans l'entreprise :

- « *Le patron, directement, il m'a fait visiter l'entreprise : il m'a dit "viens vers 16 h 30, on fera le tour de la zone". Les ateliers, c'est tellement grand, on appelle ça la zone, et on a visité le chantier...* » (J.H., CQ)

Mais, c'est surtout pendant leur premier mois de travail que les jeunes demandent une présence attentive, quotidienne et discrète de leur tuteur « en titre » : « *Être présent relativement souvent et au bon moment* » (J.F., LP). Cette demande est rarement satisfaite surtout lorsque le tuteur occupe une position hiérarchique : son rôle se limite souvent, dans ce cas, à l'organisation du travail et à quelques évaluations en présence du coordonnateur, et c'est plutôt un tutorat informel de tous les coéquipiers ou de l'ensemble d'une équipe de travail qui fonctionne.

- « *Il aurait dû être là, pendant le premier mois, tous les jours présents histoire de voir comment je travaillais ; il est venu deux fois me voir, juste pour m'évaluer et l'évaluation s'est très mal passée. Ceux qui m'ont appris à travailler, c'est pas ce tuteur, c'est les coéquipiers.* » (J.H., CQ)
- « *Il était très occupé, j'ai quasiment jamais travaillé avec lui, je ne l'ai pas vraiment vu.* » (J.H., LP)
- « *Ils étaient tous avec moi* » (J.H., LP, petite entreprise de 3 mécaniciens et 4 plâtrergistes).
- « *Dans l'entreprise, je suis en contact avec le gérant qui est mon tuteur, avec le secrétaire comptable et toutes les personnes de l'entreprise car je suis polyvalente, je fais un peu de tout.* » (J.F., LP)

## Des tuteurs aux rôles mal définis

Si, dans le cadre de l'alternance, tout le monde est d'accord pour donner une grande place au tuteur, il existe une grande diversité dans la mise en œuvre de cette fonction. On trouve un certain flou dans la définition qui en est faite par les institutions comme pour les tuteurs eux-mêmes.

Ce qui ressort chez plusieurs tuteurs de notre étude quand ils définissent leur rôle, c'est plus une définition par rapport à ce qu'ils ne veulent pas être qu'une conception claire de ce qu'ils veulent être.... Ils cherchent à se démarquer de rôles connus, ils ne se considèrent :

- ni comme des enseignants, ni comme des professeurs :
  - « *Je ne suis pas un enseignant.* » (Chef d'entr. Bac pro)
  - « *Le chauffeur n'est pas un enseignant, si on ne lui pose pas de questions il ne pense pas à expliquer.* » (Tut. CQ)
  - « *Je ne suis pas un prof : le prof lui il décompose, alors que moi je vais directement à l'acte.* » (Tut. Bac pro)
  
- ni comme des « gardes-chiourme » :
  - « *On n'est pas devant eux à surveiller.* » (Tut. CQ)
  
- ni comme un père et encore moins une mère :
  - « *Je ne suis pas là pour le materner, il (le jeune) doit se débrouiller.* » (Tut. CQ)

Il est intéressant de noter que pour deux tuteurs c'est l'image du compagnon qui ressort (« *vivre avec, donner* »), ou l'image de l'instructeur (type auto-école ou avion, « *un corps à corps* ») (Tut. CQ).

54

Beaucoup insistent sur le bénévolat lié à la fonction :

- « *Le tuteur c'est du bénévolat. Là il ne faut pas rentrer dans cette dérive (de le payer), parce que sinon je vais avoir des profs et pas des contremaîtres...* » (Chef d'entr. Bac pro)

Ils y voient une menace sur la reconnaissance de leur professionnalité ; ceci sous-tend qu'ils définissent leur identité avant tout par leur identité de métier et percevraient le glissement vers la formation comme une perte d'identité.

Il s'agit certes d'une modification, dont les coûts négatifs semblent davantage perçus que les éventuels aspects positifs.

Pour les tuteurs la première qualité requise pour exercer cette fonction est d'être un bon professionnel, intéressé par son métier qui possède des savoirs d'expérience. Il doit avoir un certain niveau de compétence mais aussi de maturité (c'est-à-dire de confrontation avec des réalités et de capacité à les résoudre).



Mais il doit aussi avoir un bon contact avec les jeunes ; avoir de la patience, savoir communiquer avec eux ; et là, certains tuteurs ont conscience de leur difficulté : « *On n'a pas toujours la psychologie.* » (Tut. CQ)

Il semble que pour certains la confrontation avec les jeunes n'est pas facile, et ils doivent faire preuve d'autorité : « *Il faut mettre la pression* » (Tut. CQ). L'exigence vis-à-vis du jeune est la règle, il doit apprendre à travailler, et cela passe par l'acceptation de contraintes (voire d'arbitraire ?). La discussion et la négociation ne sont pas de mise.

Beaucoup, quand on aborde ces thèmes autour de leur rôle, se réfèrent à leur propre histoire (nous retrouvons là ce qu'a observé J.J. Boru (1992) : leurs difficultés face à l'école (d'où des reproches stéréotypés envers l'école ou le lieu de formation considérés comme trop théoriques, trop denses, pas assez ciblés...), leurs premières expériences professionnelles, et la façon dont eux-même se sont formés dans leur situation de travail. Cette projection va être réinvestie de deux façons :

- Pour quelques tuteurs (mais peu) sur le mode de la reproduction négative : « *J'en ai bavé, ils doivent en baver aussi.* » (Chef d'entr. CQ)
- Pour la plupart sur le mode de la reproduction positive ou de la compensation : « *Je dois les aider à mon tour, cela fait partie du métier.* » (Tut. CQ). Nous avons également remarqué une certaine complicité avec ces jeunes qui ont échoué dans le système scolaire. Il s'agit pour les tuteurs de les aider à saisir cette dernière chance. Il faut aussi ajouter, pour certains types de métier (comme mouleur ou pépiniériste), le sentiment de posséder un métier et le souci de le transmettre : « *C'est le plaisir d'essayer d'apprendre quelque chose à quelqu'un.* » (Tut. CQ)

Pourtant, lorsque la relation tuteur/jeune se fait de façon positive, le tuteur peut être une image identificatoire pour le jeune :

– « *Il a commencé comme moi, avec le bleu de travail, mais il a passé des concours pour être plus haut.* » (J.H., CQ)

D'ailleurs, on peut transposer à propos des tuteurs ce que dit Ch. Revuz à propos des conseillers de bilan : « *Au-delà de l'analyse des "connaissances", des "savoir-faire", ils sont confrontés à des demandes de reconnaissance, d'amour, de don d'image, d'identité, qui les mettent mal à l'aise.* »

Le tuteur va représenter le modèle identificatoire du professionnel. Suivant la relation qui va s'établir (plus ou moins positive), le jeune va construire pour lui-même une image plus ou moins positive du travail, une image plus ou moins positive de lui-même dans ce travail. C'est dans ces interactions au quotidien, inscrites dans une trajectoire du jeune (C. Dubor, 1991) que va se déterminer la posture du jeune devant le travail et la profession.

## LE PARADOXE DE L'AUTONOMIE ET L'UNITÉ DE LA FORMATION

De fait, pour les jeunes, la formation est forcément un tout puisqu'ils sont les seuls à en vivre tous les moments, dans l'entreprise et dans le lieu de formation, et ils en sentent peut-être plus que les autres le manque de cohérence et les ambiguïtés.

Aussi, on entend souvent que le jeune doit être acteur de sa formation, autonome, faire le lien entre l'organisme de formation et l'entreprise, mais la formation alternée n'est-elle pas là aussi pour développer l'autonomie ? ou l'alternance serait-elle réservée à certains jeunes, plus autonomes ?

Les tuteurs interrogés considèrent que le jeune doit être un adulte responsable : « *Il arrive tout seul, c'est un grand* » (Chef d'entr. Bac pro) ; le jeune doit savoir demander, poser des questions, il doit gérer son carnet de liaison, il doit se débrouiller.

Mais cela implique en contrepartie de la part du tuteur la nécessité d'un certain respect à son égard : « *Il doit être considéré* », « *il ne doit jamais être rabaisé* », (Tut. CQ) et justifie une certaine exigence ; considéré comme un adulte il doit avoir un comportement d'adulte, c'est-à-dire respecter à son tour les règles du travail, ce qui nécessite parfois de « *le mettre au pied du mur.* » (Tut. CQ)

Certains tuteurs mettent les jeunes plus en confiance :

- « *Il était très intéressé par la formation des jeunes ; si on est très débrouillard, il s'en aperçoit tout de suite, sinon il allait de l'avant par rapport au stagiaire, proposait plein de choses ; il mettait en confiance et nous laissait prendre des responsabilités.* » (J.H., Bac pro) *A contrario*, lorsque certains tuteurs sont déçus par l'absence d'autonomie d'un jeune et en reste là, ce peut alors être source de « *blocage* », le jeune ayant besoin de fonctionner dans une atmosphère de confiance qui elle-même permet le développement de l'autonomie.
- « *Dans l'entreprise, on nous prend plus comme des adultes qu'à l'école, ça n'a aucun rapport, on se sent plus responsable parce qu'on nous fait confiance.* » (J.H., Bac pro)

Quant aux jeunes, comme eux seuls font la synthèse de l'ensemble des moments de formation, ils manifestent un besoin de rapprochement entre « *les moments où on travaille et les moments où on réfléchit sur le travail, entre les professeurs et la nature du travail en entreprise* » (J.H., CQ), entre les lieux d'apprentissage lorsqu'ils sont éloignés.

Mais il ne faudrait pas seulement poser les problèmes de communication entre le lieu de formation et l'entreprise, c'est dans l'ensemble du dispositif que la concertation fonctionne mal : dans l'entreprise entre les tuteurs hiérarchiques et opérationnels, et dans le lieu de formation entre les « *responsables* » (coordonnateur, chef d'établissement et de travaux) et les enseignants ou formateurs.

On trouve donc une situation paradoxale où on demande au jeune d'être autonome et « *acteur* » de sa formation au départ alors qu'il a besoin pour cela d'être engagé dans une formation dont il sent la cohérence.

À titre d'exemple, certains organismes de formation proposent de rendre les cours théoriques communs au personnel et aux jeunes stagiaires ; les réflexions de certains jeunes eux-mêmes y conduiraient : « *Ce qu'on fait en Sciences de l'environnement, c'est les chefs de bureau qui devraient venir ici apprendre ça, ils ne le savent pas : la moitié des entreprises que je sers, ils pompent un bac à graisse, ils mélangent avec la fosse sceptique, puis ils l'envoient dans un collecteur ! Nous, on ne peut rien, on apprend, mais ce n'est pas nous qui pouvons le faire passer dans la pratique.* » (J.H., CQ) mais ceci nécessiterait une « *révolution des esprits* » dans les entreprises.

## UN CONSENSUS POUR UN BRICOLAGE AU QUOTIDIEN

### Un consensus pour ne pas parler sur le travail

Si le tutorat implique une prise de conscience de la nature de son travail et de son métier pour le tuteur, et une distanciation, il semble que dans une situation d'entreprise où il n'y a pas à la clef un souci d'évolution des compétences pour le personnel et une démarche de formation (nous reviendrons sur cette question plus loin), le passage à la verbalisation du travail est difficile, voire n'a pas lieu.

- « *Il n'y a rien à dire, c'est du bon sens.* » (Chef d'entr. EREA)
- « *Certains tuteurs ne savent pas répondre, dire ce qu'il faut...* » (Tut. CQ)
- « *Le tuteur a du mal à faire passer ce qu'il sait.* » (Chef d'entr. Bac pro)

Cette difficulté d'énonciation est double : vis-à-vis du jeune (ils ont des difficultés à exprimer leurs savoir-faire) et vis-à-vis de nous-mêmes (ils ont des difficultés à formaliser ce qu'ils font avec le jeune).

D'ailleurs, c'est ce que constate un coordonnateur : « *Aucun tuteur sauf un, ne peut réellement montrer le travail et travailler avec le stagiaire sur le questionnement ; les tuteurs restent à une forme de compagnonnage.* »

Dans les différents entretiens, les jeunes parlent volontiers de ce qui se passe en entreprise, souvent plus facilement et de façon plus détaillée que des cours en établissement de formation.

Un consensus implicite existe entre les modes d'apprentissage préférés par les jeunes et l'attitude des tuteurs. En effet, si les tuteurs ne savent pas exprimer leurs savoirs, les stagiaires n'en sont pas toujours gênés, ils préfèrent souvent en rester à un mode d'apprentissage « sur le tas », le même que celui par lequel leur tuteurs ont été formés et avoir affaire à un « pro » plutôt qu'à un « prof » bis. Ainsi, « *si garder la face est une condition de l'interaction* », chacun peut « *garder la face et permettre à l'autre de ne pas la perdre* » (E. Goffmann, 1974), le tuteur malgré ses difficultés à parler sur son travail et le stagiaire malgré son appréhension des explications complexes :

- « Pour apprendre, je préfère regarder, apprendre par mes yeux plutôt que par des conseils ; m'apprendre, ça commence à me paumer... j'analyse tout seul dans ma tête, je réfléchis, je vois comment il fait et je reproduis les gestes, et ça passe tout seul ! » (J.H., CQ)
- « Je regardais, j'aidais, c'est rare que je pose des questions. » (J.H., EREA)
- « En entreprise, c'est plus simple ; au lycée, ils nous expliquent de façon très compliquée ce qui pourrait être expliqué très simplement, ils font beaucoup de détour, alors qu'en entreprise, ils nous disent : "tu fais comme ça", et voilà ! » (J.H., Bac pro)
- « Sur le terrain, on comprend mieux ce qu'il y a à faire quand il y a une initiative à prendre, on la prend, c'est mieux, on apprend plus, on s'entraide ; à l'école, on apprend trop de choses, ça prend la tête ! » (J.H., EREA)

Être laissé seul « à se débrouiller » est à la fois critiqué et considéré comme le moyen de se trouver dans une situation de salarié où l'on est obligé d'apprendre. L'observation et la comparaison des activités de travail sont les deux attitudes les plus souvent mentionnées par les jeunes comme sources d'apprentissage. Aussi changer de situations de travail, d'équipes ou de coéquipiers est à la fois dénoncé pour des questions d'ambiance et apprécié parce que c'est ce qui permet de comparer les façons de faire des uns et des autres et quelquefois de s'orienter au sein d'un secteur d'activité :

- « Il suffit de regarder et de juger par soi-même, parce qu'un jour, il y en a un qui dit : il faut faire comme ça et le lendemain un autre qui fait autrement. Alors, c'est en regardant qu'on arrive à trouver la juste valeur, à faire son boulot correctement. » (J.H., CQ).
- « Un élève qui fait une année son stage à un endroit, c'est bien que la 2<sup>e</sup> année il fasse le stage avec un autre patron pour voir s'il travaille de la même façon, s'il fait le même travail. » (J.H., EREA)
- « Faire plusieurs postes de travail, c'est mieux : surtout si on ne sait pas trop ce qu'on veut faire et qu'on ne fait que de la comptabilité, on ne peut pas voir si on pourrait aimer faire autre chose. » (J.F., Bac pro)
- « Ceux qui font de tout, c'est des anciens, moi, il faut que le patron veuille me faire faire des trucs, ici, c'est trop grand, je suis content d'avoir débuté chez un petit patron, à faire tout et de venir ici après. » (J.H., CQ)

Ils apprennent également par les dysfonctionnements mais se sentent mal à l'aise lorsque l'ambiance de travail est conflictuelle au point de ne pas désirer être recruté par l'entreprise après leur contrat de qualification.

Ceci renvoie au rapport entre savoir et pratique. L'apprentissage de pratiques passe certes en partie par l'énonciation mais aussi par d'autres voies : par ailleurs une pratique est toujours particulière et en situation alors qu'« un énoncé vise toujours l'universel » (B. Charlot, 1993). Certes les pratiques peuvent être explicitées, voire théorisées mais une marge d'indicible demeure toujours, et on peut s'interroger sur les limites de ce qui est énonçable et ne l'est pas, et ce qu'il est souhaitable d'énoncer et pour qui ?

## Un consensus implicite pour « neutraliser » les outils de liaison

Un certain nombre d'objets sont là pour donner vie à la formation, comme le téléphone, les carnets de liaison. Les stagiaires doivent remplir un carnet où figurent les tâches qu'ils ont fait dans la journée, le tuteur note si le jeune est capable de les réaliser seul, le professeur consulte ce livret et en tient compte dans son cours (schéma classique, voire théorique, dans l'ensemble des formations en alternance). Fréquemment, les tuteurs accusent les stagiaires de ne pas faire circuler ce livret, les stagiaires n'en comprennent pas bien le sens puisque les tuteurs en restent souvent au niveau des appréciations vagues ou de contrôle et non de formation, ce phénomène se trouvant renforcé lorsque le travail est répétitif.

- « *On nous avait demandé un peu au jour le jour de noter tout ce qu'on avait fait, mais je crois que personne ne l'a fait vraiment, déjà on n'avait pas le temps et puis c'est un peu un travail d'usine, toujours la même chose tout en étant différent; et puis tout ce qui nous arrivait en dehors des choses habituelles, on s'en rappelait bien et on en parlait quand on était en cours.* » (J.H., CQ)
- « *On a un livret qu'on doit remplir à chaque intervention, ce qu'on fait, ce qu'on sait faire avec des + et des -. Moi, ça m'horripile de le faire et mon tuteur, déjà, je mets du temps à le trouver pour qu'il mette son commentaire; les profs, ils ne s'en servent pas, ça n'a pas d'utilité en fait.* » (J.H., LP)
- « *Si les stagiaires ne veulent pas remplir leur cahier de liaison, on ne peut pas les tirer par la main. S'ils ne le remplissent pas, ce n'est pas de la faute du tuteur ou des professeurs. Là, j'accuse les stagiaires!* » (Chef d'entr. CQ)

Chaque partenaire renvoie aux autres la responsabilité du mauvais fonctionnement de ce carnet. Là encore une sorte de consensus implicite se fait pour ne pas faire circuler cet outil de liaison.

Ceci montre comment ce peut être souvent un leurre de faire reposer sur le stagiaire l'essentiel de la dynamique d'un procédé pédagogique.

59

## ACCORD ET DÉSACCORD DANS LE RAPPORT AU SAVOIR

Les tuteurs interrogés ont une conception pragmatique et linéaire de la transmission des savoirs, il s'agit de transmettre des savoir-faire, des gestes, des pratiques, d'apprendre au jeune à travailler, à se débrouiller :

- « *C'est du bon sens* » ; « *je lui donne le coup de patte.* » (Tut. CQ)
- « *On leur donne des consignes et on regarde s'ils les appliquent.* » (Tut. CQ)
- « *On leur dit, voilà, il y a cette machine à réparer, tu vas travailler avec moi, je vais te montrer, et puis quand il faudra la remonter, tu vas remonter les sous-ensembles, tout seul.* » (Chef d'entr., Bac pro)
- « *Le métier manuel demande un minimum de pratique, d'expérience, parce que à côté des notions techniques, on va leur apprendre à manier une fraiseuse... à*



*tenir une lime.... on va lui dire, appuie moins, va moins vite. »* (Chef d'entr. Bac pro)

– « *C'est souvent des petites choses et c'est une question d'habitude. »* (Chef d'entr. EREA)

Pour la plupart des tuteurs de notre étude, il ressort que le tuteur « sait » et que « le jeune ne sait rien » ; « on doit leur montrer notre savoir-faire ». Les savoirs que le jeune a (et ceux en particulier qu'il acquiert en formation) sont ignorés. La possibilité d'un savoir réciproque ou d'une confrontation de savoirs l'est également. Le retour de savoir, ou l'élaboration de compétences collectives ne paraît pas fonctionner. C'est une conception linéaire de la formation qui est mise en œuvre.

Enfin, il faut noter que le tuteur peut considérer le jeune comme un rival potentiel, ce qui va renforcer son attitude de détenteur du savoir : les remises en question sont difficiles et mal vécues.

Les logiques d'action, de production, de formation mises en œuvre dans les entreprises de notre échantillon n'ont pas permis une transformation des activités.

Pourtant, un certain nombre de réflexions des jeunes fait percevoir qu'ils savent comment ils pourraient être une ressource pour l'entreprise, mais ils voient que les relations sociales ne le permettent pas.

Si leurs tuteurs ont souvent du mal à expliquer leur travail, eux auraient des choses à dire en relation avec ce qu'ils apprennent en formation, mais, pour parler il faut d'abord pouvoir être écouté :

– « *Je ne vais pas leur dire tout ce que j'apprends, ils vont me répondre "Eh, Antoine, tu nous saoules!"* » (J.H., CQ)

– « *Ce qu'on apprend ici, les chauffeurs ne le savent pas, et on ne peut pas leur dire, ce serait mal pris, ils n'ont pas envie d'apprendre ça!* » (J.H., CQ)

En effet, le jeune est le représentant principal de l'organisme de formation dans l'entreprise, mais lui seul s'en rend compte : les entreprises n'utilisent pas le potentiel d'innovation et de changement qu'il représente.

Lui, confronte ce qu'on lui enseigne au LP et ce qu'il voit dans sa pratique. Il est souvent témoin de dysfonctionnements qui font quelquefois partie de la « culture d'entreprise ». Que peut-il faire dans ce cas-là ? Vu son statut, il ne peut pas « ramener sa science ! L'autre, ça fait 15 ans qu'il est là et qu'il fait comme ça ! Il va dire : c'est pas un petit jeune qui va m'apprendre le boulot ! Les contremaîtres lui donneront raison, ils diront : ici, on fait comme ça, on a toujours fait comme ça. Même un prof, il pourra rien dire ! » (J.H., CQ)

Ce sont donc ceux qui « font amende honorable, qui ne font pas de vagues, qui sont durs à la tâche » qui sont les mieux acceptés dans les équipes.

D'ailleurs certains coordonnateurs redoutent cette contagion de la « culture d'entreprise » qui fait que le stagiaire, à certains moments, « risque de prendre les mauvais plis !... La présence des stagiaires secoue un peu tout, et on ne leur permet pas toujours de prendre les bons plis... Par exemple, nettoyer les filtres, ils ont compris



*qu'il fallait le faire, mais s'il va le faire de lui-même, le chauffeur lui court après avec la clef à molette ! J'exagère mais c'est un peu ça ! On ne peut pas avoir un comportement trop différent des autres sinon, on n'est plus accepté par les autres ! » (Coordonnateur)*

En ce sens, le jeune coûte d'autant plus qu'on oublie qu'il pourrait être une ressource d'un autre ordre que celui d'une force de travail supplémentaire.

## DES SOLIDARITÉS POSSIBLES DANS L'ÉVALUATION

Les moments d'évaluation en entreprise sont imposés et selon les cas, font partie de façon plus ou moins claire du diplôme. De ce fait, ils sont souvent les seuls moments, quel que soit le niveau de formation (CAP, Bac pro ou BTS) où coordonnateurs et tuteurs se retrouvent au mieux, dans l'entreprise autour du stagiaire en situation de travail, ou sinon entre eux ou au téléphone :

– « *Le seul contact se fait par rapport au rendez-vous que prend l'enseignant pour la fiche d'évaluation.* » (J.F., Bac pro)

La plupart des tuteurs ont du mal à entrer dans les démarches d'évaluation du jeune qui leur sont proposées par l'Éducation nationale ou le centre de formation.

– « *Ce que je suggère, c'est que l'Éducation nationale ne se substitue pas à notre façon d'apprécier un élève, parce que les questionnaires qu'on nous donne à remplir laissent aucune attitude de notre propre expression vis-à-vis d'elle.* » (Chef d'entr. Bac pro)

Les critères d'évaluation du jeune sont difficilement conciliables entre l'entreprise et les formateurs :

– « *Les fiches d'évaluation, on ne travaille pas avec les mêmes critères : parce que, moi je travaille avec des critères d'évaluation professionnels, très industriels, et eux c'est plus pédagogiques.* » (Chef d'entr. CQ)

Les tuteurs gèrent leur relation avec le jeune de façon autonome. L'entreprise c'est leur territoire et s'ils désirent contribuer à l'examen, participer à l'évaluation, c'est à leur manière, et ils tiennent à rester maître de la relation avec le jeune dans l'entreprise ; parfois même une certaine complicité s'instaure entre le jeune et le tuteur face aux formateurs.

– « *On intervient quand on avait des élèves qui passaient le bac, et on les a effectivement aidé à faire leur outil, parce que sinon ils ne s'en seraient jamais sortis.* »  
« *Si c'était pas complètement raté c'était un petit peu grâce à nous.* » (Chef d'entr. Bac pro)

– « *Ils (les professeurs) nous envoient un petit questionnaire, mais enfin d'abord on est rarement méchant.* » (Chef d'entr. Bac pro)

Lorsque l'entreprise est partie prenante du jury d'examen et qu'elle peut être jugée en même temps que le stagiaire sur le travail présenté pour le diplôme (comme c'est le cas pour les Bac pro), équipe de travail, et même chef d'entreprise selon les cas (plutôt lorsque le personnel est peu nombreux) se solidarisent autour des productions du jeune (rapports, objets techniques...) les liens se resserrent. ; il s'agit pour eux, face à l'institution de formation, de donner une bonne image du travail et de ne pas, encore une fois, « perdre la face » ensemble, au sens de E. Goffmann.

## EN CONCLUSION

Les correspondances entre ce qui est dit par les tuteurs et par les jeunes nous montrent le décalage entre l'alternance au quotidien et un modèle essentiellement prescrit par les institutionnels de différents milieux : formation, recherche en sciences humaines et quelquefois entreprises.

On ne peut analyser cet écart de façon normative, en terme d'idéal non atteint. Par contre, amorcer la mise à jour de règles de fonctionnement diverses selon les situations d'alternance, les consensus qui s'instaurent, les formes d'accords et de compromis entre les acteurs, permet de mieux comprendre comment se construit cette pratique sociale.

Pourtant deux questions restent essentielles.

### • *Une hiérarchie de qualité des formations en alternance ?*

Si le fonctionnement pédagogique de l'alternance demande aux jeunes une grande autonomie, une alternance de qualité serait-elle réservée aux niveaux les plus élevés de formation ? C'est ce que semble montrer « Les dérives du contrat de qualif' (2) ». Ne risque-t-on pas de retrouver dans l'alternance une hiérarchie parallèle aux niveaux scolaires, à la taille des entreprises et à la présence ou non d'un service formation ou d'un « esprit-formation » dans l'entreprise ? Quelle contradiction, alors que ce mode pédagogique est très souvent avancé comme solution pour les jeunes les plus en difficulté au niveau scolaire et professionnel ! Il nous semble que seuls les professionnels dont c'est le métier, c'est-à-dire les enseignants, peuvent, en collaboration étroite avec les entreprises, faire en sorte que l'alternance profite même à des jeunes moins autonomes. Mais pour cela, il faudrait sans doute généraliser une autre structuration de leurs fonctions et de leur temps de travail qui leur permettent d'assurer un suivi réel des jeunes en entreprise, surtout lorsqu'elles sont de petite taille. Il faudrait aussi mettre à leur disposition davantage de réflexion et de méthodes pédagogiques donnant les moyens pratiques de rendre plus formatives les situations de travail.

2 - Cf. *Alternatives européennes*, « Les dérives du contrat de qualif' », 1996, n° 138.

• *L'importance du contexte social*

Il n'en resterait pas moins que le contexte dans lequel se déroule la formation et les systèmes d'intérêts des différents acteurs, conditionnent leur investissement dans la formation et la nature des relations entre jeunes stagiaires et tuteurs ou équipe de travail.

Ainsi un chef d'entreprise qui a du mal à recruter le personnel qui lui conviendrait sera plus attentif tant que ce besoin durera. Une fois le personnel *ad hoc* recruté, il pourra continuer un partenariat avec l'établissement de formation sans intention d'embauche à la clé : de ce fait, l'attention à l'égard des stagiaires sera peut-être moins grande puisque l'on sait qu'ils ne resteront pas dans l'entreprise.

Lorsque par exemple, une entreprise veut renouveler sa main d'œuvre, les « anciens » savent qu'ils ont « fait leur temps » et voient les jeunes stagiaires arriver comme une menace.

Ainsi la relation tuteur/jeune, en ce qui concerne les échanges sur le travail, ne peut qu'être aussi diverse que les situations sociales dans lesquelles elle a lieu. « *Écouter l'effort pour dire le travail réel, c'est prendre le risque d'entendre cette dimension si souvent déniée du politique. C'est entendre comment le sujet s'arrange de la loi sociale au quotidien de son travail, comment il met en acte, dans le moindre de ses gestes, sa manière de penser le social.* » (Revuz C., 1994).

## BIBLIOGRAPHIE

- BODIGONI M. (1995). – « Jeunes en apprentissage : un besoin de confiance », in *Bref*, CEREQ, n° 106.
- BORU J.J., LEBORGNE Ch. (1992). – *Vers l'entreprise tutrice*, Paris, Entente, coll. Acteurs de la Formation.
- BORU J.J., LEBORGNE Ch. (1992). – « Introduire et développer la fonction tutorale dans les entreprises », *Actualité de la formation permanente*, n° 119, pp. 24-28.
- Centre Inffo (1995). – *Tutorat et alternance*, Paris, coll., Repères bibliographiques.
- CHAIX M. L. (1993). – *Se former en alternance, le cas de l'enseignement agricole*, Paris, L'Harmattan.
- CHARLOT B. (1993). – « L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles », in *Éducation Permanente*, n° 115.
- DUBAR C. (1991). – *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin.
- GOFFMANN E. (1974). – *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- LECHAUX P. (1995). – « Alternance et jeux des acteurs », in *Formation Emploi*, CEREQ, n° 49.
- LESPESSAILLES C., MAILLEBOUIS M., MATHEY-PIERRE C., RITZLER I. (1992). – *Les formations en alternance*, Paris, La documentation française, coll. Recherche en formation continue.
- REVUZ Ch. (1994). – « Écouter la parole sur le travail ou écrire sur le travailleur ? Les impasses du bilan de compétences », in *Éducation permanente*, n° 120.