

TUTORAT ET FONCTION TUTORALE

QUELQUES ENTRÉES D'ANALYSE

JEAN-MARIE BARBIER*

Résumé

Mode de formation et d'exercice du travail hier extrêmement répandu, mais s'effectuant pour l'essentiel de façon discrète, le tutorat est en passe d'apparaître, dans le cadre des transformations affectant aujourd'hui les organisations productives et éducatives, comme une voie privilégiée de développement conjoint des systèmes de formation et des systèmes de travail. Cette valorisation sociale forte s'accompagne toutefois d'une lisibilité encore faible, sur le plan de l'analyse, des pratiques, des processus et des situations désignées sous ce vocable.

Le présent texte, extrait d'un rapport plus large, rédigé à la demande du ministère du Travail et des Affaires sociales, à l'issue d'un séminaire organisé dans le cadre de la Présidence française de l'Union européenne sur « Les enjeux du développement de la fonction tutorale en entreprise » (1), a précisément comme objectif de proposer quelques entrées pour l'approche d'un phénomène appelé peut-être à faire évoluer les cadres mêmes d'analyse de la formation et du travail (2).

7

Abstract

Mentoring, which used to be a widespread but mostly discreet mode of training and practising, is in the process of becoming a privileged way for the joint development of the training and work systems within the context of the transformations now affecting the productive and

* - Jean-Marie Barbier, CNAM (Centre de recherche sur la Formation).

1 - Marcy L'Étoile (mai 1995). J.-M. Barbier, M. Morin, *Tutorat et fonction tutorale en entreprise : analyses et propositions*, Publications du ministère du Travail, 1996.

2 - Voir aussi J.-M. Barbier, « Évolutions des formes de la formation et évolutions des cadres d'analyse de la formation : le cas des formations intégrées au travail », Journées d'études des centres associés au CEREQ - GREE CNRS, 30-31 mai 1996 (à paraître in *Formation-Emploi*).

educational organizations. Its strong social development however still goes along with a lack of clarity in the analysis of the practises, the processes and the situations corresponding to this term.

This text is an excerpt from a longer report, written for the Ministry of Work and Social Affairs after a seminar organised by the French Presidency of the European Union on "the stakes of the development of the mentoring function in private companies" (1); more precisely, this text aims at proposing a few entries so as to approach a phenomenon which may involve an evolution in the very frames of analysis of training and work itself (2).

QU'APPELLE-T-ON D'ABORD TUTORAT ?

Comme il en va souvent dans le langage de la formation et plus largement des organisations, les définitions qui en sont données sont le plus souvent prescriptives et finalisantes, ordonnées autour de la « réussite » et du « développement » des individus et des organisations.

Si nous nous plaçons d'un simple point de vue descriptif, il semble cependant possible de caractériser par un trait commun l'ensemble des situations dans lesquelles le terme est utilisé : on tend, en effet, à parler de *tutorat chaque fois que l'on constate auprès d'agents dont ce n'est précisément pas la fonction principale, et pour une durée qui reste généralement limitée, la présence d'activités qui contribuent directement à la survenance chez d'autres agents de transformations identitaires correspondant au champ même de cette fonction principale.*

8

Ainsi défini de façon large, pour tenir compte de la diversité des acceptions de la notion, le tutorat recouvre bien entendu des situations et des pratiques variées :

– dans le champ des systèmes d'enseignement et/ou de formation, on l'utilise ainsi pour désigner les activités d'un enseignant (souvent appelé enseignant-tuteur) ou d'un personnel de formation ayant directement trait à la conduite et au déroulement de parcours individuel en milieu scolaire ou en milieu de formation. Significativement, on a pu parler dans ce cas d'un « rôle facilitateur du métier d'écolier et d'un rôle de régulation de la vie en collectivité » éducative (3) ;

– dans le champ des systèmes de travail, on l'utilise également pour désigner chez un professionnel, dont la fonction dominante est donc une fonction de production de biens et de services, les activités ayant directement trait à la conduite et au déroulement d'itinéraires ou de parcours individuels en métier professionnel. Significative-

3 - Michèle Colin, Françoise Cros, *Le tutorat : une relation d'aide pédagogique et éducative*, INRP, 1984.

ment, on a pu parler dans ce cas de contribution à la production de compétences par le travail et pour le travail ;

– dans le cadre plus large de la « vie sociale », on l'utilise encore pour désigner chez des agents dont ce n'est pas la fonction principale des rôles et des activités ayant trait cette fois à la conduite et au déroulement de parcours individuels dans un système social donné, notamment pour tout ce qui touche à la capacité d'un individu à subvenir à ses propres moyens d'existence (cf. notamment les sens juridiques du mot tuteur).

Pour des raisons à la fois diverses et en partie convergentes, ces différentes formes de tutorat se trouvent aujourd'hui être toutes l'objet d'attentions particulières. Le tutorat « social » en raison de l'importance des interventions destinées à prévenir ce qui est appelé « l'exclusion » ; le tutorat en milieu scolaire ou en milieu de formation en raison des tendances à l'individualisation des parcours de formation ; le tutorat en milieu professionnel en raison des transformations actuelles affectant les entreprises et organisations. Il n'est pas étonnant dans ces conditions que l'on constate une très forte corrélation entre ces différentes formes de tutorat et même quelquefois une présence simultanée notamment dans les dispositifs en alternance accueillant des jeunes dits « sortis sans qualification et sans emploi des systèmes éducatifs ».

Le tutorat en entreprise ou en milieu professionnel est toutefois la forme de tutorat qui connaît le plus intense développement, et nous le définirons donc comme *l'ensemble des activités mises en œuvre par des professionnels en situation de travail en vue de contribuer à la production ou à la transformation de compétences professionnelles de leur environnement*, jeunes embauchés ou salariés en poste engagés dans un processus d'évolution de leur qualification.

9

Bien entendu, les activités spécifiques du tuteur appellent les activités spécifiques du tuteur, comme les activités du formateur appellent les activités du formé pour produire de nouvelles capacités chez le formé. Par ailleurs, les activités de tutorat sont rarement limitées à un seul professionnel, mais sont diffusées dans une organisation. Lorsque cette réalité est reconnue par cette organisation, on peut alors parler de *fonction tutorale* qui peut donc être définie comme l'ensemble des actions et dispositifs que met en place ou que reconnaît une organisation, dans le but de favoriser chez tous ceux qui la composent, des itinéraires d'évolution correspondant à son propre espace.

Tutorat et fonction tutorale sont probablement des notions essentiellement en usage en France, en corrélation avec le développement de la notion d'alternance. Des réalités très proches peuvent toutefois être repérées sous d'autres désignations dans la plupart des pays de l'Union européenne (notion de *Meister* en Allemagne, etc.).

L'ESPACE SOCIAL DE DÉVELOPPEMENT DU TUTORAT

Ce premier travail de désignation étant effectué, il est probablement utile de resituer le tutorat dans un espace social plus large qui lui donne signification et qui permette de comprendre à la fois sa spécificité et les relations de fait qu'il entretient avec d'autres notions ou d'autres réalités.

Un tel effort peut être mené semble-t-il à partir d'un essai de caractérisation des différents systèmes de socialisation qui en sont proches ou qui coexistent avec lui.

- **Les systèmes d'enseignement.** Ils peuvent être en effet caractérisés comme des espaces sociaux ayant spécifiquement pour résultat la *mise à disposition de savoirs ou de connaissances appropriables par les agents socialisés*. La figure sociale centrale de ces systèmes est bien sûr la figure de l'enseignant, et la construction sociale qui ordonne les pratiques, est la *notion de savoirs ou de connaissances dispensées*, laquelle se définit précisément par une relation d'intériorité/extériorité par rapport aux agents socialisés.
- **Les systèmes de formation.** Ils peuvent être caractérisés au contraire comme des espaces sociaux ayant spécifiquement pour résultat la *production de nouvelles capacités transférables dans d'autres situations*. La figure centrale de ces systèmes est bien sûr la figure du *formateur*, et la construction sociale qui ordonne les pratiques, est la *notion de capacités*, laquelle peut être définie cette fois comme une composante identitaire mais seulement potentiellement mobilisable dans une activité.
- **Les systèmes de développement de compétences.** Ces systèmes peuvent être repérés par exemple dans les nouvelles formes de formation à partir des situations de travail (4) ou à partir des organisations (5) : formations intégrées au travail, formations qualifiantes, formations-action, organisations qualifiantes, etc. Ces systèmes se caractérisent comme l'ouverture d'espaces sociaux ayant pour résultat spécifique une *transformation conjointe du travail et de ceux qui l'accomplissent*. Significativement, la figure centrale de ces espaces est cette fois la figure du *tuteur*, de l'*accompagnateur* ou du *médiateur*, et la construction qui ordonne les pratiques, est la notion de *compétences*, laquelle peut être définie elle aussi comme une composante identitaire mais effectivement mobilisée dans une activité réelle, et d'ailleurs inférée à partir d'elle. Ces espaces sociaux se caractérisent en réalité par le fait que la production et la mobilisation de compétences s'y accomplissent délibérément dans un même temps.

4 - J.-M. Barbier, F. Berton, J.-J. Boru (Coord.), *Situations de travail et formation*, L'Harmattan, 1995.

5 - Ph. Mehaut, J. Delcourt, *Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications : les effets formateurs de l'organisation du travail*, Rapport de synthèse, CEDEFOP, 1995, 130 p.

C'est donc dans le cadre de dispositifs et d'actions plus larges ayant pour but le développement des compétences professionnelles qu'il convient de resituer le tutorat, qui, d'une certaine façon, ne constitue que *la relation d'acteurs spécifique de ces espaces*. Ceci explique probablement la grande dépendance et peut-être même la *contingence* du tutorat par rapport aux situations et aux politiques des entreprises et des lieux professionnels dans lesquels il est organisé.

Ces dispositifs et ces actions de développement des compétences professionnelles ne sont eux-mêmes souvent qu'un sous-ensemble de *dispositifs* plus larges encore, de *caractère ensemblier*, articulant à la fois des moments de formation proprement dits, des moments de parcours professionnel, et même des moments de vie sociale. D'où son étroite liaison avec toutes les formes d'*alternance*, mais aussi de *partenariats* fondés sur une prise en compte explicite d'intérêts d'acteurs situés dans des champs variés.

QUELQUES SPÉCIFICITÉS DE LA FONCTION TUTORALE EN MILIEU PROFESSIONNEL

Elles sont presque toutes en lien avec cette idée qu'un même espace, en l'occurrence une organisation, puisse délibérément fonctionner à la fois comme un espace de mobilisation et de production d'identité. Elles peuvent être appréciées notamment à partir des descriptions qui ont pu être données de la situation tutorale et des activités des tuteurs (6).

■ Un préalable : l'engagement du tuteur dans une situation de travail

Pour qu'il y ait tutorat, il paraît tout d'abord nécessaire que l'agent tuteur se trouve effectivement impliqué dans une situation de travail, avec toutes les représentations et affects qui y sont liés tant sur le plan de l'action que sur le plan de l'identité engagée dans l'action.

Ceci exclut les simples stages d'observation en entreprise ou dans une organisation qui peuvent donner lieu à un suivi individualisé, mais qui ne comportent pas les effets identitaires d'un engagement en situation de travail.

Cet engagement dans une situation de travail peut être entendu en deux sens, dont la compréhension est importante pour l'intelligibilité des dispositifs d'alternance :

6 - Voir notamment : J.-J. Boru, C. Leborgne, *Vers l'entreprise tutrice*, Éd. Entente, 1992, 143 p.

G. Vanderpote, *Les fonctions tutorales dans les formations alternées. Situation et enjeux*, Rapport au Ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, 140 p.

- au sens d'une simple situation de production de biens et de services, sans contrat de travail, comme c'est le cas par exemple des stages dits de production ou en responsabilité, qui impliquent une inscription de l'activité du tuteuré dans le fonctionnement normal de l'entreprise ou de l'organisation et donc une responsabilité par rapport à ses résultats. Les effets identitaires de ce premier type de situation sont très réels, mais ils se situent plutôt dans l'ordre des identités professionnelles ;
- au sens d'une double situation de production par le tuteuré, de biens et de services et de production de ses propres moyens d'existence, matérialisée par la présence d'un contrat de travail et d'une rémunération, comme c'est le cas par exemple des contrats d'apprentissage. Dans ce cas, les effets identitaires qui sont liés à ce double engagement ne se situent pas seulement dans l'ordre des identités professionnelles mais également des identités sociales (on parlera souvent d'identités socio-professionnelles).

Ce fond d'expérience que constitue l'engagement dans une situation de travail existe préalablement au tutorat qui le suppose et qui en constitue une forme d'exploitation. Il explique notamment les phénomènes de socialisation professionnelle et de « socialisation sociale » que facilite ou qu'accompagne le tutorat, qu'il contribue à produire, mais qu'il ne produit pas seul, et qu'il contribue probablement à formaliser dans le cadre de cultures organisationnelles ou de cultures professionnelles.

■ Le tutorat fonctionne comme une mise à distance de la situation de travail

C'est la distinction qui est généralement faite entre la notion d'immersion qui peut être une situation de simple « transmission du travail » (Delbos et Jorion) et la notion de tutorat proprement dite qui suppose une activité de *formalisation*, de mise à distance, de *mise en représentation* des actes de travail et des processus plus larges dans lesquels ils s'inscrivent.

Cette activité de formalisation se matérialise le plus souvent par des communications, des verbalisations, des échanges entre tuteurs et tuteurés. Elle est donc à la fois le fait des tuteurs et des tuteurés même si la plupart des études et des travaux sur le tutorat insistent davantage sur les activités du tuteur que sur celles du tuteuré. La production de représentations à partir et sur le travail de la part du tuteuré est tout aussi indispensable à la transformation des compétences du tuteuré que les activités d'évocation sont indispensables au travail pédagogique ou au travail de formation. Quand ces représentations donnent lieu aussi bien de la part du tuteur que du tuteuré à des énoncés explicites, transmissibles, elles contribuent à transformer les compétences en savoirs d'expérience et savoirs d'action.

Ces activités de verbalisation ou d'échange peuvent avoir lieu à des moments différents par rapport à l'exercice du travail : soit avant, et dans ce cas, elles tendent à avoir une fonction anticipatrice et prescriptive, soit pendant ou après son déroule-

ment, et dans ce cas elles tendent à jouer une fonction rétrospective d'évaluation ou d'ajustement.

Elles peuvent avoir lieu à propos de situations de travail répétitives, transpositives ou inédites ; selon les cas, elles contribuent à la production de représentations, de compétences et de savoirs stabilisés ou inédits.

Pour que ces échanges et communications caractéristiques de la fonction tutorale puissent survenir sur l'acte de travail ou sur le procès de travail, elles supposent entre tuteur et tutoré une proximité d'engagement dans la situation de travail, ce qui donne aux tuteurs de proximité et aux tuteurs opérationnels un rôle essentiel dans la fonction tutorale. Elles développent chez eux, du simple fait de leur exercice, des compétences de formalisation, de communication et d'écoute qui n'étaient pas forcément exercées dans le cadre de leur fonction principale, et qui développent ainsi une *seconde compétence*.

■ Des relations d'acteurs spécifiques

À la différence de l'espace de l'enseignement ou de l'espace de la formation qui impliquent de fait une différence de situation entre l'enseignant et le formateur qui sont en situation professionnelle, et l'enseigné et le formé qui sont en situation d'apprentissage, ce qui limite l'importance et la nature des phénomènes d'identification, l'espace du tutorat se caractérise au contraire par le fait que le tuteur et le tutoré se trouvent dans la même situation, en l'occurrence la situation de travail, même s'ils n'ont pas le même statut dans cette situation, ce qui au contraire va enrichir et renforcer considérablement *les phénomènes d'identification*, d'ailleurs dans un sens réciproque (7).

Ceci donne aux relations tuteur-tutoré une *charge affective* qui leur est propre et qui constitue probablement une *composante essentielle du tutorat*. Ces relations sont souvent investies par des phénomènes affectant les dynamiques identitaires globales tant des tuteurs que des tutorés. Elles mériteraient d'être plus largement analysées dans les travaux consacrés au tutorat (8).

Ces relations permettent en tout cas de donner aux tuteurs un rôle majeur dans l'intégration des tutorés aux collectifs de travail et aux organisations ; elles permettent aussi plus largement l'adoption par ceux-ci, des règles, des attitudes et des valeurs des groupes dans les activités desquelles ils se trouvent engagés.

7. - Identification du tuteur au tutoré tout autant que le tutoré au tuteur. Des phénomènes proches peuvent être notés dans l'enseignement professionnel avec des enseignants anciens professionnels.

8. - Voir cependant les travaux de P. Blancard et A.-M. Bériot.

■ Un objet spécifique : la production de compétences

Cette spécificité est ignorée dans un grand nombre de dispositifs en alternance dont les responsables se représentent le moment professionnel comme un moment de mise en œuvre des savoirs, connaissances et capacités acquises pendant le moment de formation. Ces représentations, surdéterminées par le paradigme du primat de la théorie sur la pratique et par une vision simplifiée de leurs rapports, conduisent généralement à un échec : la plupart des outils élaborés dans les milieux de formation et transmis aux tuteurs et maîtres d'apprentissage, notamment les grilles d'objectifs et les grilles d'évaluation, ne sont pas réellement utilisées par ces derniers, tout simplement parce qu'ils ne prennent pas en compte la spécificité des objectifs et des résultats des processus de développement de compétences.

À l'inverse, dans un certain nombre de cas croisant délibérément dans un projet d'ensemble une dynamique d'entreprise et un dispositif en alternance, comme par exemple dans le cadre d'un certain nombre d'opérations « Nouvelles qualifications » en France, on a pu assister à une association directe des tuteurs à la production de référentiels de compétences réellement utilisés, et qui ont pu permettre par ailleurs chez les tuteurs eux-mêmes une réelle croissance de leur compétence et professionnalité.

Cette centralité de la notion de compétence dans le tutorat explique également le rapport que les tutorés peuvent entretenir aux acquisitions qui leur sont proposées ; comme dans la pédagogie du projet, elles peuvent être en effet clairement et immédiatement finalisées dans le cadre du fonctionnement de l'entreprise, et elles bénéficient de la reconnaissance sociale qui, dans un milieu professionnel, s'attache à une action efficace. A. Meignant parle d'un « *savoir-faire opérationnel validé* ».

14

■ Des moyens spécifiques : l'organisation de situations et de parcours de travail formatifs

La fonction tutorale ne consiste pas simplement à exploiter les situations de travail existantes : selon les cas, celles-ci impliquent des opérations de cognition et de transformation du réel relativement répétitives ou au contraire changeantes ou inédites. Les effets identitaires en sont évidemment très différents. Ainsi les pannes et dysfonctionnements sont souvent utilisés pour leur valeur formative potentielle.

Si elle est reconnue par l'entreprise et par le milieu professionnel, la fonction tutorale consistera donc fréquemment en une organisation de situations et de parcours permettant de maximiser la production de compétences. Ces parcours sont conçus et mis en œuvre par les tuteurs souvent à partir de leur propre expérience, de leur place dans l'organisation, des interactions qu'ils entretiennent avec le tutoré. On peut y retrouver plusieurs logiques renvoyant aux rapports d'acteurs et à la situation d'ensemble dans laquelle est organisé le tutorat.

QUELQUES SITUATIONS SURDÉTERMINANT L'EXERCICE DU TUTORAT

Parler de tutorat sans s'interroger sur les situations dans lesquelles le travail est explicitement utilisé à des fins de production de compétences induit souvent des phénomènes de confusion et de surcharge et la tenue d'un discours prescriptif (le tuteur doit...) éloigné de la réalité.

À des fins de simple réflexion, sans ambition exhaustive ni affirmative, à partir des échanges du séminaire européen de Marcy l'Étoile (9) et d'une recherche récente sur les formations utilisant les situations de travail (10), nous pouvons faire l'hypothèse par exemple que trois types de situations à enjeu dominant différencié, peuvent surdéterminer de façon forte l'exercice du tutorat.

1. Un premier type de situation à enjeu dominant de gestion de l'emploi (tutorat d'insertion)

On constate dans ce cas que les dispositifs utilisant la situation de travail à des fins de production de compétences sont impulsés pour l'essentiel par les *pouvoirs publics* avec simplement l'*appui* des *entreprises*. C'est le cas par exemple de la plupart des dispositifs dits d'insertion ou d'orientation (en France, par exemple les TUC, les SIVP, les CES et plus récemment les contrats d'orientation).

Sans que ce soit la règle, on constate que les entreprises qui tendent à utiliser ces dispositifs appartiennent à des secteurs (par exemple le BTP ou les commerces et services) caractérisés par une position spécifique sur le marché du travail : gestion externalisée de l'emploi, position plutôt dominée sur le marché du travail, éventuellement problèmes de *turn over*, difficultés de stabilisation du personnel, etc. Elles peuvent donc attendre éventuellement de ces dispositifs des effets d'*internalisation* de leur gestion de l'emploi.

Pour l'essentiel, ces dispositifs sont mis en place à l'intention de publics menacés et désignés comme « prioritaires » dans l'action des pouvoirs publics, jeunes « sortis sans qualification du système éducatif », chômeurs, etc. Ce qui est donc attendu par les différents partenaires concernés par la promotion de ces dispositifs est donc essentiellement une *production d'« employabilité »* des publics visés.

Dans ce premier type de situation, on constate que plus encore que le tutorat, c'est l'*immersion* en situation de travail qui constitue la pièce essentielle de ces dispositifs.

9 - Voir supra introduction.

10 - J.-M. Barbier, F. Berton, J.-J. Boru, *op. cit.*

Cette immersion a essentiellement pour fonction de faire acquérir des attitudes, des normes et des comportements, de produire des effets de *socialisation professionnelle et/ou sociale*. La mise en place de la fonction tutorale, sa reconnaissance vont dépendre de facteurs qui peuvent être aléatoires : personnalité du chef d'entreprise et/ou du tuteur, relations avec les partenaires publics ou interprofessionnels, etc. Sa reconnaissance sociale n'est donc pas dans tous les cas assurée et dans bon nombre de cas, elle n'existe même que de façon formelle (les « tuteurs-papier »).

La situation de travail est dans ce type de tutorat essentiellement utilisée à des fins d'*activation* et de finalisation d'un processus d'apprentissage, son exploitation a essentiellement pour fonction de provoquer l'engagement dans une dynamique de formation et de production de compétences. La construction de parcours formatifs dépend largement du vécu de la situation de travail.

2. Un deuxième type de situation à enjeu dominant de gestion des qualifications (tutorat de qualification)

Davantage que les précédents, les dispositifs utilisant la situation de travail à des fins de formation sont promus en *partenariat par des entreprises et des pouvoirs publics*, ou encore par des organisations professionnelles ou interprofessionnelles. On peut les repérer par exemple dans les expériences de formations qualifiantes, dans les groupes-métiers, dans les contrats de qualification et plus largement dans les dispositifs d'apprentissage préparant à des diplômes de tout niveau (CAP, BEP, BAC, diplôme d'ingénieur) reconnus.

16

Les entreprises qui tendent à recourir à ce type de dispositifs sont aujourd'hui fréquemment, notamment dans les expériences-pilote, des entreprises engagées dans une *transformation* importante de leur *métier* ou de la *structure de leurs qualifications* (par exemple : en France, la métallurgie, la sidérurgie ou la chimie), mais elles peuvent être aussi des entreprises ne trouvant pas dans l'offre de formation existante des qualifications correspondant à leurs besoins (par exemple : la plasturgie en France).

Ces dispositifs tendent au contraire à accueillir, même si ce n'est pas leur seule intention, des publics engagés dans une dynamique de *mobilité*, soit jeunes soit salariés des entreprises concernées.

Ce qui est donc attendu par les différents partenaires concernés par la promotion de ces dispositifs, est donc essentiellement une *production et un renouvellement des « professionnalités »*.

Dans ce second type de situation, bien sûr, l'utilisation de la situation de travail à des fins de production de compétence n'apparaît pas seule, mais dans le cadre de *dispositifs complexes*, ensembliers, comportant des moments de formation formelle et

des moments de « formation en situation de travail », des instances et des personnes chargées de leur régulation et de leur coordination d'ensemble. Lorsqu'il s'agit même de gérer explicitement un processus de transformation des qualifications dans l'entreprise, on voit apparaître des groupes d'analyse du travail (groupes-métiers par exemple) réunissant explicitement des acteurs de l'entreprise et des acteurs de formation en vue de la production de référentiels d'emploi et de formation : c'est le cas par exemple en France des expériences dites « Nouvelles qualifications » ou des « Groupes-métiers » de l'Éducation nationale.

La fonction tutorale est dans ce cadre fortement reconnue et considérée comme un accompagnement obligé aussi bien des transformations de l'entreprise que des transformations des systèmes de formation ; elle peut donc concerner tout le système en transformation. Les tuteurs se trouvent souvent en lien plus étroit avec les autres acteurs des dispositifs en alternance, et la situation de travail est utilisée à la fois comme une occasion de reconstruction et de finalisation de savoirs formels et une construction de compétences précises. Les parcours des tutorés font également l'objet d'une planification et d'une programmation précises articulant moments de formation en centre et moments professionnels en entreprise.

3. Un troisième type de situation à enjeu dominant de gestion de la production (tutorat de développement)

Dans ce troisième cas, les dispositifs utilisant la situation de travail à des fins de production de compétences, sont généralement promus essentiellement à l'initiative des entreprises sans qu'elles établissent de partenariat externe. On peut les repérer par exemple dans les expériences de groupes de progrès, des cercles de qualité, de groupes de travail et de formation, de formation-action.

17

Les entreprises qui tendent à y recourir sont des entreprises qui, confrontées à des environnements économiques et de production changeants, recherchent à travers eux à assurer une certaine *flexibilité de leur production et des compétences mobilisées dans la production*.

Les publics réellement concernés sont souvent des populations dont l'activité joue un rôle *stratégique* dans le développement de l'entreprise. Ce qui est attendu est donc conjointement une optimisation et une flexibilisation de la production d'une part, et d'autre part un accroissement du *professionnalisme* de ces publics.

Dans ce troisième type de situation, l'utilisation de la situation de travail à des fins de production ou de transformation de compétences fait explicitement partie d'une politique d'ensemble de l'entreprise s'exerçant à la fois dans le domaine de la gestion des ressources humaines et de la gestion de la production. La fonction tutorale est alors proche d'une fonction d'animation, de médiation ou d'accompagnement de

groupes. Elle travaille de façon privilégiée avec les autres partenaires de l'entreprise. La situation de travail est utilisée comme *occasion de production*, de communication et de mobilisation de *nouveaux savoirs d'action*; l'organisation des parcours formatifs est très liée aux problèmes du travail et de la production.

Bien entendu, ces trois situations n'ont rien de limitatif, ni d'exclusif, et n'ont de valeur qu'illustrative. Dans bon nombre de cas, les enjeux sont à la fois des enjeux d'emploi, de qualification et de production, ce qui produit des *configurations* très spécifiques : et quelle que soit la configuration dans laquelle il se présente, le tutorat présente des effets sur ces trois plans, et se montre donc *polyfonctionnel*. Il est cependant extrêmement utile de repérer la fonction et les enjeux dominants.

Cet examen rapide de différentes situations illustre toutefois quatre constats.

- Tout d'abord, on ne peut pas s'interroger sur les formes et les fonctions du tutorat, qui présentent donc la caractéristique de conjuguer explicitement production de biens et services et production de compétences, sans s'interroger sur les situations, les dynamiques et les systèmes d'intérêts des acteurs concernés par sa promotion (notamment entreprises ou organisations, pouvoirs publics, organismes de formation) et sur la combinaison de ces systèmes d'intérêt qui préside à la mise en place des dispositifs dont il constitue l'accompagnement.
- Dans cette combinaison d'intérêts d'acteurs, les transformations que connaissent les entreprises et la fonction que peut jouer la production de compétences dans ces transformations jouent probablement un rôle essentiel. Cette fonction est certainement un garant du fonctionnement réel des dispositifs en place.
- Selon les cas, les architectures et dispositifs mis en place autour de la situation de travail prennent un sens totalement différent ce qui a un effet majeur sur l'exercice de la fonction tutorale, les activités des tuteurs et des tutorés, et les relations qu'ils entretiennent avec les autres partenaires.
- Selon les cas encore, la situation de travail peut être utilisée de façon extrêmement différenciée : comme point de départ d'un processus d'activation d'un engagement en formation, comme occasion de reconstruction et de finalisation de savoirs, comme occasion de production, de communication et de mobilisation de nouveaux savoirs d'action. Chaque fois bien sûr, savoirs et rapports aux savoirs s'en trouvent profondément transformés...

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M., BERTON F., BORU J.-J. (coord.) (1996). – *Situations de travail et formation*, L'Harmattan, Coll. Action et savoir, 279 p.
- BARBIER J.-M., MORIN M. (1996). – *Tutorat et fonction tutorale en entreprise : analyses et propositions*, Publications du ministère du Travail.
- BERTON F. (1992). – « Le travail peut-il être formateur? » *Boref*, CEREQ, 4 p.
- BERTON F. (dir.), KADDOURI M. (dir.), OLLAGNIER E. (dir.) (1992). – « L'organisation qualifiante », *Éducation Permanente*, n° 112, 166 p.
- BLANCARD P. (1995). – *Contributions sur le tutorat*, Dafco Versailles, multigraphié.
- BORU J.-J. (1989). – *Les tuteurs et le développement de la fonction tutorale en entreprise dans la formation des jeunes en alternance*, CNAM CRF, Document CEDEFOP, Berlin, 97 p.
- BORU J.-J., LEBORGNE C. (1992). – *Vers l'entreprise tutrice*, Éd. Entente, 143 p.
- BOULET P. (1992). – *L'enjeu des tuteurs : accueillir et former des jeunes en milieu industriel*, Éd. d'Organisation, Paris, 150 p.
- Centre Inffo (1992). – *Tutorat et alternance*, Bibliographie réalisée par M. Tugal et S. Heroult avec la collaboration de Cl. Anasse, 44 p.
- CEE Formation jeunesse (Morin M., Wuilmot G., Gonzales M.) (1995). – *Companium Petra*.
- COLIN M., CROS F. (1984). – *Le tutorat : une relation d'aide pédagogique et éducative*, INRP.
- Formation professionnelle (1995). – « La production de compétences dans l'entreprise », *Revue européenne*, n° 5.
- GESLIN M.P., LIÉTARD B. (1993) – « Un tuteur peut en cacher beaucoup d'autres : du tuteur à la fonction tutorale », *Éducation Permanente*, n° 115.
- LEBORGNE C. (1991). – *Développer la fonction tutorale dans les entreprises*, ADEP, 92 p.
- LEBORGNE C. (1993). – *Tutorat et entreprise : des modèles de configuration de dispositifs*, DEA d'économie et de sociologie du travail, Université d'Aix-Marseille II (sous la direction de P. Berret et J.J. Silvestre), 93 p.
- LEBORGNE C., PORTELLI P., WITORSKI R. (1991). – *Les pratiques de tutorat dans trois actions nouvelles qualifications*, CNAM CRF, 61 p.
- LECHAUX P. (1995) – « Alternance et jeux des acteurs : l'exemple du baccalauréat professionnel », *Formation Emploi*, n° 49.
- MAILLARD D. (1994). – *Le tutorat : pratiques et principes*, CNAM CRF, 160 p.
- MAILLEBOUIS M., MATHEY-PIERRE C., RITZLER I. (1992) – « Les formations en alternance. Contribution à la recherche. Etat des pratiques », *Recherche en formation continue*.
- MEHAUT PH., DELCOURT J. (1995). – *Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications : les effets formateurs de l'organisation du travail*, Rapport de synthèse CEDEFOP, Berlin, 130 p.
- VANDERPOTTE G. (1992) – *Les fonctions tutorales dans les formations alternées. Situation et enjeux*, Rapport remis au Ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, 140 p.
- VINCENT F. (1983). – *Les tuteurs en entreprise*, Paris, Publications de la Sorbonne, 170 p.
- WITORSKI R. (1993). – *La question de l'intégration travail-formation dans les situations d'alternance*, Programme Petra, CNAM CRF, doc. multigraphié.