

## ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES TUTEURS PAR L'EXERCICE DU TUTORAT

Richard WITTORSKI\*

### Résumé

*Le tutorat n'est pas seulement un moyen pour transmettre des compétences à un public nouvellement accueilli. L'exercice même du tutorat engage les salariés-tuteurs dans une dynamique d'évolution de leurs compétences du fait qu'ils initient et expérimentent de nouveaux schémas d'action en rupture avec leurs postures professionnelles habituelles. Ces transformations concernent, d'une part, la production de nouvelles façons de voir et de penser le travail et les pratiques et, d'autre part, la production de compétences de type processus et de méta-compétences.*

### Abstract

*Mentoring is not only a means to transmit skills to newcomers. The very practice of mentoring leads the wage-earning mentors into a dynamics of evolution of their skills as they initiate and experiment new plans of action breaking with their usual professional positions. These changes concern, on the one hand, the production of new ways of seeing and thinking the work and practices and on the other hand, the production of skills of the process type as well as meta-skills.*

35

\* - Richard Wittorski, Université Paris V (IUT de Paris); CNAM (Centre de recherche sur la formation).

Le recours au tutorat dans les dispositifs de formation prend des formes différentes et s'inscrit dans des contextes variés. Nous allons nous intéresser à la fois aux enjeux organisationnels liés à l'utilisation du tutorat et aux effets que l'exercice de pratiques tutorales produit sur les salariés-tuteurs. Nous souhaitons développer l'idée selon laquelle l'exercice du tutorat se révèle être un moyen pour les tuteurs de développer des capacités nouvelles à produire/accompagner des changements en situation de travail. Cela se réalise probablement à des degrés divers selon l'enjeu organisationnel lié au recours au tutorat, selon qu'il est mis en place dans une logique de « reproduction de pratiques » ou dans une logique d'« anticipation de changements ». Nous aborderons donc la question suivante : parmi les pratiques produites par les salariés-tuteurs, quelles sont celles qui sont davantage « transformatrices » de leurs propres compétences ?

Nos propos s'appuient sur plusieurs recherches réalisées au CNAM concernant des dispositifs de formation partenariaux (organisme de formation et entreprise) reposant sur la recherche d'une étroite articulation entre les situations de travail et les situations de formation et mobilisant du tutorat.

Nous procéderons en trois temps. Nous tenterons tout d'abord de comprendre pourquoi le tutorat fait aujourd'hui l'objet d'une valorisation dans les champs de la formation et du travail. Nous essaierons ensuite de repérer la diversité des enjeux organisationnels liés à son recours. Enfin, nous analyserons la façon dont les salariés se transforment par et dans l'exercice du tutorat.

## **LES CONDITIONS D'ÉMERGENCE ET DE VALORISATION DU TUTORAT**

36

Le tutorat trouve ses origines dans une tradition ancienne telle que celle du compagnonnage. C'est avec le développement des formations par alternance qu'il est devenu un enjeu pour la formation. Il apparaît être l'outil qui permet l'articulation entre les deux lieux de formation (organisme de formation et entreprise). On le retrouve sous des appellations diverses (maître d'apprentissage, parrain, moniteur...) dans des dispositifs par alternance et partenariaux tels les contrats de qualification, les formations par apprentissage...

L'utilisation du terme de tuteur est relativement récente dans le champ de la formation. Elle semble liée au développement des contrats jeunes et à l'obligation de nommer des tuteurs en entreprise.

Si le tutorat prend une telle importance aujourd'hui, c'est probablement qu'il remplit plusieurs fonctions qui ne relèvent pas seulement du champ de la formation mais aussi du champ du travail. D'une part, on met en place du tutorat pour favoriser la transmission d'un certain nombre de pratiques professionnelles depuis des opéra-

teurs expérimentés vers des stagiaires en formation : il s'agit là d'une logique de formation fondée sur la transmission de pratiques. D'autre part, et de façon souvent moins visible, le tutorat peut être un moyen de préparer ou d'accompagner des changements dans une organisation : on ne parie pas alors tant sur sa fonction formatrice que sur sa fonction anticipatrice de changements (réflexion sur l'évolution des activités, des métiers...). Le tutorat peut aussi être utilisé pour favoriser la mobilité professionnelle d'un certain nombre de salariés qui auront eu l'occasion de produire des compétences jugées utiles au cours de leurs activités tutorales.

Autrement dit, l'importance actuelle accordée au tutorat et aux tuteurs est à replacer dans un contexte plus large d'enjeux liés à sa mise en place : il ne permet pas seulement, dans le champ de la formation, de transmettre des pratiques professionnelles à des stagiaires, il permet aussi, dans le champ du travail, d'accompagner des changements ou des transformations de compétences. Voyons plus précisément la diversité des enjeux liés au recours au tutorat.

## **LES ENJEUX ORGANISATIONNELS LIÉS AU RECOURS AU TUTORAT ET LES LOGIQUES DE SA MISE EN PLACE**

Nous partons d'une hypothèse qui consiste à dire que l'enjeu organisationnel lié au recours au tutorat influence sa mise en place et son mode de fonctionnement. Nous nous plaçons ici du côté des enjeux des entreprises.

Avec la persistance de la crise économique et l'augmentation des situations concurrentielles, les entreprises en viennent à chercher de nouvelles formes de travail plus flexibles. On constate alors que les logiques liées au recours à la formation et au tutorat ne reposent plus seulement sur l'adaptation de la main d'œuvre aux situations de travail mais aussi sur l'élaboration et l'accompagnement des changements organisationnels. La formation, dans bon nombre de cas devient alors un moyen essentiel de sortie d'une situation de crise et/ou de gestion d'un changement.

D'une part, cela peut concerner l'anticipation ou l'accompagnement d'évolutions touchant la technologie, l'organisation du travail, les activités et les métiers. Ainsi, dans un des sites d'une entreprise de production d'allumine (Mesnier, Ollagnier, 1991), une diversification de la production (vingt produits nouveaux) et l'introduction de changements technologiques conduisent à réfléchir à l'évolution de plusieurs métiers. La mise en place du tutorat et de groupes métiers permet d'élaborer de nouveaux référentiels d'activités et de compétences. Ailleurs, le tutorat prend la forme de « coaching » (chez un constructeur automobile américain) en formant les agents de maîtrise aux nouvelles techniques introduites dans l'entreprise ; ces derniers devenant ensuite tuteurs auprès des opérateurs (tutorat « en cascade »).

D'autres entreprises peuvent exprimer un enjeu de développement d'une flexibilité de la production et de la main d'œuvre et de diffusion d'une fonction formation au plus près des situations de travail. C'est le cas d'une entreprise d'électroménager (Chéret, Wittorski, 1994) qui recourt au tutorat à l'occasion de l'accueil de jeunes en contrats de qualification pour « faire bouger » des pratiques professionnelles figées et routinisées et développer de nouveaux comportements au travail de la part des tuteurs : coopérer, analyser les situations, diagnostiquer, prendre des décisions, polyvalence,...(vers la production de compétences transversales).

La mobilisation du tutorat peut également avoir pour fonction de constituer et de diffuser un projet d'entreprise : une PME en développement (croissance du volume d'activité et des effectifs) cherche ainsi, au travers du tutorat, à diffuser et généraliser un projet d'entreprise reposant sur l'optimisation de l'expertise et du professionnalisme à chaque étape de la production (logique de partage d'une valeur dominante). Il ne s'agit pas tant de transmettre des compétences que de transmettre la culture organisationnelle (des valeurs et normes d'efficacité et de vie collective).

Cette diversité de logiques s'ancre cependant sur une préoccupation dominante et transversale qui consiste à améliorer la position de l'entreprise sur son marché et à optimiser la gestion d'un changement en cours (enjeu de gestion de la flexibilité, des qualifications,...). Ces logiques peuvent se combiner, se chevaucher et ne sont pas mutuellement exclusives.

Cela signifie que la « logique dominante » de l'entreprise est essentielle à identifier pour comprendre la fonction attribuée au tutorat. Il semble bien (nous en faisons l'hypothèse) que lorsque le tutorat fonctionne comme un des moyens de réponse aux problèmes posés par une situation professionnelle et économique instable et/ou comme un des moyens d'accompagnement et d'organisation d'un changement dans l'entreprise, il devienne un réel levier d'action pour les organisations.

À cette diversité de logiques de recours au tutorat correspond une diversité de formes de fonctionnement du tutorat dans les dispositifs. Cette diversité repose sur plusieurs dimensions :

- un tutorat de « reproduction de pratiques » (par transmission des façons de faire existantes) ou un tutorat d'« anticipation de changements » (par questionnement des situations de travail et recherche de nouvelles façons de faire : cas de l'entreprise de production d'allumine),
- une plus ou moins grande formalisation du tutorat dans l'entreprise : définition des rôles, structuration ou non d'une fonction tutorale (tuteurs hiérarchiques, tuteurs relationnels et tuteurs de proximité selon les travaux de CITADEL),
- la mise en place ou non d'une formation de tuteurs les préparant à leur rôle,
- la mise en place ou non de moyens, moments et lieux permettant aux tuteurs de réfléchir sur leurs pratiques : constitution de groupes hétérogènes élaborant des outils nouveaux pour le travail et la formation (cas des groupes métiers dans l'entreprise de production d'allumine).

Lorsque la logique dominante de l'entreprise repose sur l'accompagnement de l'évolution d'un métier ou d'un changement d'organisation du travail, on constate une tentative de formalisation du tutorat (définition *a minima* des rôles), souvent une formation des tuteurs et parfois la constitution de groupes hétérogènes (production de référentiels nouveaux...).

## **L'EXERCICE DU TUTORAT ET SES EFFETS SUR LES SALARIÉS-TUTEURS**

Nous développerons l'idée selon laquelle les salariés devenant tuteurs sont amenés à produire des pratiques nouvelles en rupture avec leurs schémas d'action habituels qui les conduisent à transformer leurs compétences et à faire évoluer leur rôle professionnel. Ces effets ne sont pas, le plus souvent, prévus par les organisations.

Notre propos repose sur une hypothèse centrale qui consiste à dire que la réalisation d'une action inédite (pour les acteurs) participe de la transformation des acteurs qui la conduisent au double plan de leur procès de travail et de leurs compétences. Ils s'engagent ainsi dans une démarche où l'action en se faisant va générer de nouveaux modèles d'action, et l'analyse de l'action produite va contribuer à orienter la poursuite de l'engagement dans l'action. Nous qualifierons cette démarche de « constructiviste » (Piaget, 1968 ; Elias, 1981). Il s'agit d'un processus itératif, doublement constructiviste, dans la mesure où il transforme conjointement l'action et son agent.

D'un point de vue théorique, nous dirons qu'il y a production de nouvelles compétences ou transformation des compétences acquises lorsque l'individu dépasse la simple mobilisation de nouvelles conduites imitées à partir d'un modèle ou prescrites pour produire de nouveaux schémas d'action accompagnés d'une nouvelle façon de voir et de penser la situation. C'est parce qu'il y a remise en cause de la façon habituelle de penser et de voir la situation qu'il peut y avoir production de modèles d'action nouveaux (nous sommes influencés ici par les auteurs de la Science-Action (Argyris, Schön, 1978, 1989) qui développent une épistémologie de l'action selon laquelle l'action devient source de connaissance).

Nous allons donc repérer les pratiques tutorales et les moyens mobilisés/produits par les salariés-tuteurs qui les engagent à transformer leurs compétences.

### **La diversité des activités tutorales : actes de formation informelle par la situation de travail**

L'analyse des modes de fonctionnement du tutorat en entreprise montre que cette fonction reste souvent peu formalisée dans le sens où les activités du tuteur ne font

pas l'objet d'une définition précise. Il s'agit alors bien souvent d'actes informels qui suivent une logique de formation par la situation de travail (Barbier, Berton, Boru, 1996) : se développent des situations d'échange ou des rencontres en situation de travail où sont activés, mobilisés, transmis et produits des savoirs. Ces situations sont bien souvent prévues dans leur principe mais non planifiées, et elles sont déterminées par des objectifs de formation pratique (particulièrement dans des dispositifs d'insertion).

Plus globalement, les pratiques tutorales recouvrent le plus souvent quatre grands types d'activités exercées différemment selon les dispositifs et selon le statut des tuteurs dans l'entreprise. Tout d'abord, une activité d'accueil consistant à concevoir un projet et présenter les services de l'entreprise. Ainsi, dans l'entreprise d'électroménager, les tuteurs hiérarchiques présentent leur département et les équipes de travail aux jeunes en contrats de qualification. Ensuite, une activité d'organisation du parcours du stagiaire dans l'entreprise (parfois, élaboration d'un plan prévisionnel des activités du stagiaire) : « *J'ai prévu une progression pour x : passer vers la maintenance, je le teste pour voir jusqu'où il peut aller* » (discours de tuteur). Ces deux activités sont souvent confiées à un hiérarchique intermédiaire (le « tuteur hiérarchique »). Le troisième type d'activité concerne l'explication du travail et le suivi au quotidien : cette activité est souvent confiée aux opérateurs (« tuteurs opérationnels ») et aux équipes de travail dans lesquelles sont placés les stagiaires. Il s'agit alors bien souvent de l'exercice d'un tutorat collectif. Ainsi, dans l'entreprise d'électroménager, les tuteurs hiérarchiques (agents de maîtrise) expliquent les procédures (le travail prescrit) et les membres de l'équipe de travail où le jeune est affecté expliquent les gestes. Cette explication du travail est une fonction partagée par les opérateurs qui forment l'équipe : « *On est plusieurs sur la ligne à montrer, ça dépend de ce que l'on fait au moment* » (discours d'opérateur). Enfin, les activités d'évaluation, souvent peu formalisées (évaluation spontanée), sont réparties entre le tuteur hiérarchique et le tuteur opérationnel.

Il s'agit là d'une typologie rapide des activités tutorales. Pour la suite de notre propos, nous étudierons plus particulièrement trois activités qui nous semblent avoir des effets significatifs sur les compétences des tuteurs : l'explicitation du travail, l'intégration dans les équipes de travail et l'élaboration d'outils nouveaux pour le travail et la formation (dans notre typologie, cette dernière activité renvoie essentiellement aux tâches d'organisation du parcours et d'évaluation).

### ■ **L'explicitation du travail et des pratiques : la production de compétences de type processus et l'élaboration de méta-compétences**

Les salariés devenant tuteurs sont amenés, parfois pour la première fois, à expliquer leur travail à d'autres. Il s'agit pour eux d'expliquer les procédures (travail prescrit), de montrer les gestes adaptés (travail réel) et de corriger les compartements ineffi-

caces. Bien souvent, lorsqu'il ne s'agit pas seulement de transmettre des consignes mais d'accompagner la production de gestes efficaces de la part du « tutoré », les tuteurs sont placés dans une situation nouvelle : ils « mettent en mots » leurs propres pratiques réalisées auparavant de façon plus ou moins inconsciente (parfois de façon automatique) car élaborées au fil du temps par ajustements successifs et essais-erreurs. « *J'ai découvert que je savais faire plein de choses, on ne le sait pas quand on est dans la routine et qu'on a des gestes automatiques* » (discours de tuteur).

Cette activité d'explicitation du travail peut prendre différentes formes. Le « tutoré » travaille en doublon avec le tuteur qui est en position de démonstration des actes de travail, puis de supervision des activités de production réalisées par les stagiaires. Certains tuteurs complexifient les situations, notamment en créant des « situations-problèmes » en lien avec les apprentissages à réaliser ou bien sollicitent les stagiaires lorsque des situations-problèmes (dysfonctionnements, pannes,...) surviennent réellement dans le processus de production. Dans ce cas, on observe que le tuteur adopte deux postures complémentaires pour expliquer le travail : d'une part la description de ses propres modes opératoires (description rétrospective) et la réflexion/recherche de nouvelles façons de faire avec le stagiaire (réflexion anticipatrice de nouvelles stratégies d'action). « *Quand il peine (le stagiaire), je lui dis : dis-moi comment tu pourrais faire autrement* » (discours de tuteur). L'explicitation du travail se fait donc soit de manière informelle, parce qu'intégrée dans les relations de travail, soit de façon organisée, lorsque les tuteurs prévoient des temps de recul réflexif par rapport à l'acte de travail ou à des situations-problèmes. Dans l'entreprise de production de système de freinage, les tuteurs ont tous les mois une rencontre hors travail avec leur stagiaire pour analyser les progrès et difficultés grâce à un outil appelé le « questionnement ».

Autrement dit, l'explicitation des pratiques peut prendre la forme de situations de réflexion-action au travail. Concernant le tuteur, cette explicitation joue plusieurs fonctions au moment même de sa réalisation. Tout d'abord, elle a une fonction de développement d'une compétence à la réflexion et à l'analyse des situations et de ses pratiques (diagnostic, *problem setting* selon la Science-Action) : « *Il faut analyser ses gestes habituels pour ensuite les dire, il faut les réorganiser* » (discours de tuteur). Cette compétence a pour caractéristique d'être transversale et transférable à d'autres situations.

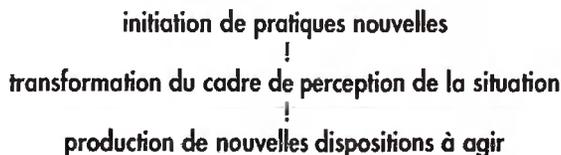
Cette activité d'explicitation des pratiques conduit à développer un regard sur soi, sur ses pratiques et ses propres capacités d'action par une prise de recul vis-à-vis de l'action. Il s'agit de la production d'une méta-compétence, c'est-à-dire d'une capacité à regarder ses propres compétences et moyens d'action : « *Je sais maintenant ce que je sais faire et comment je le fais et ce que je ne sais pas faire* » (discours d'un tuteur).

L'explicitation des pratiques joue donc une fonction de passage d'une pensée « automatique » dans l'action (au sens d'intégrée/incorporée à l'action) à une pensée « réfléchie » sur l'action (ce qui entraîne un changement de posture par rapport au travail).

Ces compétences produites par et dans l'exercice du tutorat portent sur le processus d'action au travail (sur l'acte de travail), et elles correspondent à de nouvelles formes de gestion des capacités d'action. Selon nous, ces nouvelles compétences se distinguent très nettement de celles produites habituellement à l'occasion d'un acte de travail. Nous dirons qu'elles constituent des outils nouveaux de réappropriation de son environnement de travail et de ses pratiques professionnelles.

Elles conduisent à produire une nouvelle pratique de réflexion/action en situation de travail, de questionnement/prise de distance critique par rapport aux situations : « *Quand je travaille, je réfléchis plus à ce que je fais* » (tuteur).

Par ailleurs, l'initiation de ces nouvelles pratiques engage la transformation des cadres de perception habituels du travail : « *Ça me fait voir différemment mon travail* » (discours de tuteur). Ce qui est en jeu c'est la modification du rapport à l'acte de travail. Nous faisons l'hypothèse que cette transformation s'opère selon le schéma suivant :



Nous pensons que la transformation des façons habituelles de voir et de penser les situations faisant l'objet de nouvelles pratiques est à l'origine de nouvelles dispositions à agir.

■ ***L'intégration de nouveaux salariés dans les équipes de travail : la production de compétences au management d'équipes et l'évolution du rôle professionnel***

Nous voudrions insister sur deux autres pratiques fréquemment produites par les tuteurs : la socialisation des stagiaires aux normes et valeurs de l'entreprise et leur intégration dans les équipes de travail.

D'une part, notamment dans les dispositifs d'insertion concernés par des publics en difficulté (développement de l'employabilité...), les tuteurs ont une activité de transmission des normes et valeurs liées à la vie collective en entreprise : respect des

horaires, tenue vestimentaire, façon de s'exprimer, respect de l'autorité, comportements au travail... Cela se réalise au quotidien en fonction des situations rencontrées, il s'agit d'une fonction de transmission des normes et de la culture organisationnelle. Ainsi, dans l'entreprise d'électroménager, les tuteurs tiennent les propos suivants : « *Leur apprendre ce qu'est la vie d'un atelier, les règles de ponctualité, comment ils doivent communiquer, ce qu'ils doivent faire et ne pas faire* ».

Par ailleurs, les tuteurs facilitent les contacts et les échanges entre les nouveaux et les membres des équipes de travail. Ainsi, ils identifient des situations-problèmes et font appel à leur imagination pour les résoudre et améliorer l'intégration aux équipes de travail : rapprochement entre opérateurs à l'occasion de la « pause café », aide dans le transport...

Ces activités conduisent les tuteurs à produire des compétences liées à la gestion des interactions et à l'animation d'équipes dans la mesure où ils favorisent les contacts entre les stagiaires et les autres opérateurs. Les « tuteurs hiérarchiques » prennent ainsi peu à peu conscience de l'importance de l'animation d'une équipe de travail et confortent leur rôle de moniteur-leader ou de chef d'équipe qui reposait auparavant davantage sur une relation de prescription de pratiques ou de contrôle/évaluation : « *Notre rôle c'est pas seulement de vérifier, faciliter la production d'une équipe. C'est important aussi de faire attention aux personnalités de chacun, c'est ce que m'a appris le fait d'être tuteur, c'est l'importance de l'animation d'une équipe* » (discours de tuteur hiérarchique).

Cela n'est pas sans avoir d'effet sur la façon de vivre et faire vivre son rôle professionnel dans l'entreprise : vers le développement de pratiques d'animation d'équipes, de formation et de gestion des savoirs collectifs. On constate d'ailleurs que les opérateurs-tuteurs deviennent parfois des chefs d'équipe après avoir été tuteurs (ils ont construit leur nouvelle professionnalité à l'occasion de l'exercice du tutorat).

43

### ■ ***L'élaboration collective d'outils nouveaux pour le travail et la formation : le développement d'une dynamique d'auto-formation collective***

Lorsque les entreprises mettent en place un dispositif utilisant le tutorat en vue d'accompagner ou d'anticiper un changement (de métier...), il n'est pas rare de constater une collaboration avec des acteurs externes (centre de formation, consultants...) et la constitution de groupes hétérogènes composés des salariés-tuteurs et des acteurs externes en vue de réfléchir à la façon de définir la nature de ce changement (nouvelles activités par exemple) et à la forme du dispositif à mettre en œuvre pour accompagner la réalisation de ce changement. Il s'agit de structures de coopération inter-fonctions professionnelles et inter-entreprises ayant pour point commun de développer une activité de réflexion sur les pratiques professionnelles en vue de produire des outils nouveaux pour le travail (référentiels nouveaux d'activités) et pour la formation (référentiels de formation...).

Les groupes-action des actions Nouvelles qualifications (Leborgne, Portelli, Wittorski, 1993) et les groupes métiers (Barbier, Berton, Boru, 1996) développent des formes de recherche/réflexion collective à propos des changements de pratiques. Dans l'entreprise de production de systèmes de freinage, un groupe hétérogène (constitué des stagiaires, des tuteurs et d'un coordonnateur-formateur : le « groupe-action ») est mis en place : il analyse les activités de travail, réfléchit à leur évolution et à la détermination de contenus de formation s'appuyant sur la transformation graduelle de ces activités. Il est animé par un coordonnateur-formateur appartenant à un organisme de formation externe.

Le fonctionnement de ces groupes hétérogènes repose souvent sur quatre formes de travail :

- une expression des pratiques actuelles et une confrontation des pratiques individuelles et collectives ;
- une analyse de ces pratiques et un classement en vue de dégager les logiques opératives sous-jacentes ;
- une recherche de transformation de ces pratiques au regard des changements organisationnels en cours ou à venir ;
- une synthèse et une formalisation écrite des pratiques.

Ces structures de coopération constituent des moments d'autoformation collective pour leurs membres. C'est à l'occasion de l'analyse, du questionnement, de la recomposition d'activités et à l'occasion de l'élaboration d'outils nouveaux pour le travail et la formation que les acteurs produisent de nouvelles compétences liées au travail collectif et des compétences collectives (Wittorski, 1996) : démarche collective de résolution de problèmes, nouvelles formes d'échanges entre les acteurs de l'entreprise, diagnostic et analyse des situations, formalisation... Ainsi, dans l'entreprise de production de systèmes de freinage, le groupe-action se réunit une fois par mois, il élabore un squelette métier puis un référentiel ainsi qu'une charte d'organisation des séquences de travail pour les stagiaires : « *On a fait des choses nouvelles ensemble* », « *c'est une autre façon de communiquer avec les collègues* », « *je vois mieux les méthodes de travail* » (tuteurs du groupe-action).

Il s'agit là de l'engagement d'une dynamique collective d'évolution des professionalités des acteurs par la co-élaboration de changements concernant les pratiques de travail et la production collective de capacités de gestion des situations de changement.

**Au total**, le tutorat n'est pas seulement un moyen pour transmettre des compétences à d'autres. L'exercice même du tutorat conduit les salariés-tuteurs à se transformer du fait qu'ils initient et expérimentent de nouveaux schémas d'action en rupture avec leurs pratiques professionnelles habituelles. Les tuteurs deviennent ainsi conjointement objet et moyen de transformation. Ces transformations concernent notamment la production de nouvelles façons de voir et de penser le travail et les pratiques et la

production de nouveaux schémas d'action liés à des capacités transversales (analyse des situations, résolution de problèmes, anticipation) et à des formes nouvelles de gestion de leurs propres capacités (analyse des pratiques, connaissance de ses capacités d'action). Il s'agit de compétences de type processus (1) et de méta-compétences.

Ces effets semblent particulièrement significatifs lorsque le tutorat repase sur une logique de fonctionnement qui est plus proche du « tutorat anticipation ou accompagnement de changements » que du « tutorat reproduction de pratiques ». Lorsque le tutorat est mis en place dans un contexte de changement organisationnel, on constate en effet que les salariés-tuteurs sont placés devant des activités qui les conduisent à réinterroger/questionner leurs pratiques professionnelles. Cela favorise la production de capacités nouvelles qui, au final, constituent des outils de « flexibilisation identitaire » (2).

Nous pensons que ces effets peuvent servir un certain nombre d'enjeux organisationnels : développer une fonction formation au plus près des situations de travail, faire bouger des pratiques professionnelles figées et routinisées (notamment lorsque l'enjeu est de sortir d'une forme d'organisation du travail classique de type taylorien), développer des capacités à produire et gérer des changements en situation de travail. D'ailleurs, dans ces contextes, les tuteurs sont parfois identifiés par l'entreprise comme des « agents de changement ».

Ces analyses appellent cependant plusieurs questions. Tout d'abord, il n'est pas certain que les entreprises reconnaissent les compétences nouvelles produites par les salariés tuteurs et cela d'autant plus que les effets produits n'étaient pas explicitement prévus au départ. Cela pose plus généralement la question du repérage, de la reconnaissance et de la valorisation par l'organisation des compétences produites dans l'activité. Par ailleurs, qu'en est-il de la capacité des organisations à pérenniser, entretenir voire démultiplier ces dynamiques de changement initiées chez et par les salariés-tuteurs ?

1 - Wittorski, R., *Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel*, Doctorat de formation des adultes, CNAM, Paris, 1994.

– Travaux en cours du groupe de recherche « Les compétences de processus produites dans les formations professionnalisantes par la recherche », animé par P. M. Mesnier au CNAM.

2 - Voir les travaux réalisés par le Centre de recherche sur la formation du CNAM, Paris.

## BIBLIOGRAPHIE

- ARGYRIS C., SCHÖN D.A. (1978). – *Organizational learning : a theory of action perspective*, Reading (Mass), Addison Wesley.
- ARGYRIS C., SCHÖN D.A. (1989). – *Theory in practice : increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey Bass.
- BARBIER J.M., BERTON F., BORU J.J. (coord.) (1996). – *Situations de travail et formation*, Collection Action et Savoir, L'Harmattan.
- CHÉRET D., WITORSKI R. (1994). – *Analyse du dispositif Nouvelles Compétences : les conditions de transformation des compétences des stagiaires et des agents de formation*, Rapport de recherche, CIA-CEREQ, Université de Rouen.
- ELIAS N. (1981). – *Qu'est-ce que la sociologie?* Paris, Pandora.
- LEBORGNE C., PORTELLI P., WITORSKI R. (1993). – « Dynamique des actions nouvelles qualifications et émergence d'opérateurs collectifs multidimensionnels », In J.L. Levesque, J. Fernandez, M. Chaput (éd.). – *Formation-Travail, Travail-Formation*, Tome 1 : « Formation, Travail et Savoir Institué », pp. 311-316, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- MESNIER P.M., OLLAGNIER E. (1991). – *La formation qualifiante dans une usine de chimie*, CAFOC, Paris.
- PIAGET J. (1968). – *Le structuralisme*, Paris, PUF.
- WITORSKI R. (1994). – *Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel*, Thèse de Doctorat nouveau régime (sous la direction de J.M. Barbier et F. Serre), CNAM et Université de Sherbrooke.
- WITORSKI R. (1996). – « Vers une nouvelle articulation travail-formation pour le développement de compétences collectives permettant de gérer le changement », In N. Marouf (ouvrage coordonné par), *Le travail en question*, Paris, L'Harmattan.