

COMPÉTENCES À L'ŒUVRE DANS L'EXERCICE DU TUTORAT

PIERRE BLANCARD*

Résumé

Le tutorat se développe depuis 1983 dans les organisations, les entreprises. Cette méthode de formation professionnelle déborde largement aujourd'hui le cadre des formations par alternance, initiales ou continues. Quelles compétences développent les tuteurs en situation concrète de tutorat, quelles sont leurs difficultés, quelle problématique de formation pour ces acteurs nouveaux? En rupture avec des approches « conformantes » de formation pour tuteurs, il est possible de mettre en œuvre des actions relevant de l'analyse de pratique facilitant l'activité de cet autre « praticien réflexif ».

Abstract

Supervision has developed since 1983 in different organisations and companies. This method of vocational training, now goes far beyond the frame of on and off the job training whether it is preservice or inservice. What skills do supervisors develop when in a real supervising situation? What are their difficulties? What are the problems involved by the training of these new actors? As a break with "conforming" approaches of training for trainers, it is possible to implement actions stemming from the analysis of practice to make the task easier for this other "reflective practitioner".

115

* Pierre Blancard, CFC DAFCO de Versailles.

Mon activité sur le tutorat s'inscrit dans le cadre du développement de la formation continue des adultes, institutionnellement dans celui des structures correspondantes de l'Éducation nationale. Conseiller en formation continue à la DAFCO (Délégation académique à la formation continue) de l'académie de Versailles, je suis chargé d'une mission sur le tutorat.

Il s'agissait, au début des années 80, de concevoir, développer, vendre et animer des actions de formation de tuteurs dans le cadre des premières mesures de formation continue par alternance (1).

Quinze ans plus tard, le tutorat intéresse aussi bien la formation initiale professionnelle (séquences en entreprises, stages) que la formation continue (contrat de qualification) et l'apprentissage.

Le tutorat se développe, par ailleurs, comme dispositif autonome de formation des adultes, sans recours nécessaire à de l'alternance, comme une approche pédagogique spécifique : une méthode pédagogique affirmative (2). Il se développe quantitativement rapidement. Dans son rapport à Martine Aubry, Gérard Vanderpatte (3) en dénombrait 400 000 ; un auteur plus récent, 500 000. Enfin, on voit « proliférer » guides et manuels sur le tutorat, se multiplier les colloques.

Mon activité aujourd'hui s'est diversifiée. Je conserve une pratique régulière d'animation de tuteur de la formation continue, je conseille des organisations pour évaluer le tutorat comme orientation stratégique, moyen de formation et/ou de changement. Il s'agit d'identifier des ressources tutorales, de concevoir et réaliser des dispositifs de tutorat, d'en prévoir le pilotage et l'organisation au sein d'organisations de travail dans le cadre de politiques de qualification/requalification et de mobilité. La question qui s'avance est celle qu'avait identifiée François Mitterand : « C'est une fonction véritable à créer qui doit faire l'objet d'une reconnaissance sociale. » (4)

Un versant plus récent de mon activité concerne ma propre organisation : faire prendre en compte le tutorat et les tuteurs comme acteurs et partenaires dans des activités d'enseignement de formation et d'évaluation. Dans cette orientation, j'ai créé et j'anime depuis 1994 des ateliers d'étude de problèmes de tutorat pour les collègues conseillers de l'académie.

1 - Pierre Blancard, « 10 ans de formation de tuteurs », *Actualité de la Formation Permanente* (dossier : La fonction tutorale), n°119, juillet/août 1992.

2 - Cf., Alain Meignant, *Le tutorat dans la panoplie des moyens pédagogiques. Manager la formation*, Éditions Liaisons, 1991.

3 - Gérard Vanderpotte, *Les fonctions tutorales*, Rapport au ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, juillet 1992.

4 - François Mitterand, « La formation, 6 directions », *Le Monde* du 22 et 23 juin 1991.

Pour cadrer cette contribution sur les compétences tutorales et leur développement à partir de ma position de praticien et de consultant, il me semble utile de rappeler un résultat mis en évidence par Philippe Mehaut (5) dans son étude des mouvements de transformation qui affectent l'espace de la grande entreprise : « Les cartes se brouillent entre ce que l'on a coutume d'appeler formation et d'autres situations de transmission de savoir et de savoir-faire qui se développent réellement mais dans un cadre qui n'est plus la transmission formelle et le stage. »

D'où une hypothèse centrale : chaque situation de formation qui se dénomme tutorat va nécessiter une étude et une approche spécifiques.

- Dans quel cadre se développe-t-elle ?
- Qui en est bénéficiaire ?
- Quelles sont les finalités ?
- Quels sont les buts de l'action de tutorat ?
- Quels sont les moyens mis à la disposition de l'action ? et notamment existe-t-il une compétence, un gisement de compétences dans l'organisation. L'histoire, la culture, les valeurs, l'état des relations sociales, permettent-elles d'envisager le recours à une telle compétence ?
- S'agit-il d'identifier cette compétence, de la développer, de l'entretenir, de l'homogénéiser, de la fixer, de l'étendre, de l'évaluer, de la valoriser, de la reconnaître ?

Les attentes de résultats du tutorat, les buts et les rôles prescrits aux tuteurs sont-ils réalistes ? Sous cet angle, le développement de la réflexion sur le tutorat rejoint « une bonne partie de la littérature pédagogique qui se révèle à orientation éventuellement prescriptive et normative et énonce d'avantage ce qui est souhaitable, ce qui doit être fait, plutôt que ce qui est fait réellement et les analyses et conclusions que l'on peut en tirer. » (6)

117

Dans cette même voie, s'élabore un marché de la formation des tuteurs avec aides publiques. Dès 1992, une revue professionnelle de la formation (7) présente sur trois pages, 49 organismes de formation privés et publics réalisateurs. Figurent les indications suivantes : des durées (d'une demi-journée à quinze jours ou sur mesure), des modalités (en inter ou en intra), des aides (création d'une « valise du tuteur »), des publics (tuteurs ouvriers ou cadres, agents de maîtrise, ouvriers hautement qualifiés, techniciens maître d'apprentissage). Cette livraison annonce la publication prochaine d'un annuaire et invite les organismes à y figurer.

5 - Philippe Mehaut, « Vers un nouveau rapport de l'entreprise à la formation », Contribution à *Émergences*, janvier 1991

6 - Jean-Marie Barbier, *Élaboration de projets d'action et planification*, PUF, 1991.

7 - *Formation*, avril 1992.

Les descriptifs d'action diffusés sont le plus souvent conformes à cette orientation prescriptive et normative. Le tuteur y apparaît comme un **porteur de rôles** et doit accomplir des tâches pour lesquelles « il peut être outillé ». Il doit acquérir des savoirs, mettre en œuvre des savoir-faire, développer des savoir-être. En situation d'alternance et de formation qualifiante, il va devoir prendre connaissance de référentiels de formation, participer à des évaluations selon des normes de formation, compléter des livrets de suivi de stagiaire. Il peut aussi bénéficier maintenant de formation, dites ouvertes à distance. La tendance dominante et quasi exclusive est la prise en compte de l'activité du tuteur uniquement sous l'angle de la prescription d'un rôle de formation, approche classique qui repose intégralement sur une logique d'acquisition et une représentation globale du travail en terme de prescription.

Je développe pour ma part une orientation de pratiques différente. L'exercice du tutorat par un tuteur est une expérience de travail concrète où un acteur met à l'expérience d'une situation de travail complexifiée et inédite (situation de transmission et d'opération mêlées) ses compétences déjà acquises et ses représentations. Il est confronté à des problèmes qu'il doit identifier et former, des solutions qu'il doit inventer et former et mettre en œuvre.

L'enjeu est de maîtriser de nouvelles zones d'incertitude dans un cadre de rationalité limitée. Je vais présenter quelques situations-problèmes de tutorat rencontrées effectivement dans l'exercice du tutorat. J'indiquerai comment les tuteurs s'y prennent, quelles représentations ils mobilisent, comment on peut peut-être et modestement mais par voie d'analyse de pratiques principalement, contribuer au développement de ces compétences.

• *Situation – Problème*

*Où le tutorat s'exerce-t-il ? Dans la situation habituelle de travail du tuteur.
Quand le tutorat s'exerce-t-il ? Pendant le temps de travail habituel du tuteur.
Que fait le tuteur quand il est tuteur ? Son travail habituel et du tutorat.*

Une enquête récente sur les pratiques réelles de tutorat (EDF, sources internes) fait apparaître que, pour un stage de 4 semaines, le tuteur consacre 26 heures à exercer le tutorat (16 % de son temps de travail total), 38 heures pour un stage de 8 semaines (12 %), 13 jours pour un contrat de qualification de 4 à 5 mois, 21 jours pour 6 mois de contrat d'apprentissage. Pour autant, les résultats ordinaires, hors tutorat, attendus du salarié devenu tuteur, restent inchangés.

La compétence centrale exercée par le tuteur en situation de tutorat est, avant tout, une capacité à modifier de sa propre initiative son organisation personnelle de travail. Il s'agit d'abord de se représenter globalement sa propre activité d'une part, de se la représenter comme altérable, modifiable dans un cadre de prescriptions main-

tenues, régulier ou irrégulier, souple et parfois très rigide : travail posté sur ligne – « *Faire le tuteur, c'est d'abord trouver du temps sur le temps* » (tuteur technicien de maintenance / BELIN LU). Ce réagencement du temps ne prend pas de caractère stable, de nouvelle routine, il reste variable. Faire le tuteur, c'est réaménager l'espace. Pour faire simple, être deux là où on est soi-même, éventuellement dans un lieu déjà occupé par un collectif de travail : aménager une place dans un bureau c'est parfois passible, mais sur une ligne de fabrication ou de conditionnement où la conception et l'agencement de la ligne ne prévoient qu'un seul opérateur ; que dire d'une équipe de maçons fonctionnant depuis plusieurs années ? Faire le tuteur, c'est réaménager les opérations de travail. Cela suppose de la part du tuteur une représentation fine de son propre travail en termes d'opérations organisées et agencées comme un ensemble d'activités susceptibles d'être décomposées suivant une logique de bi-opération simultanée et/ou successive dans une orientation double (faire et transmettre).

Dans le champ de la formation, il va s'agir de produire et développer ces représentations par l'évocation, l'exploration et l'analyse comparées des situations de travail avant/hors tutorat et pendant le tutorat, par élaboration de scénarios possibles d'action en précisant des actions concrètes, leurs contextes, les effets attendus ou réels. « *La même action prend place dans une activité différente adressée à un autre destinataire. Et en cherchant dans cet autre de quoi agir sur lui, le sujet trouve en lui-même quelque chose de neuf. Cette situation dans laquelle le sujet dialogue avec lui-même, sous la contrainte d'un commerce avec l'autre lui rend sa propre expérience étrangère.* » (8)

Rendre étranger, ce qui est familier : prendre, développer et tenir une position de quasi/tiers vis-à-vis de sa propre activité par échanges en groupes restreints de tuteurs, par le passage à l'acte, à l'expérience du tutorat, par activité mentale.

119

• *Situation – Problème*

Que proposer au bénéficiaire du tutorat (tuté) dans la situation de travail du tuteur ? de l'y intégrer. Que choisir et comment ?

En situation de tutorat, le tuteur est confronté à une prise de décision répétitive et difficile. Le temps alloué et les objectifs fixés sont maintenus. Son activité se modifie, se diversifie et s'accroît par la réalisation du tutorat ; l'activité et les performances du tuté mis en double de façon plus ou moins permanente vient par contre compenser ces modifications et procéder à une sorte de rééquilibrage.

8 - Yves Clot, « La compétence en cours d'activité : le développement des compétences », *Éducation Permanente*, n° 123, mai 1995.

Hors tutorat		=	Pendant tutorat	
charge de travail	temps alloué		charge de travail répartie tuteur/tuté	temps alloué du tuteur et du tuté
résultats attendus		résultats attendus identiques		

Pour que cette relation d'équivalence fonctionne, il est nécessaire que du travail glisse du tuteur vers le tuté avec au moins deux contraintes : le travail confié doit être accessible, réalisable pour l'apprenant ; les résultats du travail confié doivent être conformes, garantis sous peine de surtravail, reprise d'œuvre, délais pour le tuteur qui se trouve ainsi pénalisé.

Les tuteurs se construisent une représentation d'un modèle de compensation plus ou moins élaboré (9) et développent des procédures de diagnostic d'accessibilité et de pronostic de réussite. Je garde le souvenir d'un débat mouvementé entre tuteurs/compagnons ferrailleurs de l'entreprise PETIT (10). Il s'agissait d'établir une investigation du tuté pour évaluer combien de ligatures (nœuds d'armatures) le tuté maîtrisait différents points de vue : réalisation type, productivité, positionnement et sélection. Le débat portait sur les méthodes : entretien, observation directe, récit d'expérience, test, interrogation sur schéma d'armature muet ; sur l'étendue des présupposés connus, leur vérification, les conséquences d'erreur par non vérification ; les protocoles d'entretien et d'observation à inventer et à déployer, la fiabilité des procédures inventées dans une logique dominante, d'exhaustivité surdéterminée par le respect des règles de l'art. Dans cette situation type de formation de tuteurs, le but est de rassembler des expériences, formaliser des pratiques. L'activité portée des tuteurs est d'énoncer des hypothèses, élucider des critères, chercher des zones de validité, caractériser des limites, construire des protocoles ; le travail du formateur est de faciliter cette production collective pédagogique. Se développe aussi et sur les terrains d'action du tutorat et en formation de tuteurs une compétence collective au sens où « il s'agit d'abord de l'agencement de savoirs différents détenus par des personnes différentes mais aussi d'agencement de savoirs quasiment identiques qui diffèrent alors dans la manière de les appréhender ou de les mettre en œuvre. » (11) Le résultat du travail formatif n'est pas l'addition des compétences individuelles mais l'appréhension collective d'une conjugaison de ces compétences avec une visée de

9 - Nota : J'aborderai la question de la progressivité, ensuite.

10 - Pierre Blancard, *Casques rouges et casques verts : les tuteurs de l'entreprise PETIT*, CAFOC Versailles, 1986.

11 - Jacky Beillerot, « Les compétences collectives et la question des savoirs », *Cahiers pédagogiques*, n° 297, octobre 1991.

retour sur l'action et de mise en œuvre ultérieure. L'introduction de ce processus de décision dans l'exercice du tutorat contribue au déclin du travail immédiat même là où il est d'usage, de norme. Ce découplage imposé par l'exercice du tutorat entre les opérations de travail et les ressources humaines de sa réalisation crée de la compétence individuelle, répartie et collective élaborée par le repérage, la communication et la transmission, la synthèse d'informations pertinentes.

• *Situation – problème*

Le champ d'activité du tuteur est stable.

Le tuteur progresse. Comment choisir de nouvelles activités ?

Quel(s) risque(s) prendre ?

Mises à part des situations où l'objectif de l'organisation d'accueil et les pratiques du tuteur convergent pour réduire le tutorat à la production d'un travail auxiliaire circonscrit à faible coût dans l'installation d'un nouveau rapport salarial, globalement le tuteur est confronté à la réussite du tuteur : les activités proposées sont réussies et maîtrisées ; le tuteur devient autonome : il prend l'initiative judicieuse d'engager une activité.

Dans cette dynamique, le tuteur développe et intègre plusieurs représentations.

Il établit un compromis : une activité peut être évaluée suivant trois critères de finalité :

- utilité pour le tuteur ;
- utilité pour l'organisation ;
- utilité pour le tuteur.

121

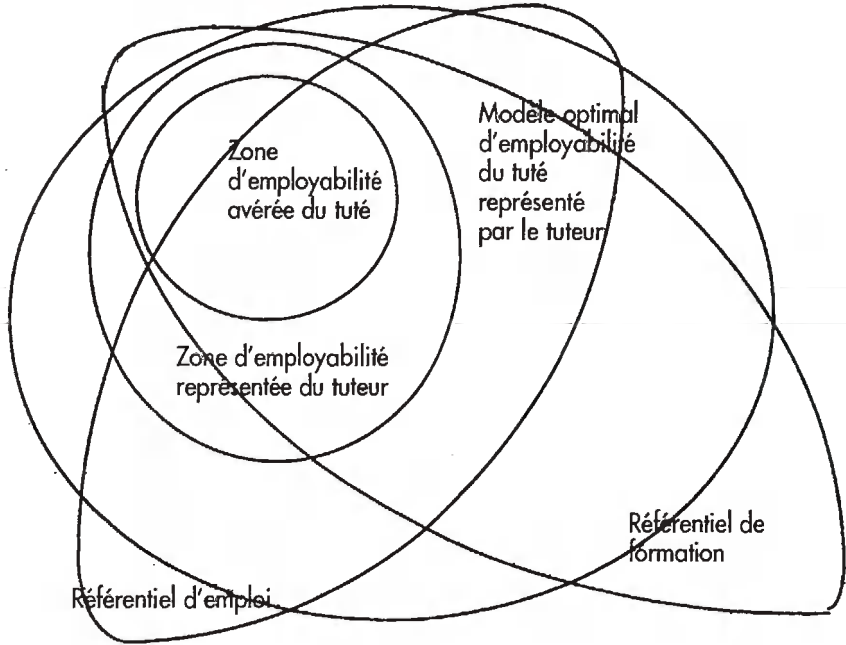
Compromis instable et évolutif mais pilotable et négociable éventuellement en partenariat avec le tuteur, voire l'organisation et le tuteur.

Il construit une activité d'appréciation qualitative permettant de différencier des activités et/ou des paliers de maîtrise à l'intérieur d'une activité.

Je me rappelle d'une employée principale de distribution d'Euromarché qui expliquait à ses collègues tuteurs les différentes étapes possibles de mise en scène du produit, en l'occurrence des endives en vrac, pour stimuler l'intérêt et les ventes. On peut présenter des cartons ouverts simplement, il va falloir alors veiller à ne pas laisser de cartons vides sinon « ça fait restes et on ne vend pas ». On peut vider les cartons sur un présentoir : « Il ne faut pas que ça fasse tas, si ça fait désordre, on ne vend pas bien ». On peut ranger les légumes suivant des figures géométriques (chevrons, alignements) : « Il faut sans cesse recommencer, sinon on perd l'effet, ça ne ressemble plus à rien ». Enfin, on peut procéder au maquillage du produit : « La difficulté, c'est d'incorporer celles qu'on a déjà, qui sont moins fraîches, alors, soit on peut les mélanger aux autres, mais on risque que ce soit l'ensemble qui ne fasse pas net, soit

il faut travailler le produit ou alors on les fout en l'air ». Retravailler le produit, c'est reprendre les coupes pour leur donner une apparence de fraîcheur sans oxydation. Elle indiquait au groupe clairement où en était son tuté « pour les endives », quelle allait être l'étape suivante : « *Ce n'est pas qu'il ne voit pas celles qu'il faut reprendre – ça c'est bon – ce qu'il rate, c'est la coupe, il les fait trop grosses. Par contre, les carottes, ça va. C'est l'hiver, on verra au printemps avec les bottes* ».

Le tuteur se construit un modèle représentationnel qu'il formalise parfois. Y figurent une zone d'employabilité avérée (ce que le tuté maîtrise déjà notablement), une zone d'employabilité possible qui correspond à sa propre employabilité, ou du moins ce qu'il s'en représente et une zone d'employabilité souhaitable correspondant au modèle/projet d'employabilité professionnelle qu'il souhaite voir le tuté couvrir, modèle optimal en décalage, le cas échéant, avec les accords actuels de sa branche, les classifications de son organisation, les référentiels d'emploi et de formation associées.



Dans l'activité, dans la continuité temporelle de la relation tutorale, le tuteur est particulièrement attentif à la limite d'employabilité avérée et aux franchissements éventuels ou possibles ? Quelle innovation introduire ? Après quelle validation d'acquisition ? Avec quelle aide ? « *Le développement actuel marque ce qu'un individu*

maîtrise déjà seul. La zone proximale marque ce qui peut constituer la prochaine étape de non développement actuel pour peu qu'une médiation de tutelle adulte au pair plus avancée soit initiée. » (12)

« Avec Bernard, c'est marrant, quand il sent ma présence, il s'embrouille, il avance plus. Mais avec Béatrice, c'est l'inverse, il faut que je sois là quand on lance un truc nouveau. » (conductrice/tuteur BELIN)

En formation, les tuteurs sont conviés à débattre, présenter les innovations engagées en situation.

« Je lui ai dit de venir samedi, ça ne lui plaisait pas, ça ne fait rien, je l'ai forcé. On était en grande visite, c'était l'occasion, on démontait. C'est pas tous les jours... » (conducteur régleur/tuteur BELIN). Globalement, les tuteurs élaborent avant tout une représentation commune toujours contextualisée du travail raté, du rebut, de l'information inutile. *« D'abord, pas de loup! »*. Tel cadre de gestion expliquant lentement que l'enquête réalisée par son tuté, élève stagiaire d'une grande école, est bonne et fiable et inutile car fournie hors délai, ou bien encore :

« On était charrette pour la paye. J'avais prévu de lui montrer mardi le logiciel nouveau, celui qu'ils nous ont bricolé au service informatique, mais on n'a pas pu, Martine a bien compris, il fallait sortir la paye. On a commencé vendredi, ça allait mieux. » (comptable/tuteur HEUDEBERT).

En groupe restreint s'élabore entre tuteurs une approche clinique des situations de tutorat. Au fil du groupe, l'activité du formateur relève plus de la guidance dans les processus engagés, notamment le rappel des conditions de validité, de transfert éventuel. Si la situation de tutorat freine la prise d'activité, « retient » le travail immédiat par cette nécessité d'introduire de l'altérité, le tuté dans une logique de bi-opération évolutive, fonctionne donc comme une sorte de **boucle réflexive** obligatoire, suspensive de l'action. L'exploration et l'exploitation systémique et collective de ces boucles en situation de formation ont pour effet comme une autre boucle réflexive de suspendre l'action de tutorat, de développer :

- des référents communs concernant les activités,
- des systèmes partagés de représentation des processus de travail,
- des modalités d'opérations coordonnées et différenciées,
- des stratégies appropriées d'action et d'évaluation, des coûts des conséquences des opérations et leur minimisation.

Quelle que soit sa position sociale dans l'organisation, la dynamique de développement du tutorat installe le tuteur dans une logique d'incertitude et d'obligation de bons résultats. *« Il ne faut pas travailler, il faut bien travailler »* (pharmacien / tuteur, Pharmacie centrale des hôpitaux AP).

12 - Alain Moal, « L'éducabilité cognitive. Comment définir son champ de questionnement », in Maryvonne Sorel, *Pratiques Nouvelles en Éducation et en formation*, L'Harmattan, 1992.

• **Situation – problème**

Le tuteur propose au tuté des activités.

Le tuteur peut résister, refuser.

Comment faire ? Que faire ? Le tuteur peut aussi douter de la légitimité de son action.

Le lecteur pensera sans doute aux actions d'insertion pour jeunes en difficulté. Je me réfère ici à d'autres actions : convertir des installateurs de réseaux en agents d'exploitation (distribution d'eau) ; convertir des agents de bureaux de *back office* en personnel de guichet avec mobilité géographique (banque) ; installer de nouvelles organisations avec glissement/recomposition d'activité de maintenance vers la conduite des installations (agro-alimentaire) ; tutorat, passage imposé dans le cursus des jeunes ingénieurs embauchés pour éviter le développement d'incidents de conduite et d'accidents humains (chimie) ; mobilité imposée à des dirigeants (directeurs d'agences locales) des sièges régionaux.

Véritable hantise des tuteurs, le rapport de force, l'affrontement, le conflit entraînent des tensions intérieures qui conduisent les tuteurs à abandonner parfois leur activité : agents d'exécution en lutte contre leur hiérarchie amenés à développer des attitudes d'autorité, blessure narcissique de cadres expérimentés et bienveillants rejetés comme « *bricoleurs* » par de nouveaux arrivants plus instruits, maçons immigrés pour qui devenir maçon n'est pas enviable, et qui pourtant réussiront l'insertion et la qualification de jeunes d'origine nationale, techniciens de maintenance (hommes) qui forment avec succès par tutorat, des régleurs (femmes) là où le partage sexué et conservé des attributions de travail est de rigueur et réproouvent leur action. Sans parler du sentiment d'échec et d'inutilité sociale quand l'embauche ne suit pas, de la solitude d'action et de la solidarité perdue avec le collectif d'appartenance qui refuse le tutorat par crainte de perte d'emploi.

Il ne suffit pas qu'une activité soit accessible pour qu'elle soit entreprise, il faut que sa maîtrise en soit convoitable ; l'enjeu pour le tuteur est aussi de rendre convoitable ce qu'il sait bien faire. « *Il faut faire porter le travail. Tu ne peux pas commander tout court, tu ne peux pas dire non plus : vous comprendrez plus tard* ».

Les tuteurs mettent en œuvre la règle pratique : « *Il y aura donc apprentissage chaque fois qu'une personne motivée aura accès à des informations ou des savoirs en rapport avec ses intérêts.* » (13)

Ces informations sont à créer : elles n'existent pas sous cette visée de ce point de vue (14).

13 - Alain Bercovitz, « La curiosité déplacée : propos sur l'apprentissage et la motivation », *ERES*, avril 1995.

14 - « *C'est à son adéquation non à l'objet mais au point de vue duquel on considère celui-ci et dont dépend sa pertinence que se mesure la vérité du concept.* », (L.J. Prieto, *Pertinence et Pratique*, Éditions de minuit, 1975).

S'appuyer sur le fait scientifique où les règles de l'art créent peu d'intérêt. Les tuteurs s'ingénient à **trouver du sens** pour : rechercher une dimension d'intérêt propre à la situation, spécifique à l'activité, appropriée au tuté. Ils commentent la situation en cours, l'activité en cours, précisant la finalité, s'appuyant sur du récit, y compris leur récit de vie et d'apprentissage, rappellent l'histoire, des histoires, des anecdotes mettant en scène des événements emblématiques. L'élaboration d'un discours sur l'activité en cours, en dimension réelle et sans délai, peut s'avérer extrêmement coûteuse d'un point de vue de coût psychologique et de charge mentale (l'effort intellectuel requis par la situation). D'autant plus que la maîtrise d'activité s'accompagne de processus d'intériorisation au point où « *on ne sait plus comment on fait les choses* » (ingénieur de conduite/tuteur RHONE POULENC), et les communications dans une organisation, a *fortiori* entre experts, fonctionnent « *bien* » dans l'implicite et des codes opaques/transparents.

Dans un groupe naturel, le formateur de tuteur peut consacrer, de fait, du temps, beaucoup de temps à comprendre de quoi l'on parle, à demander de comprendre, figurant ainsi à son tour, de manière symbolique, le tuté inexpérimenté.

« 136!... mais non 134. Ça ne tient pas ton truc, c'est ni la 134 ni la 136 c'est plutôt la 138! la 138! vous me faites rigoler... Comment tu veux que ce soit la 138 si la 134 il ne la connaît pas, hein? ».

Le lecteur aura compris qu'il s'agit d'une séance d'évaluation où des conductrices/régleuses/tuteurs BELIN cherchent à s'accorder sur le type de protocoles de maintenance codés (134, 136, 136) jugés comme pertinents pour valider une acquisition plus globale.

125

Le travail de formation est de faire reformuler et déplacer, produire du paradigme : quoi d'autre à la place? Comment redire? Comment s'y entraîner, s'y risquer? Quels changements?

Quels effets? Quelles interprétations? « *Bon là, je ne peux pas. Quand même! Lui dire ça comme ça, tiens si, peut être, mais pas en public, dans le bureau. Quand Corinne ne sera pas là, porte fermée. Il y a moins de risque qu'il prenne ça mal* ». (cadre administratif/tuteur HEUDEBERT).

Il est inévitable d'aborder la question du pouvoir dans cette relation : influence et manipulation. Le travail consiste alors avec le groupe à élucider et spécifier des scénarios possibles et à les évaluer en prenant en compte non seulement l'efficacité recherchée ou les valeurs dominantes de l'organisation mais aussi l'estime due au tuté et la reconnaissance attendue de sa part. Le débat éthique est de rigueur chez les tuteurs.

Les compétences développées dans l'exercice du tutorat s'accordent bien avec les stratégies déployées par les directions d'organisation pour la conquête de marges de liberté dans la gestion de l'emploi. Cette activité de tutorat contribue à dévelop-

per une réelle capacité de ne pas représenter de façon abstraite le procès de travail, et correspondent bien au mouvement croissant d'abstraction du travail. Par ailleurs, elle instaure des pratiques coopératives inédites, rend l'exercice du travail flexible, introduit de l'incertitude, entraîne une responsabilisation diversifiée sur des objectifs de transmission, gère des pratiques de management horizontal et individualisé y compris pour des acteurs occupant des positions sociales relevant de rôles d'exécution.

Si « *soi est peu* » (15), et l'évolution globale de notre société tend à une fragilisation des bases identitaires traditionnellement disponibles, comment ne pas considérer le tutorat et son exercice comme facilitant des processus d'identification, permettant le développement d'étayages dans un cadre où l'insertion par le travail salarié reste le modèle dominant ?

Nouveaux chiens de garde, formateurs d'occasion, sous-enseignants, concurrents, professionnels complets, modèles enviables, partenaires, formateurs d'un nouveau type. Quelles représentations des tuteurs et du tutorat hors du champ de subordination et de hiérarchisation ? Comment approcher « *ce point aveugle de la formation* » (16) ? Comment contribuer au développement de cette compétence sinon par une approche praxéologique ?

15 - Jacqueline Palmade, « Post modernité et fragilité identitaire », *Connexions* 55, 1990/1991.

16 - L'expression est de Françoise Cros.