

RECHERCHE et FORMATION

La fonction tutorale
dans les organisations éducatives
et les entreprises



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**
Département "Politiques, pratiques
et acteurs de l'éducation"

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN (DONT UN NUMÉRO HORS THÈME)

NUMÉROS À VENIR

| THÈMES RETENUS | DATE LIMITE DE RÉCEPTION DES ARTICLES |
|---|--|
| - N° 23 - HORS THÈME | |
| - N° 24 - ÉTHIQUE, FORMATION ET RECHERCHE | FIN NOVEMBRE 1996 |
| - N° 25 - ACTIVITÉS ENSEIGNANTES ET IDENTITÉS PROFESSIONNELLES | FIN MARS 1997 |

Vous pouvez écrire dans *Recherche et Formation*. Envoyez-nous vos articles. Ceux-ci devront être dactylographiés et ne pourront dépasser 12 pages (3 500 signes par page). Veuillez joindre une disquette en indiquant le type d'ordinateur et le traitement de texte utilisés.

Joindre enfin un résumé de 10 lignes.

Les faire parvenir à :

Recherche et Formation
À l'attention de Raymond BOURDONCLE
INRP - 29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05

Pour tous renseignements complémentaires : 01.46.34.91.40

2

Composition P.A.O. : N. Pellieux - 01.60.07.63.21
COUVERTURE ET MAQUETTE : AGENCE "7ICI" - 01.69.47.17.77
Impression : Bialec S.A., Nancy

© INRP, 1996
ISSN : 0988-1824
ISBN : 2-7342-0542-4



SOMMAIRE N° 22

LA FONCTION TUTORALE DANS LES ORGANISATIONS ÉDUCATIVES ET LES ENTREPRISES

| | |
|--|-----|
| ÉDITORIAL | 5 |
| LE DÉVELOPPEMENT DES SITUATIONS TUTORALES | |
| EN FORMATION INITIALE ET CONTINUE | |
| Jean-Marie BARBIER : Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse | 7 |
| Catherine AGULHON, Patrick LECHAUX : Un tutorat ou des tutorats en entreprise : diversité des pratiques | 21 |
| LES DYNAMIQUES D'ACTEURS | |
| Richard WITORSKI : Évolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat | 35 |
| Annette GONNIN-BOLO, Catherine MATHEY-PIERRE : Jeunes et tuteurs en entreprise : quelques questions autour de l'alternance « ordinaire » | 47 |
| Patrice PELPEL : Les formateurs de terrain : crise d'identité et évolution du modèle de formation | 65 |
| INGÉNIERIE, PRATIQUES, OUTILS | |
| Nadine FAINGOLD : Explicitation de pratiques tutorales et formation de formateurs | 81 |
| Jean-Jacques BORU : Du tuteur à la fonction tutorale : contradictions et difficultés de mise en œuvre | 99 |
| Pierre BLANCARD : Compétences à l'œuvre dans l'exercice du tutorat | 115 |
| ENTRETIEN | |
| Harry JUDGE : La montée des tuteurs... .. | 127 |

3

LECTURES

| | |
|---|-----|
| 1. NOTES CRITIQUES | 141 |
| K.A. ACHESON, M.D. GALL – La supervision pédagogique : méthodes et secrets d'un superviseur clinicien (<i>Patrice Pelpel</i>) | |
| Bernadette AUMONT, Pierre-Marie MESNIER – L'acte d'apprendre (<i>Roland Féneyrou</i>) | |
| Patrice PELPEL – Guide de la fonction tutorale (<i>Raymond Bourdoncle</i>) | |
| Pierre VERMERSCH – L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue (<i>Michèle Guigue-Durning</i>) | |
| 2. NOUS AVONS REÇU | 151 |

ACTUALITÉS

| | |
|--|-----|
| 1. RENCONTRES ET COLLOQUES | 153 |
| – Compte rendu du colloque : Le mémoire professionnel dans la formation des enseignants (<i>Olivier Chantraine</i>) | |
| – Compte rendu de la 7 ^e Rencontre européenne de la didactique de la biologie : Les spécificités de l'enseignement de la biologie (<i>Anne Vérin</i>) | |
| – Compte rendu des journées d'études : Les écoles normales nationales d'apprentissage (1945-1990) (<i>Patrice Pelpel</i>) | |
| 2. PROCHAINES RENCONTRES | 160 |
| – Qualité, enseignement (éducation ?), formation les 2 et 3 avril 1997 à Nantes | |
| – Comment peut-on enseigner une culture corporelle ? du 29 au 31 mai 1997 à Montpellier | |
| 3. IUFM ACTUALITÉS | 161 |
| Qui forme les enseignants aujourd'hui ? Université, IUFM : leurs rôles respectifs (<i>D. Zay</i>) | |

ÉDITORIAL

Est-il possible, est-il légitime, tant sur le plan de l'analyse que sur le plan de l'action, d'embrasser dans le même mouvement de pensée, le développement de la fonction tutorale dans les entreprises et dans les organisations éducatives? Tel est le pari de ce numéro, peut-être risqué, tant sont forts et profondément inscrits dans les esprits, les clivages entre monde de la production et monde de la formation, entre leurs acteurs, leurs méthodes et leurs référents.

À l'évidence, si dans chacun de ces deux mondes, des formes de tutorat ont toujours existé sous des modalités diverses, celui-ci connaît aujourd'hui une reconnaissance sociale et des attributions de moyens qui peuvent le faire apparaître à certains comme un phénomène nouveau.

Sans doute, cette reconnaissance et ce développement s'inscrivent dans des tendances plus larges d'évolution de la formation initiale et continue, faisant écho elles-mêmes à des mutations durables affectant les organisations :

- tendance probablement à *l'individualisation des parcours d'évolution* s'accomplissant aussi bien dans les espaces de l'enseignement et de la formation que dans les espaces du travail et de la vie sociale ;
- tendance aussi à l'éclatement de *l'espace traditionnel de la formation* qui était spécialisé dans la production de composantes identitaires susceptibles d'être transférées dans d'autres espaces et tendance à *la mise en place de dispositifs de socialisation de caractère ensemblier* conjuguant à la fois espaces, acteurs et activités formatifs, professionnels et sociaux, comme on le voit bien dans les différentes formes d'alternance.

Cette reconnaissance et ce développement posent toutefois un certain nombre de problèmes aigus, tant pour la recherche que pour l'action.

- Peut-on, tout d'abord, penser le tutorat en dehors des contextes qui le promeuvent, des ressorts qui l'animent et des fonctions qu'il joue dans une évolution plus globale et probablement *conjointe des systèmes de formation et des systèmes de travail* ?
- Peut-on penser le tutorat *en dehors des modes spontanément prescriptifs* dans lesquels il s'énonce le plus souvent ?

- Ne faut-il pas non plus *transformer* un certain nombre des *catégories intellectuelles* très prégnantes qui ont accompagné l'émergence et le développement des systèmes scolaires et des systèmes de formation pour forger de nouvelles catégories susceptibles de rendre compte des nouvelles pratiques : notion de médiation, notion de double identité, notion de système de développement des compétences, par exemple ?

Pour répondre à quelques-unes de ces interrogations, le présent volume a été construit autour de trois entrées :

- une entrée privilégiant tout d'abord la définition même du *tutorat*, le repérage de ses différentes *formes*, l'analyse des *contextes* organisationnels qui les génèrent : y participent notamment les contributions de C. Agulhon et P. Lechaux, J.-M. Barbier ;
- une entrée sur les *dynamiques d'acteurs* qui participent à la fonction tutorale : organisations certes, mais aussi professionnels de la formation, tuteurs et tutorés eux-mêmes : y participent notamment les contributions de A. Gonnin-Bolo et C. Mathey-Pierre, P. Pelpel, R. Wittorski ;
- enfin, une entrée plus « pédagogique » mettant l'accent sur l'identification d'*outils*, de *pratiques* ou d'*expériences d'ingénierie* contribuant au développement de la fonction tutorale ou au développement des compétences des tuteurs : à cette entrée de statut épistémologique différent, participent notamment les contributions de P. Blancard, J.-J. Boru, N. Faingold.

Nous avons enfin demandé à Harry Judge, acteur important de la montée des tutorats dans la formation des enseignants en Angleterre et aux États-Unis, de nous en faire le bilan.

6

Puisse le lecteur, en s'appropriant les textes des uns et des autres, et en lien avec sa propre expérience d'action et de recherche, trouver l'envie et l'occasion de construire de nouvelles pratiques et de nouveaux outils d'analyse.

Raymond BOURDONCLE
Rédacteur en chef
 (Université Lille III)

Catherine AGULHON
 (Université Paris V),
 Jean-Marie BARBIER
 (CNAM),
 Patrice PELPEL
 (IUFM de Créteil)
Rédacteurs en chef invités

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.

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 tuteur 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 tuteur, 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 tutorés. Elle est donc à la fois le fait des tuteurs et des tutorés même si la plupart des études et des travaux sur le tutorat insistent davantage sur les activités du tuteur que sur celles du tutoré. La production de représentations à partir et sur le travail de la part du tuteur est tout aussi indispensable à la transformation des compétences du tutoré 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 tutoré 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.

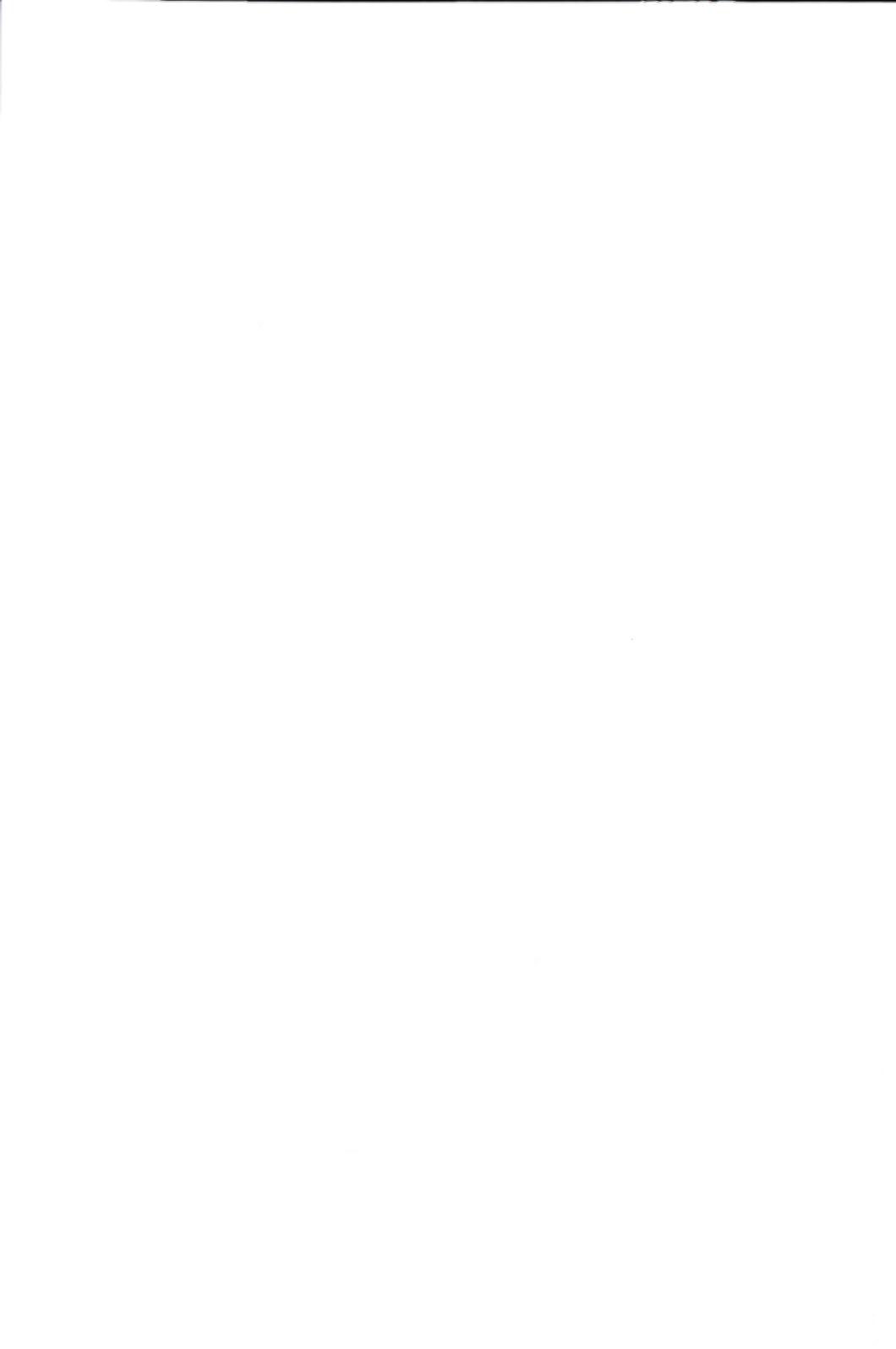
Bien entendu, ces trois situations n'ont rien de limitatif, ni d'exclusif, et n'ont de valeur qu'illustrative. Dans bon nombre de cas, les enjeux sont à la fois des enjeux d'emploi, de qualification et de production, ce qui produit des *configurations* très spécifiques : et quelle que soit la configuration 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.



UN TUTORAT OU DES TUTORATS EN ENTREPRISE DIVERSITÉ DES PRATIQUES

CATHERINE AGULHON*, Patrick LECHAUX**

Résumé

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

Abstract

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

21

* - Catherine Agulhon, Université Paris V.

** - Patrick Lechaux, QUATERNAIRE.

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

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

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

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

22

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

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

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

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

L'APPROCHE NORMATIVE À DOMINANTE PSYCHO-PÉDAGOGIQUE DU TUTORAT

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

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

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

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

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

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

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

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

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

QUELQUES FACTEURS EXPLICATIFS DE LA DIVERSITÉ DES FORMES DE TUTORATS

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

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

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

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

25

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

28

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

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

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

VERS UNE APPROCHE CONTEXTUALISÉE DES PRATIQUES TUTORALES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Une logique d'accueil formel**

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

32

En guise de conclusion

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

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

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

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 ».

41

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.

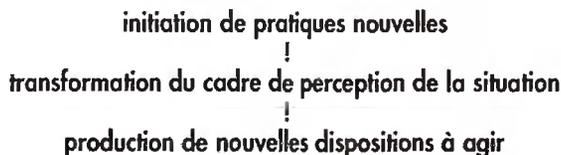
Cette activité d'explicitation des pratiques conduit à développer un regard sur soi, sur ses pratiques et ses propres capacités d'action par une prise de recul vis-à-vis de l'action. Il s'agit de la production d'une méta-compétence, c'est-à-dire d'une capacité à regarder ses propres compétences et moyens 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 :



42

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 repasse 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.

JEUNES ET TUTEURS EN ENTREPRISE

QUELQUES QUESTIONS AUTOUR DE L'ALTERNANCE

« ORDINAIRE »

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

Résumé

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

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

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

Abstract

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

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

47

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

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

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

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

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

Le cadre général de la recherche

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

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

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

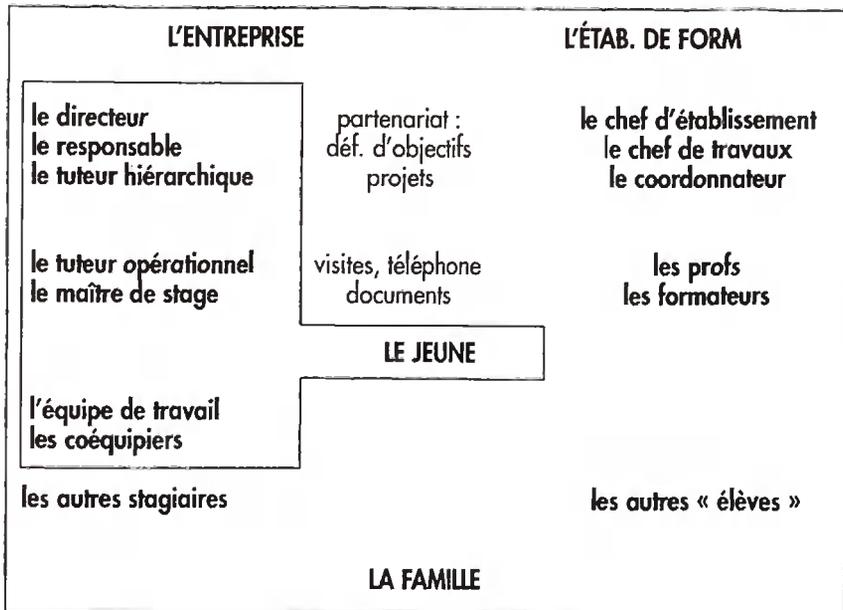
- niveaux : CAP, BEP, et bac professionnel touchant un public de jeunes en difficulté sur le marché du travail ;
- cadres institutionnels : formation sous statut scolaire en LP, dispositifs Nouvelles qualifications en partenariat avec l'AFPA ou un Greta, dispositif des Maisons familiales et rurales,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

Tableau de l'échantillon retenu

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

L'AMBIGUÏTÉ DES RÔLES ET DES STATUS

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

51

L'ambiguïté du statut de stagiaire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tuteurs officiels, équipes de travail et coéquipiers

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Des tuteurs aux rôles mal définis

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

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

- ni comme des enseignants, ni comme des professeurs :
 - « *Je ne suis pas un enseignant.* » (Chef d'entr. Bac pro)
 - « *Le chauffeur n'est pas un enseignant, si on ne lui pose pas de questions il ne pense pas à expliquer.* » (Tut. CQ)
 - « *Je ne suis pas un prof : le prof lui il décompose, alors que moi je vais directement à l'acte.* » (Tut. Bac pro)

- ni comme des « gardes-chiourme » :
 - « *On n'est pas devant eux à surveiller.* » (Tut. CQ)

- ni comme un père et encore moins une mère :
 - « *Je ne suis pas là pour le materner, il (le jeune) doit se débrouiller.* » (Tut. CQ)

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

54

Beaucoup insistent sur le bénévolat lié à la fonction :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Certains tuteurs mettent les jeunes plus en confiance :

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

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

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

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

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

UN CONSENSUS POUR UN BRICOLAGE AU QUOTIDIEN

Un consensus pour ne pas parler sur le travail

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Un consensus implicite pour « neutraliser » les outils de liaison

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

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

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

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

59

ACCORD ET DÉSACCORD DANS LE RAPPORT AU SAVOIR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DES SOLIDARITÉS POSSIBLES DANS L'ÉVALUATION

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EN CONCLUSION

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

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

Pourtant deux questions restent essentielles.

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

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

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

• *L'importance du contexte social*

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

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

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

LES FORMATEURS DE TERRAIN

CRISE D'IDENTITÉ ET ÉVOLUTION DU MODÈLE DE FORMATION

PATRICE PELPEL*

Résumé

De longue date, et selon des modalités variables, la formation initiale des enseignants du premier et du second degrés est partiellement prise en charge par des enseignants en exercice qui sont la cheville ouvrière des différents types de stages organisés dans les classes.

Si pendant longtemps cette formation sur le terrain a fonctionné selon un modèle compagnonnique à dominante empirique, ce modèle s'effrite dans le courant des années 80 - avant même la mise en place des IUFM - sous les influences conjuguées de l'évolution du système de formation et des pratiques de stage.

Aujourd'hui, insécurisés par l'injonction paradoxale qui leur est faite d'avoir à se former eux-mêmes, les formateurs de terrain vivent dans l'inconfort leur double identité d'enseignant et de formateur.

Abstract

Fully-fledged teachers have long been partly in charge of preservice training for primary and secondary school teachers and have used various methods; they are the mainspring of the different types of work experiences organised in classrooms. For a long time, this field training worked according to a mainly empirical trade guild model which crumbled away during the 80's, before the creation of IUFMs under the combined influences of the evolution of the training system and practices.

Today, field trainers are made insecure by the fact that they are paradoxically asked to train themselves and feel uncomfortable about their double identity as teachers and trainers.

65

* - Patrice Pelpel, Sciences de l'éducation, IUFM de Créteil.

FONCTION TUTORALE ET ÉVOLUTION DU MODÈLE DE FORMATION

Le système de formation consistant à confier aux praticiens expérimentés la tutelle et l'accompagnement des néophytes relève à ce point du bon sens et de la tradition qu'il décourage presque l'analyse. Pour sa part, l'Éducation nationale le pratique avec constance en ce qui concerne la formation de ses personnels, enseignants et non enseignants. Pourtant, l'évolution du modèle de formation a introduit un certain nombre de ruptures qui affectent les pratiques et les références identitaires de ces praticiens, qu'ils interviennent dans le premier ou le second degré. Conseillers pédagogiques, tuteurs, maîtres-formateurs, maîtres d'accueil vivent aujourd'hui une crise d'identité : il ne leur suffit plus de montrer, de prescrire ou de partager leur expérience. Ils doivent en tirer parti pour intervenir dans la formation des stagiaires qui leur sont confiés selon des modalités qui débouchent sur l'injonction paradoxale d'avoir à se former eux-mêmes.

La synthèse présentée ici repase à la fois sur une analyse des textes définissant la fonction des formateurs de terrain du premier et du second degrés et sur des travaux de recherche menés sur la formation des formateurs et la constitution de leur identité professionnelle. C'est la conjonction de ces deux approches qui permet de mettre en évidence les évolutions, voire les ruptures affectant le modèle de formation et les décalages qui s'introduisent au fil du temps chez les praticiens entre leur représentation d'enseignant-modèle et leur identité de formateur.

Dans le second degré : du compagnon à l'expert? (1)

66

À tous points de vue, on peut caractériser le modèle de formation de 1952, date de création des CPR comme *traditionnel*. Non seulement parce qu'il est le plus ancien et qu'il est resté le plus stable dans le temps, mais surtout parce qu'il correspond à une pratique de formation qui a fait ses preuves dans le domaine de la transmission des compétences professionnelles : à partir d'un vécu commun, le praticien expérimenté peut aider le novice à maîtriser les difficultés qu'il a lui-même dominées. Il s'agit d'un système de formation proche du compagnonnage et l'on pourrait même voir dans la pluralité des conseillers (trois stages dans l'année) une pratique résiduelle symbolisant le tour de France des compagnons. Ce modèle se caractérise par sa dominante empirique : l'apprentissage du novice ne passe pas par la formalisation de savoirs et de savoir-faire, mais par l'exemplarité des situations auxquelles il a accès sur le terrain, par l'analyse de ses propres tentatives en milieu réel et par les

1 - Pour le second degré, le corpus de référence est constitué des textes suivants : circulaire du 12 juin 1952 ; circulaire du 15 juillet 1980 ; notes de service du 24 mars 1981, du 7 mai 1985, du 31 mars 1992, du 13 novembre 1992.

conseils que lui prodiguent des professionnels sélectionnés. Dans ce contexte de formation, ce qui est réputé fonder la compétence du conseiller pédagogique, c'est la quantité et la qualité de l'expérience qu'il possède. Quantité, car il s'agit d'un professionnel confirmé. Qualité, car le fait qu'il soit choisi par l'Inspection générale atteste qu'il s'agit d'un modèle agréé.

Deux facteurs liés à la structure et au fonctionnement des stages pendant cette période contribuent à majorer l'aspect empirique de la formation : d'une part, stagiaires et conseillers vivent, huit heures par semaine, dans la même classe, et partagent les mêmes élèves. Ils s'observent mutuellement et acquièrent de ce fait – pour le meilleur et/ou pour le pire – une certaine intimité. Mais surtout, l'observation et la pratique de la classe sous la tutelle des conseillers pédagogiques constituent l'essentiel, sinon la totalité de la formation professionnelle des néo-certifiés. Certes, le texte de 1952 fait allusion à toutes sortes de « conférences » (de psychopédagogie, de culture générale, de spécialités) auxquelles les stagiaires sont tenus d'assister, en plus des cours de préparation à l'Agrégation, et où les conseillers sont aimablement invités. Mais la durée qui doit être consacrée à ces conférences, ainsi que leur programme, ne font l'objet d'aucune précision et, de 1952 au début des années 80, leur organisation restera tout aussi théorique que leur contenu supposé.

Dans ces conditions, pour l'apprentissage de leur métier, c'est avec les conseillers pédagogiques que les stagiaires entretiennent les relations les plus fréquentes, et, d'une certaine manière, les plus proches. C'est là, sur le terrain, que s'élabore la formation et que se développe entre conseiller et stagiaires une relation forte, à mi-chemin de celle du maître au disciple et de celle du compagnon à l'apprenti.

■ Les étapes d'une rupture

C'est à partir du texte de 1980 que s'amorce la rupture par rapport à ce modèle. Elle se confirme dans celui de 1981 et trouve sa forme achevée et, d'une certaine manière théorisée, dans celui de 1985 qui définit clairement l'ensemble des éléments de la formation et en dresse un véritable cahier des charges. Cette rupture dans le paradigme de formation porte sur trois points principaux dont la mise en synergie fait voler en éclats le modèle traditionnel défini par le texte de 1952.

Tout d'abord, la formation pédagogique et didactique prend de l'importance, et, à travers les contenus évoqués, de la consistance. Dès la circulaire de 1980, elle est décrite avant même les stages, et correspond à un programme dont les contenus sont énumérés. Les circulaires suivantes préciseront les volumes horaires qui doivent lui être consacrés. La mise en place d'une telle formation suppose que l'on ait recours à d'autres formateurs que les conseillers pédagogiques, et, au fur et à mesure de la publication des circulaires, on évoque les inspecteurs pédagogiques régionaux, les professeurs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, les chercheurs et les intervenants extérieurs. Dans le droit fil de l'ouverture qui s'amorce ici,

certaines textes fondateurs des IUFM (2) iront jusqu'à écrire : « Toute personne, qu'elle appartienne ou non à l'Éducation nationale, possédant une compétence reconnue, peut être formateur en IUFM... » Quoi qu'il en soit, les conseillers pédagogiques, les praticiens, perdent leur monopole dans la formation pour devenir des formateurs parmi d'autres dont il conviendra de spécifier le rôle particulier.

Le deuxième élément de cette rupture est constitué par la nouvelle conception de la responsabilité du stagiaire. Jusqu'à présent, il s'agissait, à la suite d'une période d'observation et d'interventions ponctuelles, d'assurer pendant quelques semaines une partie de l'enseignement du conseiller, dans sa classe et sous son contrôle permanent.

À partir de 1980, les stagiaires se voient confier, en toute responsabilité, une portion de service tout au long de l'année. En outre, ils continuent d'effectuer les stages *en situation* (futurs stages de *pratique accompagnée* dans le cadre des IUFM) dans les classes de conseillers pédagogiques. Bien que cela ne soit pas l'objet de cet article, il serait intéressant de démêler l'écheveau des motifs, qui ont présidé, à l'époque, à cette rupture, pour faire la part des choses entre ceux qui relèvent d'une problématique de la formation(3) et ceux qui relèvent d'une problématique plus froidement économique (utiliser les stagiaires comme moyens d'enseignement pour faire face aux besoins quantitatifs d'enseignants tout en évitant de recruter de nouveaux auxiliaires).

Enfin, la fonction du conseiller pédagogique apparaît considérablement transformée. Elle éclate d'abord en deux fonctions différentes : celle du *conseiller pédagogique* qui continue à recevoir dans sa classe des stagiaires pour de courtes périodes ; celle de *tuteur*, qui suit le stagiaire en responsabilité tout au long de l'année... ou tout au moins qui essaye, puisqu'il ne dispose pour ce faire d'aucune décharge de service, et que son emploi du temps n'est pas nécessairement compatible avec celui du stagiaire.

Tuteur et stagiaire doivent se rendre dans les classes l'un de l'autre afin de pratiquer l'observation mutuelle, mais ces visites restent ponctuelles, et ils ne partagent plus un vécu commun. Le rôle du tuteur (qui redeviendra « *conseiller pédagogique* » en 1992) est à la fois minoré et modifié : minoré, parce qu'il n'est plus la référence unique proposée comme modèle à la pratique du stagiaire. Celui-ci doit désormais maîtriser seul l'ensemble des problèmes liés à la conduite d'une classe qui, cette fois-ci, est bien la sienne. Ce rôle est également modifié parce que la collaboration que le conseiller peut avoir avec le stagiaire se situe par rapport à deux autres éléments

2 - Bancel D., *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, octobre 1989, chapitre III, 7.

3 - Dès le Colloque d'Amiens, en 1968, A. de Peretti et L. Legrand, avaient fait ressortir la nécessité des stages en responsabilité, au nom de l'autonomie des stagiaires...

qui lui échappent pour l'essentiel : l'expérience que le stagiaire vit avec ses propres élèves, et la formation qu'il reçoit, d'abord dans le cadre du CPR, puis de l'IUFM.

La lecture attentive des textes, révèle ici une certaine ambivalence de l'institution vis-à-vis des conseillers pédagogiques et de l'évolution de leur rôle : plus il est minoré dans les faits, plus il est magnifié dans les textes.

Dans le texte de 1952, qui leur assigne la place dominante et quasi exclusive dans la formation, leur rôle est simplement décrit en termes fonctionnels. Par contre, les textes suivants qui, nous l'avons vu, relativisent leur rôle en même temps qu'ils le modifient, utilisent un vocabulaire de nature à satisfaire leur amour propre : en 1980, ils sont *choisis par l'inspection générale en fonction de leur compétence et de leur rayonnement*; en 1985, le conseiller pédagogique est *reconnu dans son incontestable compétence scientifique et pédagogique*. De ce point de vue, les textes de 1992 reviennent à une description purement fonctionnelle de leur rôle.

■ Vers un nouveau paradigme

Ce nouveau modèle de formation est un modèle *bipolaire* dont le centre de gravité n'est plus situé au niveau de l'action du conseiller pédagogique ou du tuteur, mais dans l'expérience que vit le stagiaire dans sa classe, complétée par la formation qu'il reçoit dans le cadre du CRP, puis de l'IUFM. Dans ces conditions, il y a risque d'éclatement de la formation : tiraillé entre l'urgence des problèmes pratiques qu'il doit résoudre au jour le jour, et l'abstraction des approches théoriques qui lui sont proposées par ailleurs, le stagiaire se trouve souvent en position de dissonance cognitive. Le conseiller pédagogique, quant à lui, est marginalisé à la fois par rapport à l'expérience que vit le stagiaire (il doit tenter de s'y insérer de manière contractuelle), et par rapport à la formation que celui-ci reçoit (qu'il ignore le plus souvent).

69

Dans ces conditions, il ne lui suffit plus, comme dans le modèle traditionnel, d'être un professionnel expérimenté, puisque son expérience n'est plus directement accessible au stagiaire. Si la pratique de l'enseignement reste la condition nécessaire de son travail de formation, elle n'en n'est plus la condition suffisante. Autrement dit – c'est le signe incontestable du changement de modèle – il n'est plus seulement un enseignant, il doit devenir un formateur, l'écart entre les deux fonctions ne pouvant être comblé que par une formation spécifique aux rôles nouveaux qui sont les siens.

Dans le premier degré : de l'application à la formation

Les antécédents historiques de la fonction tutorale dans le premier degré sont sensiblement différents pour deux raisons qui conjuguent leurs effets : d'une part, la spécificité de l'enseignement de premier degré qui, au-delà ou en deçà des clivages disciplinaires, exige de l'enseignant – le maître – une prise en charge globale de la

classe (l'enseignement et le groupe d'élèves) ; d'autre part, l'existence d'institutions de formation structurées et structurantes (les écoles normales) associées à des terrains de stage et d'intervention privilégiés (les écoles annexes et les classes d'application) (4). Il en résulte une emprise plus tardive et plus limitée du modèle universitaire de formation, une plus large place accordée dans la formation à la pratique de la classe et au travail sur le terrain, et surtout un réseau de classes d'accueil, tenues par des praticiens labélisés, associés de manière importante à la formation initiale et, plus tard, continue.

Compte tenu de l'ancienneté, plus que séculaire, des écoles normales, nous n'avons exploité ici que les quelques textes qui marquent les grandes articulations de l'évolution du rôle des praticiens dans la formation (5).

■ Du professionnel confirmé...

C'est le décret organique de 1887 qui institue le réseau des écoles annexes et des classes d'application. Modifié par le décret du 6 juin 1946, son article 61 définit strictement le cadre dans lequel le terrain contribue à la formation initiale :

« Les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses s'exercent à la pratique de l'enseignement :

1 - Dans les écoles annexes instituées obligatoirement auprès des écoles normales, et qui constituent des centres permanents d'expériences pédagogiques.

2 - Dans les classes d'application choisies par l'inspecteur d'académie dans les écoles du département, et où seront organisés les différents stages de formation professionnelle. »

70

Ce sont donc les maîtres titulaires de ces classes qui accueillent les stagiaires pour les différents types de stage, mais aussi contribuent à leur formation, notamment par la démonstration d'un certain nombre de séquences modèles qu'ils mènent devant

4 - Si ce système a été sans équivalent pour la formation des professeurs du second degré général (CAPES et Agrégation), il n'en a pas été de même pour celle des professeurs de l'enseignement technique et professionnel : avant la mise en place des IUFM, les premiers étaient formés dans des institutions spécifiques (Centres de formations des professeurs de l'enseignement technique) et les seconds dans les écoles normales nationales d'apprentissage disposant, elles aussi, de lycées d'application.

5 - Décret organique du 18 janvier 1887 (pour mémoire) ;

- Circulaire du 7 mars 1946 ;
- Circulaire du 10 novembre 1961 ;
- Circulaire du 29 novembre 1973 ;
- Circulaire du 13 décembre 1976 ;
- Décret et arrêté du 22 janvier 1985 ;
- Note de service du 8 janvier 1993 ;
- Note de service du 5 décembre 1995.

eux avec leurs élèves. Le « maître d'application » est né, et c'est le nom que conserveront ces professionnels jusqu'en 1973. Il n'est question, à cette époque et jusqu'en 1962, ni de concours, ni de formation. Quels sont alors les critères retenus pour choisir les maîtres d'application ?

Dans le texte de 1946, notamment, on parle d'eux comme devant être d'excellents *éducateurs*, recrutés en fonction de leur *valeur professionnelle* et de leur *valeur technique*. Dans d'autres textes, il est question de *leçons modèles* qu'ils doivent produire devant les élèves-maîtres. Il est donc clair qu'ils sont choisis en fonction de leur réussite professionnelle (aux yeux de leur hiérarchie), et proposés comme modèles aux enseignants en formation dont on attend qu'ils s'en inspirent dans leur propre pratique.

La notion d'*application* (école, classe, maître... d'*application*) ne devient intelligible que par rapport à une norme, un modèle agréé de fonctionnement pédagogique qu'il s'agit d'une part de mettre en place vis-à-vis des ses propres élèves, et, d'autre part de proposer comme modèle à reproduire aux enseignants en formation.

■ ... au formateur qualifié

Ce modèle bien charpenté va commencer sinon à s'assouplir, tout au moins à se diversifier, à partir des années 60, avec l'apparition des « conseillers pédagogiques » auprès des instituteurs remplaçants, désignés aussi sous le nom de « maîtres itinérants ». Recrutés selon les mêmes procédures que les maîtres d'application sous la responsabilité de l'inspecteur de circonscription, entièrement déchargés de classe, ils apportent, *in situ*, formation, aide et soutien aux instituteurs débutants et dépourvus de formation initiale. Certes, il est toujours question de leçons modèles (effectuées cette fois-ci sous forme de démonstrations dans les classes qu'ils visitent), mais aussi d'autres rôles qui amorcent la définition d'un profil de formateur, et non seulement d'enseignant, fut-il excellent.

On arrive ainsi à deux types de praticiens intervenant dans la formation : les *maîtres d'application*, dépendant des écoles normales, et qui accueillent dans leur classe les élèves-maîtres en formation initiale ; les *conseillers pédagogiques* qui secondent l'inspecteur (sans pouvoir de notation), et qui assurent sur le terrain l'encadrement des débutants non-formés. En 1962, un concours est créé qui conditionne l'accès à ces deux fonctions : c'est le CAEAA (6). Sans entrer dans le détail des épreuves et des coefficients, notons cependant que les candidats sont essentiellement recrutés en

6 - Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les écoles annexes et d'application.

fonction de leurs compétences techniques par rapport à l'enseignement, plus que par rapport à d'éventuelles qualités de formateurs. Malgré tout, pour unifier la terminologie et pour marquer, au-delà de ses différentes formes, l'unité de la fonction, le texte de 1973 décide de les regrouper sous une même appellation : celle de « maître-formateur », dont l'usage perdure encore aujourd'hui.

Cette évolution vers la prise en compte d'une double compétence est sanctionnée, en 1985, par une modification et une nouvelle appellation du concours de recrutement de ces personnels : le CAFIMF (7). En accord avec sa nouvelle dénomination, les épreuves du concours sont modifiées de manière à permettre d'apprécier à la fois les compétences du candidat en matière d'enseignement, mais aussi en matière de formation. Les épreuves d'admission doivent désormais permettre de *décerner « parmi les candidats, ceux qui peuvent allier à leurs qualités d'enseignants des qualités de formateurs d'adultes et d'animateurs pédagogiques. »*

Ainsi constitué, le profil du maître-formateur ne connaîtra que peu de modifications jusqu'à la période actuelle, y compris lors de la mise en place des IUFM. Tout au plus peut-on noter, nous y revenons plus loin, l'apparition progressive, mais significative, d'un autre type de praticien qui va, lui aussi, participer à la formation initiale : le « maître d'accueil temporaire ». Pour conclure et marquer ce qui constitue, sur le plan statutaire, la différence essentielle entre le maître-formateur (IMF) et le conseiller pédagogique du second degré, on peut retenir les deux points suivants :

- il est recruté par concours, et donc pérennisé dans sa fonction ;
- il bénéficie d'une décharge totale ou partielle de service d'enseignement.

CRISE D'IDENTITÉ ET PARADOXE DE LA FORMATION

Si, dans le cadre des IUFM, la nomenclature des stages est commune au premier et au second degrés, en revanche, les statuts et les conditions de recrutement et de fonctionnement des formateurs de terrains conservent quelques particularismes dont le tableau ci-contre dresse l'inventaire.

7 - Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur maître-formateur.

| STATUT | Recrutement | Décharge | Rétribution | Tutelle | Intervention |
|---------------------------------|-------------|----------------|-------------|---------|---------------|
| IMF [1] | concours | 1/3 de service | oui/non (8) | IUFM | années 1 et 2 |
| Conseiller pédagogique [1] | concours | 100 % | non | IEN | année 2 |
| Maître d'accueil temporaire [1] | choix | non | oui | IUFM | année 1 |
| Conseiller pédagogique [2] | choix | non | oui | IUFM | années 1 et 2 |
| Tuteur [2] | choix | non | oui | MAFPEN | année 2 |
| Professeur formateur [2] | choix | 1/3 de service | non | IPR | année 2 |

[1] = 1^{er} degré ; [2] = second degré.

Il ne saurait être question dans les limites de cet article de détailler les spécificités de ces différentes catégories de formateurs. Outre des différences de statut, de conditions de travail et de rémunération, leur appartenance au premier ou au second degré conditionne largement leurs références identitaires. Les uns comme les autres sont avant tout des enseignants qui, selon des modalités diverses, sont chargés de participer à la formation de leurs jeunes collègues. Mais la nature de l'enseignement auquel ils se réfèrent est sensiblement différente. Si les uns s'identifient d'abord à des modes de relation avec les élèves, à des modes d'organisation des apprentissages, et ensuite seulement à des objectifs et des contenus disciplinaires, les autres au contraire, se reconnaissent principalement dans les contenus et les approches didactiques caractéristiques d'une discipline. Pour les uns (dans le premier degré), l'enseignement et l'idée qu'ils se font de la formation, sont structurés à partir d'une logique de l'être, alors que pour les autres (dans le second degré), ils le sont à partir d'une logique du savoir.

73

Une identité ambiguë

Si le fondement de l'identité des formateurs de terrain renvoie à la nature de l'enseignement qu'ils dispensent – et notamment à leur appartenance au premier ou au second degré –, elle se construit aussi à partir des situations à travers lesquelles ils sont impliqués dans la formation. De ce point de vue, deux clivages fonctionnels se conjuguent avec l'appartenance catégorielle.

8 - Oui, pour les instituteurs (15 points d'indice) ; non, pour les professeurs d'école.

■ L'amateur et le professionnel

Ici, ce sont essentiellement les conditions d'entrée dans la fonction et, dans une moindre mesure, les conditions de fonctionnement qui délimitent la ligne de partage. Certains formateurs de terrain sont recrutés par concours et bénéficient d'un service aménagé (ce sont les maîtres-formateurs du premier degré); d'autres, s'ils bénéficient d'une décharge de service, sont néanmoins cooptés par leur hiérarchie (ce sont les professeurs-formateurs du second degré); d'autres enfin, sont essentiellement recrutés à titre précaire en fonction des nécessités de la formation et ne bénéficient d'aucun aménagement de leur service d'enseignement (ce sont les conseillers pédagogiques du second degré et les maîtres d'accueil temporaire du premier degré). Si ces distinctions peuvent paraître anecdotiques, elles conditionnent pourtant la manière dont ces différents personnels investissent les fonctions dont ils sont chargés. Pour les uns, il s'agit d'un choix professionnel validé par la réussite à un concours, alors que pour les autres, il s'agit le plus souvent d'une contrainte imposée par l'institution, même si elle comporte par ailleurs des bénéfices secondaires. Les conditions matérielles dans lesquelles la fonction est prise en charge ne faisant que renforcer le professionnalisme des uns et l'amateurisme des autres. Se présenter à un concours, quelles qu'en soient les raisons, suppose une motivation, un intérêt, une information aussi, de la part de celui qui s'y présente, et qui est volontaire pour occuper le poste correspondant : si tous les candidats ne sont pas reçus, 100 % des reçus ont été candidats... L'accès à la fonction s'inscrit ici dans une logique de promotion personnelle et professionnelle. Par contre, être désigné ou choisi, s'inscrit dans une autre logique à caractère institutionnel dont, souvent, l'individu estime être la victime plus ou moins consentante. Si, dans le premier cas, on peut s'interroger sur les raisons pour lesquelles un enseignant aspire à devenir formateur, dans le second, il faut sonder l'oracle qui lui assigne d'avoir à s'impliquer dans la formation. S'il est d'une certaine manière gratifiant d'avoir été élu (bien qu'aujourd'hui l'évolution des modalités de la formation tend à faire prévaloir les nécessités du service sur la sélection de professeurs-modèles), il est déstabilisant de ne savoir ni pourquoi, ni pour quoi (c'est-à-dire quel est le motif, et quelle est la mission)...

74

Tout se passe comme s'il y avait en fait deux catégories de formateurs de terrain : les *professionnels*, pérennisés dans leur fonction par la réussite à un concours, et dont l'organisation du service tient compte, au niveau de la décharge, de leur implication dans la formation; et les *amateurs*, qui prennent en charge au pied levé des fonctions dont ils discernent souvent mal les tenants et les aboutissants. Il est possible de mettre en balance les avantages et les inconvénients respectifs de chaque système, ou encore de tenter d'imaginer un autre système qui cumulerait les avantages des deux précédents tout en évitant leurs inconvénients. Dans un cas, il s'agit d'un statut durable, dans l'autre, d'une fonction précaire, remise en jeu d'une année sur l'autre en fonction des nécessités du service ou de la volonté du prince. S'il est sans doute avantageux de disposer d'un corps de formateurs stable et homogène, susceptible

de s'impliquer sur le long terme dans la formation, sa pérennisation peut aussi déboucher sur une forme de rigidité, voire de sclérose. À l'inverse, les aléas des désignations (9) et les contraintes de service ne facilitent pas l'investissement des conseillers pédagogiques ou des maîtres d'accueil dans la formation ; en revanche, la rotation de la fonction parmi les enseignants titulaires permet une souplesse de fonctionnement et dynamise, d'une certaine manière, l'ensemble du corps enseignant qui, à un moment ou à un autre, est susceptible de se trouver impliqué dans la formation (10).

■ Enseignants et/ou formateurs ?

En réalité, ce qui est question ici, c'est bien la professionnalité des praticiens en tant que formateurs. Les uns et les autres sont avant tout des enseignants, et c'est bien en tant que tels qu'ils sont requis pour intervenir dans la formation. C'est aussi ce qui les distingue et constitue leur privilège par rapport à l'ensemble des autres formateurs qui, soit n'ont jamais eu cette expérience, soit ne l'ont plus actuellement. Les professeurs-stagiaires ne s'y trompent pas, qui en font, selon la récente enquête de la DEP, leurs formateurs les plus appréciés : 75 % d'entre eux se déclarent « satisfaits » ou « très satisfaits » de la collaboration avec leur conseiller pédagogique (11). Mais ce privilège de l'expérience est en même temps une limite, voire un obstacle par rapport aux exigences nouvelles de la formation, et ce principalement sur deux points :

- Tout d'abord, il est clair que le changement de paradigme dans la formation rend l'expérience du praticien à la fois nécessaire et insuffisante. Il ne lui suffit plus, comme dans l'ancien modèle compagnonique, d'avoir à la partager, à la montrer, ou même à la dire. Désormais, le point d'ancrage de la formation, ce n'est plus son expérience à lui, mais celle que le stagiaire vit dans sa propre classe. C'est par rapport à cette expérience-là qu'il doit intervenir en exploitant la sienne.
- Ensuite, cette intervention correspond à la prise en charge de rôles qui débordent très largement ceux qu'il met en œuvre dans sa pratique de l'enseignement ou qui, lorsqu'ils y ressemblent, se jouent dans un contexte radicalement différent. Sur ce dernier point, il est significatif de constater combien les formateurs de terrain – quels qu'ils soient – sont mal à l'aise pour participer à l'évaluation des stagiaires qui leur sont confiés, alors qu'ils la pratiquent quotidiennement, et sans état d'âme, vis-à-vis de leurs élèves...

9 - L'expression qu'utilisent le plus souvent les conseillers pédagogiques pour parler de leur mode de désignation, c'est « être bombardé »...

10 - Toutes choses étant différentes par ailleurs, ce débat sur la professionnalisation des formateurs est de même nature que celui qui concerne celle des enseignants, ou, dans le corps social, celui qui se déroule actuellement entre les partisans de l'armée de métier ou de la conscription.

11 - Direction de l'évaluation et de la prospective, *L'opinion des enseignants nouvellement recrutés sur la formation reçue dans les IUFM*, Note d'information n° 95.49, décembre 1995.

Cette rupture entre la pratique de l'enseignement et celle de la formation se marque à la fois au niveau du cahier des charges : conseiller un enseignant débutant, ce n'est en aucun cas lui enseigner à enseigner, mais l'aider à en devenir capable à partir d'une demande qui ne peut être que la sienne. Mais au-delà de la différence de cahier des charges, il n'y a pas non plus de continuité entre les attitudes pertinentes dans l'enseignement et celles qui le sont en matière de formation d'adultes. Si, dans le premier cas, ce sont les attitudes directes qui dominent (enseigner, d'une manière ou d'une autre, c'est prescrire), dans le second, ce sont les attitudes indirectes (12).

Intervenant depuis une dizaine d'années dans la formation des conseillers pédagogiques du second degré, j'ai tenté de mettre en évidence ce décalage dans les attitudes en utilisant différentes techniques (enquêtes, interviews, observation) (13). L'une d'entre elles a consisté à proposer un test aux conseillers pédagogiques au début des stages de formation auxquels ils s'étaient inscrits. Le test retenu est celui proposé par Mucchielli (14) à partir des catégories de Porter : dix situations de demande d'aide ou de conseil sont sommairement décrites, à chaque fois un choix de six réactions est proposé parmi lesquelles les conseillers choisissent celle qui correspond à leur réaction spontanée (15). Chacune d'entre elles illustre l'une des catégories de Porter. Le dépouillement permet de définir le profil personnel de chacun, mais aussi, et surtout, les résultats cumulés du groupe, et finalement, de l'ensemble des groupes.

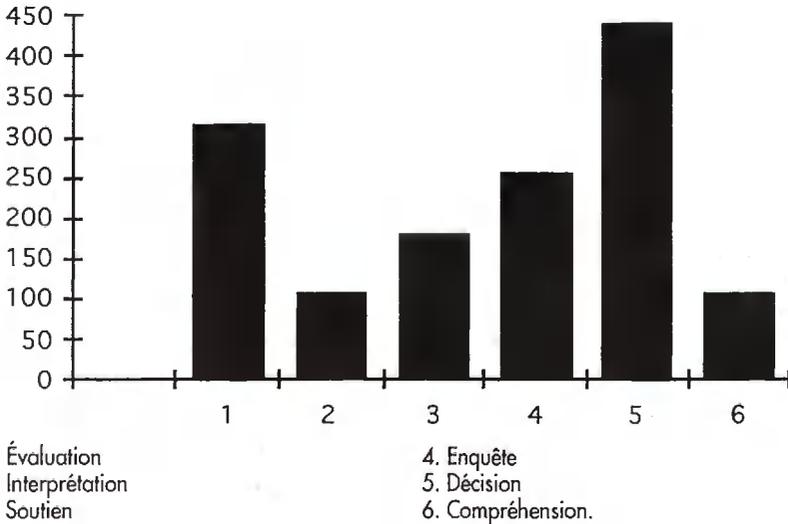
Les résultats présentés ci-contre récapitulent la répartition des choix sur l'ensemble des propositions (N = 140, soit au total, 1400 choix). Il est intéressant de constater que deux catégories recueillent des scores nettement plus élevés que les autres : la catégorie 5 (31,5 %, soit 441 choix), et la catégorie 1 (22,5 %, soit 315 choix). Il s'agit respectivement de la **Décision** et de l'**Évaluation**. Lorsque des dominantes se dégagent de manière aussi nette, on peut les interpréter comme résultant d'une caractéristique commune à la population considérée.

12 - Pour reprendre la distinction établie par N. Flanders in *Teacher influence, pupil attitude and achievement*, Washington D.C., 1965.

13 - Cf. Pelpel P., Gabay M., *Pratiques de stage et conseil pédagogique : vers un nouveau paradigme*, Rapport de Recherche, IUFM de Créteil, 1995.

14 - Mucchielli A., *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*, ESF, 1985.

15 - Cet exercice a été entièrement recomposé à partir de situations professionnelles par les stagiaires d'un Plan national de formation (FHKM20A). Il figure dans mon ouvrage, *Guide de la fonction tutorale*, éd. d'Organisation, 1996.



La population qui nous occupe ici possède deux caractéristiques communes : la pratique de l'enseignement et la prise en charge des fonctions de conseil, la première étant la plus prégnante. C'est ce que confirment les résultats du test : les attitudes dominantes sont celles de **décision** (proposer une solution au problème de l'autre, à la limite, faire à la place) et d'**évaluation** (porter un jugement, donner son avis). Ce sont, précisément, les attitudes dominantes et efficaces, dans l'enseignement : l'enseignant est, professionnellement, quelqu'un qui prescrit et qui juge. Mais ce sont aussi les attitudes les plus inadaptées à la pratique du conseil, tout au moins dans le fonctionnement de la relation. L'étude montre que les conseillers pédagogiques ont tendance à transposer dans la relation de conseil vis-à-vis des stagiaires les attitudes qu'ils pratiquent dans l'enseignement vis-à-vis des élèves et qui dans ce nouveau contexte, se trouvent inadéquates.

77

Conseiller les conseillers ?

Pour un enseignant, devenir formateur – fut-ce d'enseignants – implique donc une double rupture :

- celle qui consiste à prendre en charge des rôles nouveaux qui ne s'inscrivent pas dans la continuité de ceux qu'il prend en charge lorsqu'il enseigne ;
- celle qui consiste à mettre en place des attitudes qui, pour une large part, sont contre-intuitives.

Dans ces conditions, une formation qui serait de nature à faciliter et à accompagner cette nécessaire décentration, semble s'imposer. La note de service du 7 mai 1985 qui, pour les conseillers pédagogiques du second degré, dresse le cahier des charges de la fonction et stipule que « la formation ne saurait être seulement empi-

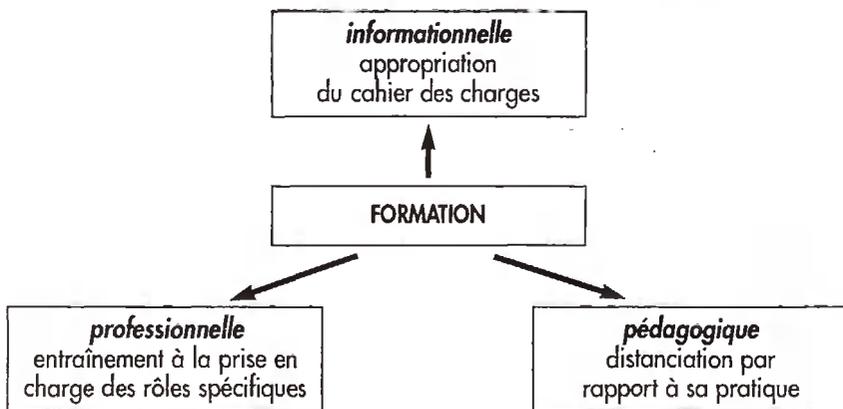
rique», débouche tout naturellement sur la nécessité d'une formation et enjoint au MAFPEN d'avoir à la mettre en place. Dès 1983, une recherche de l'INRP (16) était arrivée aux mêmes conclusions, et avait permis de mettre au point et d'expérimenter une dizaine de modules de formation spécifiquement destinés aux conseillers pédagogiques.

Pourtant, malgré des initiatives prises ici ou là par les MAFPEN, les IUFM ou les plans départementaux de formation continue; malgré, dans la période récente, la tenue de plusieurs universités d'été (notamment à Lyon, Poitiers, Piriac/Mer) et de plans nationaux de formation, destinés à former les formateurs potentiels de ces formateurs (!), la formation des formateurs de terrain, que ce soit dans le premier ou le second degré, ne s'est jamais véritablement institutionnalisée. Elle reste sporadique, précaire, discontinue, et en tous cas ne conditionne jamais l'accès à la fonction ni sa pérennisation.

■ Quelles sont les raisons, en France, de cette incapacité à former les formateurs ?

Elles renvoient, pour une part, à l'absence de consensus à propos de la formation des enseignants eux-mêmes, aux débats et polémiques qui ont marqué la mise en place des IUFM. Ceux qui ne voient pas la nécessité de professionnaliser les enseignants risquent de ne pas être sensibles à celle de former leurs formateurs à partir du moment où ils sont déjà des enseignants confirmés...

De notre point de vue, ce ne sont ni les objectifs et ni les contenus d'une telle formation qui font problème. Le fait d'avoir travaillé dans ce domaine, tant au niveau de la recherche que de la formation, nous a permis de définir les axes selon lesquels elle pourrait se développer, et de constater qu'ils font l'objet d'un large consensus aussi bien chez les commanditaires que chez les bénéficiaires potentiels de la formation :



16 - *La formation des Professeurs stagiaires dans les CPR*, sous la direction de N. Leselbaum, Rapport de recherche, INRP, 1987 ; seconde édition augmentée, 1989.

En réalité, il semble bien que ce soient plutôt des difficultés institutionnelles et fonctionnelles qui fassent obstacle au développement de la formation des formateurs de terrain :

- La faiblesse quantitative de l'*offre de formation*. Il y a de ce point de vue un décalage important entre les revendications figurant dans les plans académiques ou départementaux de formation et les actions réellement mises en place qui ne touchent, au mieux, que quelques dizaines de participants, le plus souvent pour quelques heures seulement.
- Les aléas de la *demande de formation*. Rarement prescrite, accessible le plus souvent sur le mode du volontariat, la demande de formation est irrégulière : les formateurs du premier degré peuvent s'estimer suffisamment qualifiés par leur réussite au concours. Ceux du second degré sont déjà peu disponibles pour gérer simultanément leur enseignement et l'encadrement des stagiaires ; ils sont souvent peu enclins à s'investir dans une formation, même de courte durée, d'autant qu'elle ne leur apporte aucune reconnaissance institutionnelle et ne leur garantit nullement d'être reconduits dans leurs fonctions.
- Enfin, la formation des formateurs de terrain est l'enjeu d'un conflit de pouvoir qui nuit à son développement. En tant qu'enseignants, les praticiens dépendent de leur hiérarchie ; mais en tant que formateur, ils dépendent de l'IUFM ou de la MAFPEN. Faut-il en faire de meilleurs enseignants ou les qualifier comme formateurs, et qui peut prendre en charge ladite formation ? Dans le second degré, en particulier, toute velléité de formation achoppe sur l'aspect disciplinaire : faut-il former des conseillers-pédagogiques-de-mathématiques, ou des conseillers pédagogiques qui, par ailleurs, se trouvent être professeurs de mathématiques ou de lettres ?

Finalement, si l'évolution des pratiques de formation a été capable de ruiner l'ancien modèle compagnonnique à dominante empirique, force est de constater que l'institution n'a pas été en mesure, pour l'instant du moins, de construire un modèle alternatif cohérent.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 105.
- CHARTIER J., et coll. (1993). – *Initier aux savoirs de la pratique*, Nanterre, Université Paris X.
- FERRY G. (1983). – *Le trajet de la formation*, Paris, Dunod.
- MEN/DLC (1993). – *Le tutorat et la formation des nouveaux enseignants*, Actes de l'Université d'été de Piriac/mer.
- PELPEL P. (1991). – *Conseil et formation*, Paris, CRDP.
- PELPEL P., GABAY M. (1995). – *Pratiques de stage et conseil pédagogique*, IUFM de Créteil, Rapport de recherche.
- PELPEL P. (1996). – *Guide de la fonction tutorale*, Paris, éd. d'Organisation.
- PELPEL P. (1989). – *Les stages de formation*, Paris, Bordas.
- PELPEL P. (1993). – *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod.
- TROUSSON A. (1992). – *De l'artisan à l'expert*, Paris, CNDP/Hachette.

EXPLICITATION DE PRATIQUES TUTORALES ET FORMATION DE FORMATEURS

NADINE FAINGOLD*

Résumé

Dans une recherche de l'IUFM de Versailles sur les pratiques tutorales, un certain nombre d'études de cas ont permis de mettre en évidence différents modes d'intervention de maîtres-formateurs du premier degré dans leur interaction avec les stagiaires au cours des entretiens de formation. La méthodologie de recueil des données a été celle de l'entretien d'explicitation, visant une description des pratiques effectives à partir d'une centration sur l'action. Deux exemples d'interaction tutorale sont présentés, menant à la question de l'articulation entre l'explicitation de stratégies performantes dans une perspective de recherche et la problématique de la formation des tuteurs.

Abstract

In a research-study of the Versailles IUFM on supervising practices, various case studies have shed light on different kinds of interventions of teacher-trainers in primary schools in their interaction with trainees during the training discussions. The method used for the collection of data has been "explicitation interviews" aiming at a description of actual practices starting from a focus on the action. Two examples of supervisors' interaction are given, leading to the question of the link between the description of performing strategies in a research outlook and the problems involved by the training of supervisors.

81

* - Nadine Faingold, IUFM Versailles.

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Explicitation des pratiques de maîtres-formateurs du premier degré

Les maîtres formateurs du premier degré sont des formateurs de terrain assurant des fonctions de tutorat auprès des futurs professeurs d'école, en les accueillant dans leurs classes lors des stages en pratique accompagnée, et/ou en assurant des visites au cours des stages en responsabilité et de l'année de prise de fonction. Une recherche dont je suis responsable à l'UFR de Versailles vise la description de leurs modes d'intervention spécifiques dans la relation de tutorat. Nous avons choisi dans la recherche de ne pas distinguer les différentes catégories possibles de maîtres-formateurs (double fonction d'enseignant et de formateur ou conseillers pédagogiques à plein temps) (Villers, 1994 ; Pelpel, 1996).

Par ailleurs, nous avons été amenés progressivement à ne retenir comme relevant du champ du tutorat que des situations excluant toute perspective d'évaluation sommative. Là, et là seulement peut se construire sans ambiguïté entre le formateur et le stagiaire cette relation de confiance sans laquelle un contrat de formation ne peut être posé. Nous entendons en effet par tutorat le suivi individualisé d'un stagiaire au plan de sa formation professionnelle pratique. Le tutorat est fondé sur un contrat posant clairement l'engagement du stagiaire dans un projet de formation, et l'engagement du tuteur à assurer l'accompagnement de ce projet.

82

L'expérience a montré que dans les situations où les maîtres-formateurs ont à assurer la double casquette d'évaluateur et de formateur, la visée même de l'évaluation rend impossible une attitude d'écoute authentique chez le tuteur... Et chez le stagiaire la peur du jugement de valeur le met sur la défensive et est incompatible avec la confiance qui fonde nécessairement une relation d'aide. On peut donc se demander si les pratiques tutorales n'auraient pas beaucoup à gagner d'une séparation radicale des tâches de formation et d'évaluation sommative, chaque maître-formateur pouvant bien sûr être amené à participer à l'évaluation de stagiaires dont il n'assure pas le suivi.

La méthodologie du recueil de données a été celle de l'entretien d'explicitation visant une description pas à pas des pratiques effectives (Vermersch, 1994, 1995), complétée par des entretiens semi-directifs permettant de préciser les éléments d'information satellites de l'action elle-même (contexte, buts, commentaires *a posteriori*, etc.). L'entretien d'explicitation vise à permettre au sujet de re-présentifier un moment du passé dans un processus de réfléchissement de son vécu, en quittant le registre des généralités. Il s'agit donc nécessairement de la description détaillée d'un exemple particulier, de l'exploration d'un moment d'une interaction qui a réellement eu lieu, repérable dans l'espace et dans le temps. Le guidage du questionnement vise à recentrer le maître-formateur sur le déroulement de son action, et à laisser de côté ce qui est de l'ordre des rationalisations, jugements et autres généralisations.

Notre recherche sur l'explicitation des pratiques tutorales a permis un important recueil de données sur différents modes d'intervention des maîtres-formateurs auprès des stagiaires pendant les temps de formation sur le terrain (Faingold, 1996c), et tout particulièrement sur leur manière de faire dans des moments qui leur ont paru décisifs en termes de processus de formation pour le stagiaire. L'entrée dans l'entretien s'est faite à partir d'une formulation du type : « Je te propose de prendre le temps de retrouver un moment avec le stagiaire qui t'a semblé être un véritable temps de formation. »

Nous présentons ici deux études de cas (1) dans lesquelles cette appréciation subjective a été triangulée par des éléments de feedback, soit à travers le témoignage direct des stagiaires concernés, soit par l'observation de changements notables dans leur manière de faire la classe. Les deux exemples illustrent un même objectif de formation : « Recentrer l'action pédagogique sur l'activité cognitive de l'élève », et deux moyens différents de l'atteindre.

Chacun de ces exemples de stratégie d'intervention en entretien de formation (Faingold, 1993b, 1993c) permet de reconstituer :

- **la description de la situation de référence** ;
- **les éléments d'observation** permettant au tuteur de construire une évaluation diagnostique et de laisser émerger le but de son intervention (but conscient ou non, formulé explicitement ou de l'ordre du préréfléchi) ;
- **les décisions d'intervention** auprès du stagiaire dans une visée formative, la manière de les mettre en œuvre ;
- **les indices d'évaluation** de cette action.

PREMIER EXEMPLE

Nicole et Catherine, ou le doute méthodique

Catherine est une stagiaire en « formation spécifique », placée directement dans une classe de moyenne section de maternelle sans formation initiale, avec un suivi pédagogique assuré par Nicole, conseillère pédagogique et directrice de la même école, ce qui assure une proximité aidante pour la relation de tutorat.

Au plan méthodologique, cette étude de cas s'appuie sur trois entretiens enregistrés :

- entretien de formation entre Nicole et Catherine (immédiatement consécutif à la séquence) ;
- entretien d'explicitation *a posteriori* que j'ai mené avec Nicole, maître-formateur ;
- entretien semi-directif *a posteriori* que j'ai mené avec Catherine, stagiaire.

1 - Je remercie mes collègues Nicole Talleux et Jocelyne Chartier de m'avoir permis de les citer.

Description de la situation pédagogique de référence

Il s'agit d'une approche de l'addition et de la soustraction visant à mettre en évidence les compléments d'un nombre à l'autre. Catherine a préparé des plaques avec des constellations en gommettes, les enfants ont chacun une plaque, il y a un dé et des jetons... Le jeu consiste à jeter le dé et à compter le nombre de points qui apparaît sur la surface du dé. Ensuite, par rapport à la quantité représentée sur la plaque qu'il a, chaque enfant doit cacher avec la main le nombre de points qu'il y avait sur le dé et laisser seulement apparent la différence. Par exemple, si le dé indique 3, l'élève qui a une plaque avec 5 gommettes, doit en cacher 3, laisser apparent 2, et dire : « Si j'en enlève 3 il en reste 2 ».

Observation diagnostique et émergence du but

Nicole relate ainsi le problème autour duquel va se nouer le processus de formation :

– Il y a eu le problème d'une gamine qui, au lieu de cacher le nombre donné à retirer, cachait le résultat. A chaque fois la même chose se reproduisait, elle cachait le résultat. C'était vraiment systématique, et c'était une gamine habituellement très éveillée... Donc dans la discussion (avec Catherine) après, j'ai fait une petite tentative de mise en évocation : « Tu vas parler d'un moment de classe ce matin, tu choisis ce que tu veux et on va en parler ». Catherine m'a dit : « Il y a quelque chose qui a bien marché, c'est l'atelier des cartes avec la soustraction... Les enfants ont bien compris... Il n'y a qu'un truc là, c'est Cécile, elle m'a embêtée Cécile, parce qu'elle n'a rien compris, elle a fait tout le contraire de ce qu'il fallait... » Ça l'embêtait que Cécile ait raté ça, qu'elle n'ait pas compris. Alors j'ai proposé : « Attends, on va essayer de revoir un peu la situation... ». Donc j'ai fait en sorte de la remettre bien dans la situation, quels enfants étaient assis les uns à côté des autres, où elle était... Elle a bien évoqué la situation et puis après, donc, je l'ai amenée sur ce que chacun faisait.

Nicole formule alors ainsi le but de son intervention, c'est-à-dire son objectif de formation :

– J'avais quand même une arrière pensée, je ne proposais pas comme ça une évocation gratuite : dans mon idée, Cécile, pour moi, elle n'avait pas du tout raté, au contraire elle était allée plus vite que les autres ! Elle avait tout de suite fait en quelque sorte le calcul de la différence dans sa tête et donné le résultat en cachant ce résultat. Pour moi ce n'était pas qu'elle n'avait pas compris l'exercice, c'est qu'elle avait franchi les étapes plus rapidement que les autres enfants... C'est vrai qu'avec quelqu'un en formation, à chaque fois que je peux lui faire changer de point de vue par rapport à une conclusion trop hâtive, je le fais... Que ce ne soit surtout pas définitif. Donc que les gens s'habituent à ne pas tirer trop vite des conclusions de certaines situations, de

certaines évaluations faites à la va-vite. Enfin, c'était surtout ça que je voulais faire sentir à Catherine au travers du cas de Cécile : qu'un jugement initial n'est pas forcément le bon.

Mode d'intervention

La stratégie d'intervention de Nicole peut se résumer ainsi :

- opérer des recadrages, permettre à la stagiaire une relecture de l'expérience sous un angle différent ;
- créer les conditions d'une redécouverte du fonctionnement de l'élève, et donc d'une prise de conscience du caractère hâtif et superficiel de la première interprétation.

Le passage qui montre l'interaction tutorale correspondant à cet objectif de formation est une transcription de l'entretien de formation entre Nicole et Catherine, immédiatement consécutif à la séquence :

CATHERINE - Cécile, elle cachait toujours la quantité qui restait au lieu de la quantité à enlever... donc j'étais surprise parce que Cécile normalement elle marche bien...

NICOLE - Tu as été surprise...

CATHERINE - Bah... on a commencé à faire ça hier en atelier et les autres ne me l'avaient pas encore fait, de se tromper sur la quantité à cacher... Alors je me dis que c'est peut-être pas si bien que ça mes histoires de fiches...

NICOLE - C'est très, très bien au contraire. Moi je pense simplement peut-être que tu peux en tirer des conclusions de ça, par rapport à la réaction des enfants par exemple...

CATHERINE - Je me dis que... là c'est la première fois que Cécile m'a fait ça à l'envers et donc je suis d'autant plus surprise que Cécile, d'habitude, elle marche bien. Donc je me disais, il faudra que je voie jeudi, peut-être ce qui se passe... Parce que c'est la seule qui me l'a fait, là...

NICOLE - Qu'est ce qui pourrait se passer alors pour elle justement? Si on reprend bien le fonctionnement de Cécile, qu'est-ce qu'elle a fait? On parlait de combien?

CATHERINE - Alors par exemple on parlait de 7. Bon alors sur 7 si on en retirait 3 donc on devait cacher les 3 pour savoir combien il en restait... Et elle, elle cachait 4, et elle trouvait qu'il en restait 3. Elle cachait la quantité qui restait au lieu de la quantité qu'on avait retirée. Donc c'était à l'envers.

NICOLE - Alors oui, qu'est-ce qui peut se passer dans sa tête alors, quand elle fait ça justement?

CATHERINE - (silence...)... Bah, c'est que l'opération, elle la fait directement peut-être...

NICOLE - Elle fait l'inverse, c'est-à-dire?... Elle te laisse le 3 que tu es sensée retirer, et...

CATHERINE – Et elle, elle saute directement, elle passe pas par le comptage pour...

NICOLE – Qu'est-ce qu'elle fait... quand elle fait ça, quand elle cache les 4 et qu'elle laisse les 3, à ton avis, là, qu'est-ce qui peut se passer chez elle? Le fait de cacher...

CATHERINE – Elle cache le résultat!

NICOLE – Elle cache le résultat donc qu'est-ce que ça veut dire?

CATHERINE – Qu'elle a réussi déjà à y arriver, au résultat. Elle saute, elle passe plus par le comptage des gommettes comme les autres... Il faut que je vérifie ça, alors...

NICOLE – Oui, alors... ça voudrait dire quoi contrairement à ce que tu pensais?

CATHERINE – Eh bien que finalement elle a mieux marché que les autres.

NICOLE – Finalement elle va plus vite que les autres. Elle a tout de suite actualisé les 4 qui restaient... Alors c'est à vérifier, en effet... Parce qu'il est possible qu'elle se soit plantée comme tu le pensais au début, mais il est possible qu'au contraire elle ait fait la démarche bien plus vite que les autres, qu'elle mette les 3 qu'on enlève en évidence, et qu'elle cache le résultat sous la main. Donc ça c'est à vérifier.

Éléments d'évaluation un an après

■ *Nicole, revenant sur cet entretien un an après, résume :*

– Le travail dans l'entretien a donc consisté à faire basculer Catherine de « Cécile s'est trompée, elle n'a pas su faire, ça m'embête bien... » vers une déstabilisation qui mène à : « Peut-être que finalement c'est pas une erreur, au contraire, c'est peut-être parce qu'elle va plus vite que les autres. Non seulement elle a réussi mais elle est allée encore plus loin »... J'ai eu le sentiment que vraiment là elle avait changé véritablement de point de vue.

On notera ici que Nicole a utilisé certaines techniques propres à la démarche d'explicitation (mobilisation du contexte, recherche d'une position d'évocation) dans un but de re-prise de connaissance par la stagiaire d'éléments de l'activité-élève (Faingold, 1993c). Ici, la remise à jour des prises d'information sur les élèves effectuées par Catherine en cours de séquence montre à quel point elle a été attentive aux élèves, lui permet de « redérouler le film » et d'en faire une relecture différente. Ceci correspond à l'une des manières d'effectuer un recadrage des représentations. Pour amener ce basculement, Nicole opère un passage au temps conditionnel, et utilise des questions ouvertes, créant ainsi les conditions pour que surgissent de nouvelles hypothèses. Par des relances successives, elle incite ensuite Catherine à aller jusqu'au bout de ce qu'on peut en inférer quant au fonctionnement cognitif de Cécile.

■ **Catherine, interviewée parallèlement sur le souvenir qu'elle a de cet épisode, commente :**

– Je me rappelle de ça, oui, c'était sur la notion d'addition et de soustraction. Alors Nicole m'avait... là aussi bon, elle m'a appris un petit peu à travailler... enfin elle m'a tout appris, finalement... Et donc j'avais pris cette notion d'addition et de soustraction... Les enfants, la plupart recomptaient 1, 2, 3, 4... et puis c'est vrai qu'il y avait une gamine qui était très forte dans la classe... Elle devait me donner directement le résultat, mais je ne l'avais pas compris, alors que les autres passaient comme ça par les procédures, recompter 1, 2, 3, 4... Enfin, elle faisait un truc qui m'avait échappé, pas comme les autres... Mais quoi exactement je ne me souviens plus. Enfin bref, et donc justement, au cours de cet entretien... justement, c'est Nicole par ses questions, qui m'avait amenée à comprendre ça, parce que justement on en parlait, alors elle me disait : « Et Cécile ? » Alors je lui disais : « Cécile je n'en sais rien, d'habitude elle est super bonne, je ne comprends pas ce qui lui arrive... » Et puis alors elle m'a dit : « Mais est-ce que tu crois que ce qu'elle faisait... ? »... Voilà... comment l'enfant raisonnait, quoi. Et puis donc, je me suis rendu compte qu'effectivement la gamine, ce qu'elle faisait, c'était super fort... C'était à la suite des questions de Nicole... Ça ne m'était pas venu comme ça, spontanément... Mais c'est moi qui l'ai formulé. Je n'avais pas compris ce que Cécile faisait. Parce que c'est vrai qu'en plus de partir de l'enfant, il faut aussi réfléchir à leurs raisonnements. Maintenant spontanément, quand un gamin me trouve quelque chose, je lui dis : « Comment tu as trouvé ? » Pour essayer de comprendre un peu leur façon de procéder... Ou même si d'emblée j'ai l'impression que le gamin se trompe, je réfléchis à deux fois avant de... J'essaye de comprendre quel a été son raisonnement pour que lui il en arrive là...

SECOND EXEMPLE (2)

Jocelyne et Maryse, ou la force de conviction

Description de la situation de référence

Jocelyne relate le contexte de l'exemple qu'elle va développer :

– Il y avait une stagiaire, Maryse, ça marchait très bien. D'abord elle avait déjà enseigné, donc elle avait une expérience... elle était passionnée par ce qu'elle faisait, elle recherchait, elle allait chercher des documents... Tout collait bien, mais quand elle faisait certaines leçons, en particulier les leçons de maths, il y avait quelque chose qui tirait, je n'arrivais pas à savoir quoi exactement... Elle posait des questions... C'est peut-être ça... Quand elle

2 - Cette étude de cas est rédigée à partir d'un entretien d'explicitation que j'ai mené avec Jocelyne.

posait des questions aux gamins, en général elle les mettait bien en situation et peut-être qu'elle ne le faisait pas en maths...

Évaluation diagnostique et émergence du but

Avant de montrer comment va se dénouer ce problème, Jocelyne commence par décrire d'une façon générale une première phase de son travail avec les stagiaires, où elle cible sans pouvoir le nommer « quelque chose qui cloche » dans l'attitude du stagiaire. Elle est alertée par certains indicateurs concernant le savoir-être face aux élèves, trop subtils pour pouvoir être d'emblée clairement désignés :

– Dans un premier temps, le plus intéressant c'est ce moment où je sens qu'il y a quelque chose qui ne va pas, c'est-à-dire que tout a l'air de tourner, et moi je suis au fond de la classe et je sens intuitivement qu'il y a quelque chose qui ne passe pas. Donc je cherche et ça... je suis complètement dedans. C'est un moment qui me passionne dans ce que je fais avec le stagiaire : il y a quelque chose qui ne va pas mais je ne peux pas mettre de mots dessus. Je l'observe et dans un premier temps, je ne vais rien lui dire parce que c'est vraiment trop flou et qu'il y a d'autres choses à débroussailler pour lui avant. Dans un deuxième temps, je lui dis que je sens que sa prestation peut être plus performante, mais que je ne sais pas encore comment, que je ne peux pas l'aider encore parce que je ne sais pas où ça se situe...

Je (Nadine Faingold) demande à Jocelyne de revenir au moment où elle va dépasser ce moment d'investigation et d'incertitude avec Maryse. Elle décrit alors à quel moment s'est opéré le déclic qui lui a permis de comprendre le point précis sur lequel il convenait d'intervenir pour cette stagiaire particulière :

– Et c'est au cours d'une discussion avec moi, après la classe, que j'ai compris ce qui se passait. Elle m'a dit : « Moi, les maths, je n'arrive pas à les faire parce que c'est trop évident ». C'était du CP. Elle m'a dit : « La suite des nombres, plus grand, plus petit... c'est trop facile... donc c'est trop évident, je ne peux pas faire la leçon de maths. C'est pas intéressant. » Elle disait c'est pas intéressant, il n'y a rien à rechercher là-dedans. Eh bien quand j'entends ça, moi, je suis un gamin de six ans.

C'est à partir de cette identification à l'élève que Jocelyne met en place une stratégie d'intervention fondée sur le changement de position expérientielle : du point de vue de l'adulte à celui de l'enfant.

Mode d'intervention

La stratégie d'intervention de Jocelyne est donc la suivante :

- trouver la faille qui permettra d'inaugurer un processus de formation ;
- créer par des exemples, les conditions d'une décentration et d'une prise en compte du vécu de l'élève depuis la place qui est la sienne. Faire exister l'enfant dans son rapport au savoir.

JOCELYNE – Donc, je suis un gamin de six ans et je lui dis : « Mais non, parce que c'est complètement arbitraire ce que tu me dis. C'est pas du tout évident, la suite des nombres... Pourquoi après 25 ce serait 26 ? Et pourquoi ce serait pas 27 ? Parce que en plus, quelquefois, quand t'es instit, tu me dis 25, 27, 29 et puis d'autres fois 25, 30, 35. Alors je ne vois pas pourquoi ce serait 26 qui serait juste derrière 25 »... Enfin, je lui élabore la stratégie d'un gamin de six ans... « Et "avant", il faut encore savoir ce que ça veut dire "avant" ! Qu'est-ce que c'est "avant" ? "après" ? "ensuite" ?... Il y a plein de mots français qui sont pas évidents, "derrière", "devant"... Faut avoir déjà aussi mis en place, organisé son schéma corporel, ses repères dans le temps... »

Donc je lui ai donné comme ça des exemples précis sur ce qui nous paraissait évident à nous, adultes, mais qui ne l'était pas pour un enfant, à partir de choses concrètes... Par exemple 3 papiers rapprochés l'un de l'autre et 3 espacés, où y a-t-il le plus grand nombre de papiers ? Ce n'est pas évident pour le gamin puisque le grand espace va lui sembler le plus grand. En lui donnant de petits exemples comme ça, je lui ai demandé aussi de se mettre à la place du gamin et d'imaginer comment elle pourrait construire un savoir quand on ne savait rien et qu'on voulait aller à tel endroit. Je ne sais pas... ça a déclenché quelque chose, la leçon de maths d'après, elle l'a pensée dans ces termes-là et elle ne l'a plus pensée en chose évidente. Elle l'a pensée en démarche de raisonnement pour le gamin.

Éléments d'évaluation

■ Au cours de l'entretien de formation

Jocelyne a, au cours de l'entretien, un certain nombre d'indices sur l'impact de son intervention auprès de Maryse. Ces prises d'information constituent un premier élément (subjectif) d'évaluation du processus de formation. Jocelyne décrit ainsi ce qu'elle perçoit de sa stagiaire pendant son intervention :

- Eh bien, elle m'écoute, là. Elle m'écoute vraiment. Elle est concentrée sur ce que je suis en train de dire. Elle ne répond plus. Et puis là, oui, je crois que je ne lui laisse plus la parole parce que là je suis complètement, moi, dans ma passion, dans mon truc et... et elle m'écoute. Oui. Complètement. Elle est... comment est-ce qu'on peut dire... elle a de l'empathie pour ce que

je dis, enfin, elle est... elle ne cherche pas à surenchérir sur ce que je dis. Du tout.

Je suis en train d'ouvrir une parte. Voilà. Elle est silencieuse... D'habitude, on discute toutes les deux. Alors elle me pose des questions, on avance... Enfin on avançait toutes les deux. Alors que là, non. Là je prends... Je prends l'espace. Je prends... Elle peut plus... de toute façon je crois qu'elle peut plus rien dire là. Moi je suis submergée par ma passion à moi. Donc il faut absolument que je transmette ça. Il faut que je leur donne avec une force... mais je ne me force pas à être forte à ce moment-là, j'ai envie de transmettre, d'être convaincante... Je crois que je lui parle beaucoup, j'avance beaucoup vers elle, j'ai des gestes comme ça, je parle beaucoup avec les mains et je bouge, je crois, je bouge beaucoup... ça part du corps, complètement... ça monte en moi en plus, ça monte... ça monte à la tête... ça part des tripes parce que le « c'est trop facile, c'est trop évident » ça, ça me touche étant donné que le gamin de six ans c'est... enfin les gamins en général, c'est ça qu'on leur reproche, c'est que tout soit facile et qu'ils ne sachent pas. Alors vraiment ça c'est... Alors moi, je le prends aux tripes parce que non, rien n'est facile, et il faut se l'approprier et ça monte à la tête parce qu'il faut que je l'intellectualise pour le transmettre à l'adulte en face. Voilà.

Et Jocelyne conclut en tant que formatrice :

– Le moment où j'ai trouvé ce qui n'allait pas et que je le retransmets et où ça fait *tilt* chez la personne... Alors ça c'est un moment... pour moi magique.

■ *Feedback a posteriori de la stagiaire elle-même*

– Après, elle va changer les choses et elle me le dira. Après une leçon. Parce qu'après elle va faire la leçon et elle me dira : « Ça a été plus facile pour moi... j'ai vu les maths complètement différemment. Tu m'as apporté quelque chose que je n'avais pas vu, que je n'avais pas pensé, que je n'avais pas imaginé ».

■ *Indices de changement au cours de séquences ultérieures*

Jocelyne elle-même fait état de deux types de prises d'information pour évaluer le changement qui s'est opéré chez Maryse dans sa manière de conduire les séquences de maths : sa manière de formuler des questions et le ton de sa voix.

• *La manière de formuler des questions*

JOCELYNE – Après, quand elle a fait ses leçons, elle ne présentait plus en leçon magistrale, mais elle était en position de recherche elle aussi avec les gamins. C'était : « Je me demande si... Et moi je crois bien que je ferais comme ça... ». Tu vois, en se mettant au même niveau que les gamins. « Alors 3, 1, 2, 3 et puis 3 espacé, moi je me demande bien si c'est égal, je ne suis pas

bien sûre ». Tout ce qui est de la recherche que tu stimules chez le gamin en étant toi-même en recherche...

Elle a dû reprendre les phrases que j'avais coutume d'employer moi-même... « Je me demande quand même bien si là c'est pas plus grand que là parce que quand même quand je regarde, cette ligne elle est bien plus grande que celle-là et si je mesure, je ne sais pas, je prends un fil, là c'est plus, donc moi je crois que là il y en a plus qu'ici », et puis je les laisse parler, après, les gamins. Et donc ça elle me voit faire. J'accepte les réponses de tout le monde, je ne dis rien. Je ne pose pas d'*a priori*, c'est faux, c'est juste, mais : « Bon toi tu penses ça, toi tu penses ça, toi tu penses ça... » Et je me pose en avocat du diable en disant : « Mais moi je me demande quand même si... » et j'essaie là, à ce moment-là peut-être inconsciemment, de permettre à celui qui est en échec d'avoir une place dans la classe, parce que peut-être que celui qui est en échec, et bien lui, justement, il n'ose rien dire parce que lui il ne voit pas du tout qu'il y en a autant d'un côté que de l'autre, et ils se disent justement que comme c'est plus grand, il doit y en avoir plus. Et en parlant comme ça, je lui donne la parole, je crois. Enfin ce n'est pas que je lui donne la parole, puisque je parle à sa place, mais je lui donne sa place, je lui donne la possibilité d'exister avec lui, ce qu'il a dans sa tête, et pas d'être un élève qui est en dehors de la classe parce qu'il ne pense pas comme les autres, parce qu'il ne pense pas comme la maîtresse, parce qu'il n'a rien compris quoi.

...

Jocelyne décrit donc comment Maryse a pu s'approprier en l'incorporant à sa propre manière d'être une attitude favorisant la recherche des enfants :

– Et là, quand elle reprend mes tournures de phrase ça ne m'a pas gênée parce que tout l'ensemble c'était vraiment sa personnalité à elle... Elle avait pris un moyen, elle avait pris une technique, une méthode. Je lui donnais un outil, bon et pourquoi pas, là, pourquoi pas ? Mais alors surtout, je ne veux surtout pas que les stagiaires m'imitent. Surtout pas. Mais quand c'est un outil, quand c'est une imitation d'outil, je l'accepte parce qu'ils me répondent ; en plus, ils me disent que c'est une aide, et c'est noyé dans leur personnalité, ils n'ont pris qu'un outil. Alors ça OK ».

Jocelyne revient alors à la description de la séquence après cette transformation dans la manière d'être de la stagiaire :

– Et là, tout le monde est dans l'histoire, il n'y a pas de gens extérieurs à l'histoire... Il y a un rythme qui se passe dans la leçon. Et je crois que ce qui changeait surtout c'était elle, finalement, c'est-à-dire que l'on avait débloqué quelque chose en elle. C'est qu'elle reprenait un intérêt à faire une leçon de maths. Elle avait trouvé l'intérêt de faire une leçon, enfin, un intérêt pour elle de faire une leçon de maths. Donc trouvant l'intérêt pour elle, forcément ça passait du côté des gamins, c'est-à-dire que elle, elle s'épanouissait là-

dedans aussi. Avant, dans les autres matières, si tu veux, elle présentait très bien les choses, elle trouvait des façons de présenter, etc. Et, en maths, elle ne trouvait pas, c'était banal. Et là, hop ! ça lui avait donné une motivation pour faire des recherches et des façons nouvelles de présenter, et puis elle sentait que les gamins étaient réceptifs, donc elle, elle s'ouvrait aussi et elle était détendue et elle était dedans. Tu vois, ça... c'était, je crois que c'est en elle qu'on a débloqué quelque chose.

• *Le changement de tonalité de la voix*

Par ailleurs Jocelyne retrouve un indice important d'évaluation qui était resté préréfléchi et que l'entretien d'explicitation va mettre à jour : le ton de voix de Maryse (3).

NADINE F. – Et tu la revois quand elle est détendue et « qu'elle est dedans » ?

JOCELYNE – Oui, je dirais, j'ai des flashes (geste métaphorique de la main pointant dans l'espace différents points symbolisant des « flashes »).

NADINE – (reprise du geste, reprise simultanée des mots, ouverture par une question plus large) Et les flashes, c'est par exemple quels moments, là, ce qui te revient ?

JOCELYNE – Le flash, c'est quand elle reparle de... quand elle refait le truc avec les gamins, quand elle a compris, et qu'elle leur parle différemment. Ça, je la réentends, enfin je la vois vaguement...

NADINE – Tu la réentends, oui. Tu réentends le ton de sa voix, là ?

JOCELYNE – Vaguement, oui. C'est un truc, c'est compliqué quand même. Elle a une petite voix... une voix en haut, tu sais...

NADINE – En haut, oui.

JOCELYNE – Une petite... c'était marrant ça.

NADINE – Une petite voix en haut, tu réentends ?

JOCELYNE – Une petite voix... pas loin d'une voix de grand-mère, c'est cela qui est marrant...

NADINE – Une voix de grand-mère...

JOCELYNE – C'était pas une grand-mère, elle ne serait pas contente si elle m'entendait, mais elle avait une petite voix comme ça, très posée, très... c'était quand même une dame institutrice qui était... Parce que c'était une femme de plus de quarante ans. Avec une allure assez sèche. Très, très instit dans le sens... avec une idée de ce qu'était une instit infailible... tu sais... Elle avait des choses très carrées, très... dans les normes... Quand je dis « sèche », c'est aussi assez rigide, tu vois, la rigueur, l'intransigeance... Et là, finalement, la sécheresse dont je parle était complètement évincée par cette voix qui enveloppait au bout du compte. Quand je dis grand-mère,

3 - Je restitue ici le recueil d'informations afin de donner un exemple de technique d'accompagnement ericksonien reprenant en écho les formulations de Jocelyne pour la maintenir en évocation et permettre un réfléchissement du vécu subjectif (Vermersch, 1994).

c'était... Alors ça n'a pas l'air d'être une voix enveloppante parce qu'elle est très haute, très, très petite, mais c'était une voix qui enveloppait finalement la classe et qui emmenait les gamins, qui les embarquait.

CONCLUSION

Mise à jour des stratégies performantes dans une perspective de transfert

Ces deux exemples montrent bien comment les stratégies se construisent au cas par cas ; les prises d'information qui permettent à la fois le diagnostic et l'évaluation étant spécifiques à chaque situation pédagogique de référence et le style de l'intervention étroitement lié à la personnalité propre du formateur. Pragmatiquement, dans les deux cas, on constate qu'ont été mises en place pour les stagiaires les conditions d'une restructuration des représentations, qui rend possible le processus de formation. Au plan théorique, par l'exploration des stratégies performantes, notre recherche devrait permettre à terme l'élaboration d'une typologie de modes d'intervention passibles, à partir de différentes entrées comme les buts poursuivis par le tuteur, les moyens utilisables et le processus de changement mobilisé chez le stagiaire (Faingold, 1996c).

Les maîtres formateurs sont à la fois des enseignants experts et des formateurs de terrain assurant le tutorat des futurs professeurs d'école. L'objet de notre recherche est de permettre l'explicitation de leurs compétences professionnelles spécifiques. Reprenant les thèmes développés par Schön, nous pensons qu'une partie importante de ces compétences relève de savoirs d'expérience que le praticien expert met en œuvre en cours d'action, de façon implicite et quasiment « à son insu ». La difficulté consiste donc à pouvoir décrire le comment du fonctionnement de ces savoirs experts, dans la mesure où ils relèvent d'un registre de la conduite auquel le sujet lui-même n'a pas directement accès. Il y a en effet un écart important entre ce que le praticien de l'intervention peut expliquer spontanément sur son action, et ce qu'il fait effectivement. Il semblerait que les connaissances mobilisées en cours d'action ne soient pas verbalisables sans la médiation d'un questionnement spécifique qui permette au praticien expert de les faire passer au plan de la représentation et de la mise en mots.

93

L'entretien d'explicitation est une technique d'aide à la verbalisation qui permet précisément la prise de conscience des démarches intellectuelles pré-réfléchies qui s'opèrent en situation, en visant une description aussi précise que possible du déroulement des actions matérielles et mentales dans un moment spécifié. Grâce à la médiation active de l'interviewer, l'évocation par les sujets du comment de leur pratique effective se situe à un niveau de verbalisation qui se distingue nettement des rationalisations *a posteriori* sur le métier.

Par la mise en œuvre d'entretiens d'explicitation, notre recherche vise donc dans un premier temps un recueil d'informations sur la manière dont les maîtres-formateurs interviennent face à chaque cas particulier de stagiaires en formation. En d'autres termes, comment improvisent-ils au cas par cas en fonction d'un contexte singulier? Comment mobilisent-ils leur expérience antérieure pour résoudre le problème toujours nouveau qu'est une interaction à visée de formation? Nos deux exemples montrent qu'il est possible de repérer comment s'effectuent les prises d'information, la construction d'une évaluation diagnostique, le choix d'un mode d'intervention, et ceci non pas au plan des discours ou de simples récits de pratiques, mais au plan de la description des actions effectives en situation et de la mise à jour des opérations d'identification et de prise de décision au niveau préréfléchi de la conduite.

Dans un second temps, la question qui se pose est celle des incidences de ce travail de recherche sur la formation des tuteurs. A partir du moment où des pratiques initialement opaques à elles-mêmes ont fait l'objet d'une élucidation et d'une mise en mots, elles deviennent communicables et transférables.

La mise en mots des savoirs experts : un double enjeu pour la formation

■ *Prise de conscience et transférabilité pour soi des savoir-faire*

La mise à jour des connaissances implicites contenues dans l'action est l'occasion pour les sujets interrogés d'une prise de conscience. La mise en mots des savoirs préréfléchis rend ainsi passible ultérieurement un processus d'abstraction à travers la décontextualisation et le transfert conscient de ces savoirs d'expérience à d'autres situations. Quand une stratégie performante a fait l'objet d'une élucidation, le sujet dispose d'un outil réutilisable dans d'autres contextes analogues. On passe ainsi de réponses effectives locales, adhérant à un cas particulier, à une gamme de réponses virtuelles qui permet au praticien de disposer de tout un choix de conduites adaptatives possibles devant l'imprévu. Une fois verbalisée, l'expérience ne sert plus seulement à augmenter le stock des routines disponibles, elle fournit les matériaux de base d'une improvisation « sur le champ » et « sur mesure » devant chaque situation nouvelle. L'explicitation des pratiques a donc en premier lieu un effet de formation pour le sujet qui prend conscience de sa manière de faire.

■ *Mise en mots et transmissibilité à autrui de l'expérience*

De par la nature même de l'action, l'expert ne peut accéder de lui-même qu'à une infime partie de l'extrême complexité des opérations cognitives qu'il met en œuvre. L'enjeu de la médiation de l'entretien d'explicitation est bien ici la mise à jour de savoir-faire en vue d'une socialisation possible des pratiques performantes. A partir du moment où des pratiques initialement opaques à elles-mêmes ont fait l'objet d'une élucidation, la communication à autrui des savoir-faire spécifiques d'un métier, devient possible.

Dans notre recherche, le choix a été fait de travailler prioritairement sur les modes d'intervention des tuteurs au cours des entretiens de formation. Les deux exemples développés dans cet article décrivent des pratiques de tutorat ayant pour visée une prise de conscience des stagiaires concernant le fonctionnement cognitif des élèves. En parlant du coaching, Schön (1996) définit deux autres grandes catégories d'actions professionnelles du tuteur : « montrer » et « dire », dont il serait intéressant d'étudier à quelles conditions elles inaugurent un processus de formation. En effet, en ce qui concerne la double fonction des tuteurs, à la fois enseignants expérimentés et formateurs, la méthodologie de l'entretien d'explicitation devrait contribuer non seulement à mettre à jour différentes stratégies d'intervention, mais aussi à enrichir considérablement les moments où le tuteur décrit aux stagiaires sa propre pratique dans la classe (Faingold, 1996a).

Mais montrer et dire, cela ne suffit pas : de même que le rôle de l'enseignant est de mettre l'élève en situation d'apprentissage, de même le rôle du formateur-tuteur est de créer les conditions de l'appropriation des différentes focettes du métier d'enseignant par le stagiaire. Or, on constate que l'enseignant expérimenté qui devient conseiller pédagogique n'opère pas si facilement ce transfert de compétence (Faingold, 1996b). Trop souvent la pratique du conseil pédagogique correspond à une régression dans une attitude pédagogique transmissive, comme s'il suffisait de dire pour que le stagiaire fasse. De même qu'il ne suffit pas de maîtriser un contenu pour savoir l'enseigner, de même il ne suffit pas d'être un bon enseignant pour être un bon conseiller pédagogique.

Dans la perspective d'une réelle professionnalisation de la formation des enseignants (Altet, 1994 ; Perrenoud, 1994 ; Lang, 1996), l'une des premières questions à l'ordre du jour est la mise en place d'une politique cohérente de formation des formateurs aux pratiques tutorales. C'est dans cette perspective que nous avons entrepris de décrire différents modes d'intervention des tuteurs conduisant le stagiaire à un processus de prise de conscience. On peut ainsi espérer que la mise à jour des savoir-faire effectivement mis en œuvre permette à terme de repenser les objectifs d'une formation des formateurs-terrain.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- BARBIER J.M. (1996). – *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- CALDERHEAD J. (1992). – « Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants », *Recherche et Formation*, n° 11, 51-63.
- CHARTIER J., DEVINEAU-MALBEC A., FAINGOLD N., FAVE-BONNET M.F., FERRY G., VILLERS D. (1993). – *Initier aux savoirs de la pratique. Les Maîtres – Formateurs sur leur terrain*, Centre de Recherches Éducation et Formation, Université Paris X-Nanterre (Diffusion Publidix).
- CLERC F. (1994). – « Former à la pratique par la pratique », in Clerc F., Dupuis P.A. (coord.), *Pratiques et Formation*, pp. 81-91, Nancy, CRDP de Lorraine.
- DUPUIS P.A. (1994). – « Analyses des pratiques, savoirs professionnels et risques de la décision », in Clerc F., Dupuis P.A. (coord.), *Pratiques et Formation*, pp. 205-213, CRDP de Lorraine.
- FAINGOLD N. (1993a). – « Explicitation d'une démarche de formation », Entretien avec Agnès Thabuy, IMC, in CHARTIER et al., *Initier aux savoirs de la pratique. Les Maîtres – Formateurs sur leur terrain*, Université Paris X-Nanterre.
- FAINGOLD N. (1993b). – *L'entretien de formation*, Actes de l'Université d'Automne « Pratique de terrain et dimension professionnelle de la formation des maîtres », Fréjus, octobre 1992, *Les Dossiers IUFM*, n° 3, 41-47, Lyon, IUFM de l'Académie de Lyon.
- FAINGOLD N. (1993c). – *Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*, Thèse de doctorat, Université Paris X.
- FAINGOLD N. (1996a). – « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles », in Paquay et al., *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck.
- FAINGOLD N. (1996b). – *Analyse de pratique, explicitation et transfert de compétence*, Communication à la troisième biennale de l'éducation et de la formation, Paris.
- FAINGOLD N. (1996c). – *Observation diagnostique et stratégies d'intervention dans les pratiques tutorales*, Communication au deuxième congrès international d'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université Paris X – Nanterre, 1-3 juillet 1996.
- HOMEYER M., VILLERS D. (1991). – « Formateur de terrain : une appellation non contrôlée », *Recherche et Formation*, n° 10, 73-86.
- LANG V. (1996). – *La professionnalisation des enseignants*, Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (1996). – *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck.
- PELPEL P. (1996). – *Guide de la fonction tutorale*, Paris, Éditions d'organisation.
- PERRENOUD P. (1993). – « Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique? », in Clerc F., Dupuis P.A. (coord.), *Pratiques et Formation*, CRDP de Lorraine.
- PERRENOUD P. (1994). – *La formation des enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, L'Harmattan.

- SCHÖN D.A. (1987). – *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SCHÖN D.A. (1994). – *Le praticien réflexif*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- SCHÖN D.A. (1996). – « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour la formation des adultes », in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la direction de J.M. BARBIER, Paris, PUF.
- ST-ARNAUD Y. (1992). – « Un nouveau discours de la méthode », *Recherche et Formation*, n° 12, 9-31.
- VERMERSCH P. (1994). – *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*, Paris, ESF.
- VERMERSCH P. (1995). – « Du faire au dire : l'entretien d'explicitation », *Cahiers pédagogiques*, n° 336, Sept. 95, 27-32.
- VILLERS D. (1994). – *Apprentissage tout terrain : les vicissitudes de la formation pratique des instituteurs*, Thèse de doctorat, Université Paris X.



DU TUTEUR À LA FONCTION TUTORALE CONTRADICTIONS ET DIFFICULTÉS DE MISE EN ŒUVRE

JEAN-JACQUES BORU*

Résumé

Si le thème du tutorat est omniprésent dans la France des années 1990, sa mise en œuvre et son organisation dans les entreprises ne vont pas de soi.

Le point de vue de CITADEL, organisme de conseil et de formation qui conçoit et mène des opérations visant à développer le tutorat dans des branches professionnelles et des entreprises, fait apparaître des difficultés à trois niveaux : au niveau de la promotion, de la conception et de la réalisation des opérations de tutorat.

Ces difficultés tiennent en partie au fait que les représentations dominantes des acteurs concernés par le tutorat sont en décalage avec les pratiques réelles et les conditions contextualisées de leur développement.

D'où l'importance d'une part, de distinguer par des termes définis précisément des notions comme « tuteur », « fonction tutorale » et d'autre part, de définir des modalités d'action non pas seulement en matière de formation au tutorat mais plus largement en terme d'ingénierie de l'entreprise tutrice.

99

Abstract

Even if the notion of mentoring is everpresent in France in the 1990's, its implementation and organization in companies do raise some problems.

CITADEL is a consulting and training organism which devises and leads actions aimed at developing mentoring in professional sectors and companies; this organism points out the existence of difficulties at three levels, during the promotion, the conception and the realization of the mentoring process.

These difficulties partly lie in the fact that the prevailing representations of the actors concerned by mentoring are not consistent with the actual practices and the local conditions of their development.

* - Jean-Jacques Boru, CITADEL (cité, action, développement local).

Hence the importance of defining notions like "mentor", "mentoring", "supervising function", through precise terms, as well as defining modes of action as regards not only the training of mentors but also more generally, in terms of engineering of the mentoring company at large.

En ce milieu des années 90, le thème du tutorat semble omniprésent, sinon sur les lieux attendus de sa mise en œuvre, du moins dans les colloques et autres instances de réflexion fréquentées par les professionnels de la formation. À en croire les spécialistes, il pénétrerait les milieux les plus variés à tel point qu'une même personne pourrait aujourd'hui être « tutorée » par de multiples tuteurs. Prenons le cas fictif d'un jeune sorti du système scolaire – dans lequel il a déjà pu bénéficier de tutorat – et qui se trouve sans emploi. Il est généralement « suivi » par une structure d'accueil, d'information et d'orientation qui peut lui désigner un tuteur chargé de l'accompagner et le conseiller dans ses démarches. S'il participe – comme c'est le cas le plus fréquent pour les jeunes en situation de transition professionnelle – à un stage de formation, il n'est pas exclu que l'organisme de formation lui affecte un tuteur qui l'accompagne dans l'élaboration de son projet professionnel ; ce tuteur remplissant « un rôle de régulation de la vie en collectivité éducative » (1) pour reprendre la formule de Michèle Colin et Françoise Cros. Si cette formation se déroule en alternance – comme c'est le plus probable – elle donnera lieu à des périodes de formation en entreprise. Là des tuteurs seront chargés de l'accueillir et de l'initier aux techniques et au contexte professionnels. Cette situation est théoriquement possible et pourtant rarement rencontrée. Quant aux pratiques effectives de tutorat, elles relèvent toujours de l'expérimentation dans les différents milieux évoqués – établissement scolaire ou de formation, structure d'accueil d'information et d'orientation, entreprises.

En effet, un fois énoncée l'évidence de l'intention pédagogique du tutorat, subsistent toujours de nombreux problèmes de mise en œuvre, en particulier dans les entreprises, milieu d'application du tutorat que nous connaissons le mieux, et auquel nous nous intéresserons plus particulièrement dans cet article.

On assiste donc actuellement à la coexistence de deux phénomènes : d'un côté, profusion d'intentions et de discours prescriptifs – de plus en plus souvent consolidés par la réglementation – et de l'autre, modestie des expériences constatées, doublées de

1 - Colin Michèle, Cros Françoise, *Le tutorat : une relation d'aide pédagogique et éducative*, INRP, 1984 (Coll. collègues... collègues...).

difficultés non résolues et auxquelles les spécialistes se consacrent peu. Force est de constater – comme souvent pour le domaine de la formation – qu'il existe un décalage important entre ce qui se dit ou s'écrit sur un sujet et ce qui se pratique réellement en la matière. C'est précisément l'existence de ce décalage qui nous anime dans la rédaction de cet article. En effet, s'il peut être souhaitable que différents lieux de débat s'approprient le thème du tutorat, ils ne doivent pas selon nous occulter les difficultés de sa mise en pratique. Nous pensons même que le maintien d'un trop grand décalage, entre prescription et action présente le risque d'une invalidation à terme du projet de développement du tutorat en France.

L'enjeu actuel se présente sous la forme d'une alternative :

- soit l'on assiste à une banalisation du tutorat, largement préconisé mais faiblement instrumenté et laissé à l'initiative de ceux qu'on a rapidement nommé tuteurs (« à eux de se débrouiller ! ») ;
- soit l'on ambitionne un développement qualitatif autant que quantitatif des pratiques en donnant les moyens aux tuteurs et autres acteurs de la formation en situation de travail – qui font souvent figure de pionnier dans leur propre entreprise – pour rendre leur organisation plus ouverte et plus apprenante.

Autant dire que nous nous situerions plus volontiers dans la seconde perspective.

Notre « observatoire » est un peu particulier dans la mesure où nous travaillons sur le tutorat depuis une dizaine d'années, c'est-à-dire avant qu'il ne devienne sujet d'intérêt et surtout objet d'un marché. Le point de vue adopté pour cet article est celui d'un praticien de dispositifs de développement du tutorat, menés tant au niveau de branches professionnelles (plasturgie, réparation automobile, sanitaire et social, spectacle, loisirs, cinéma, audiovisuel) que d'entreprises de différents secteurs et tailles. Notre pratique s'est par ailleurs accompagnée d'une formalisation progressive, à la fois de notions caractérisant le domaine du tutorat (« fonction tutorale », « tuteur opérationnel », « tuteur relais », « tuteur hiérarchique ou fonctionnel », « rendre le travail formateur »...) et d'éléments constitutifs d'une ingénierie du tutorat (analyse du contexte initial, formation au tutorat, conseil pour l'organisation du tutorat, réalisation d'outils, actions de communication, sensibilisation...). Nous pensons que cette expérience accumulée nous permet de mettre en évidence le type de difficultés à surmonter pour un développement qualitatif du tutorat dans les entreprises. En présentant cette analyse, notre intention n'est pas d'alourdir le thème du tutorat de fardeaux supplémentaires. Il s'agit d'abord de témoigner du travail réalisé pour rendre effectives les compétences tutorales et implanter une véritable fonction tutorale dans les entreprises. Ensuite d'inciter à la réflexion collective sur les difficultés rencontrées, étape nécessaire avant la mise en œuvre de nouvelles actions et recherches.

Nous présenterons d'abord de façon synthétique ce qui fonde notre approche de l'entreprise tutrice en renvoyant pour plus de détails, d'une part à nos propres tra-

vaux menés dans le cadre de CITADEL ou du CNAM (2), d'autre part aux différents ouvrages ou articles existant sur le sujet et tout particulièrement à celui de Gérard Vanderpotte (3).

Après quoi, nous mettrons l'accent sur une analyse problématique – au sens d'un ensemble de problèmes à résoudre – du développement du tutorat. Enfin nous concluons en rappelant nos propres pistes de solutions.

LES FONDEMENTS DE L'APPROCHE DE L'ENTREPRISE TUTRICE

Que mettons-nous derrière la notion de développement qualitatif du tutorat? C'est ce que nous allons mettre en lumière dans cette première partie qui nous permettra d'une part, de définir les principales notions utilisées dans le domaine du tutorat en entreprise et d'autre part, de préciser les références qui fondent notre action de consultant et donc les analyses proposées dans cet article.

Tout d'abord, et pour revenir sur les acquis de notre étude de 1988 (4) rappelons l'importance de l'évolution d'objet qu'elle nous a permis. L'accent était mis jusque là sur la notion de tuteur. Cette personnalisation du tutorat était fondée sur des représentations qui demeurent encore aujourd'hui tenaces et qui tendent à réduire le tutorat à une relation duelle entre un jeune inexpérimenté et un aîné en maîtrise de son domaine professionnel. Faisant davantage apparaître des pratiques collectives à des niveaux différents dans l'entreprise (5), l'étude nous a conduit à parler de tutorat plutôt que de tuteurs et plus tard, à distinguer nettement tutorat institué – en référence aux textes législatifs et réglementaires qui sont censés donner au tutorat des orientations spécifiques selon les dispositifs de formation qui y font appel (contrats de formation en alternance, apprentissage...) – et tutorat effectivement exercé. En effet, l'analyse des pratiques réelles montre un relatif éloignement d'avec les recommandations officielles. Patrick Lechaux (6) a confirmé récemment cette situation en montrant que le déterminant des pratiques n'était en aucun cas la référence à la

2 - Boru J.J., Leborgne C., *Vers l'entreprise tutrice*, Éditions Entente, 1992.

Boru J.J., *Les tuteurs et le développement de la fonction tutorale dans la formation en alternance des jeunes* (sous la direction de J.M. Barbier, CNAM), La Documentation française, 1988.

Barbier J.M., Berton F., Boru J.J., *Situations de travail et formation*, l'Harmattan, 1996.

3 - Vanderpotte G., *Les fonctions tutorales dans les formations alternées, situations et enjeux*, Rapport au Ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle.

4 - Déjà citée.

5 - À la seule exception des petites entreprises notamment artisanales où une même personne exerce souvent l'ensemble des activités.

6 - Dans une communication au CNAM : séminaire du réseau Mutations-Formation, 17 novembre 1995.

réglementation mais bien des éléments personnels ou organisationnels spécifiques qui fondent l'action d'un tuteur, que celui-ci ait à faire à un jeune apprenti, un stagiaire ou un scolaire.

Ainsi c'est donc une alternance de travaux d'étude et d'interventions en entreprise qui nous ont permis de concevoir puis de tester et consolider le modèle de fonction tutorale d'entreprise et l'ingénierie correspondante. Ce modèle fait aujourd'hui l'objet d'un lexique (7) à l'usage des acteurs du tutorat auquel nous empruntons des éléments de définition permettant de situer entre elles les principales notions comme tutorat, tuteur, fonction tutorale.

Tutorat

Le tutorat peut être défini comme un ensemble de moyens humains et organisationnels qu'une entreprise (et particulièrement certains de ses salariés (8) appelés tuteurs) met en œuvre pour intégrer et former en situation de travail un ou plusieurs apprenants.

Le tutorat est un mode de formation en situation professionnelle. Il consiste en un accompagnement par des professionnels expérimentés d'apprenants en situation de travail. Comme mode de formation, il répond aux caractéristiques suivantes (9) :

- Il suppose l'engagement effectif de l'apprenant dans des situations de travail. Le tutorat n'est jamais qu'un accompagnement de la formation par le travail, jusqu'à l'atteinte du degré d'autonomie visé, dans une durée plus ou moins limitée.
- Il produit des relations impliquantes entre tuteur et apprenant, notamment en terme d'identification. C'est pourquoi des tuteurs intégrés dans leur milieu professionnel peuvent contribuer efficacement à la socialisation professionnelle des apprenants qui leur sont confiés.
- Il ne consiste pas seulement en une mise en application de savoirs acquis antérieurement (durant la scolarité ou dans un organisme de formation). En rendant le travail formateur, le tutorat accompagne un processus de construction de compétences spécifiques que seules les situations de travail peuvent produire.
- Il fonctionne comme une prise de recul par rapport au travail. Tuteurs et apprenants échangent à propos du travail. Ils disent ce qui est fait, comment, pourquoi... C'est cette verbalisation qui facilite la transformation de l'expérience en savoir.

7 - Boru J.J., Danel L., Fortanier R., Madoré N. - *Trente mots clés pour comprendre le tutorat*, CITADEL, 1996.

8 - Parfois l'employeur (particulièrement dans les petites entreprises).

9 - D'après Barbier J.M.

On peut distinguer trois formes de tutorat.

• **Un tutorat « spontané »**

Il se pratique dans tous les milieux professionnels selon les initiatives et interactions qui s'opèrent entre salariés, apprenants et employeurs.

Ces activités tutorales sont généralement peu formalisées, ce qui ne signifie pas forcément qu'elles ne sont pas efficaces.

Les salariés qui les exercent ne sont pas toujours identifiés ou désignés tuteurs, et aucune réglementation ne s'applique à cette forme de tutorat.

• **Un tutorat « institué »**

Il se pratique dans des situations professionnelles régies par un cadre législatif ou réglementaire, et principalement dans le cas de dispositifs de formation en alternance : les employeurs sont alors soumis à la réglementation en vigueur qui se traduit notamment par la désignation officielle de salariés tuteurs.

Le tutorat institué peut néanmoins parfois prendre la forme d'un « tutorat de papier », dont la pratique ne dépasse pas les engagements écrits.

• **Un tutorat organisé**

Il vient enrichir la structure formation existante, pour les grandes entreprises, ou peut constituer la base de la fonction formation, pour les PME.

Le tutorat organisé se traduit par exemple par :

- des compétences tutorales développées par des formations au tutorat,
- des moyens supplémentaires, accordés aux tuteurs distincts de ceux de leur cadre de travail habituel,
- une articulation entre les niveaux hiérarchiques concernés,
- une instrumentation spécifique (outils, auxiliaires pédagogiques),
- un système de valeurs favorisant le transfert de compétences,
- une mise en cohérence du tutorat avec les autres fonctions de l'entreprise.

Un modèle permet de rendre compte de cette forme organisée de tutorat : la fonction tutorale de l'entreprise.

Entre travail et formation, les tuteurs sont souvent « happés » par la logique de production. On attend généralement d'eux qu'ils rendent l'apprenant opérationnel au plus vite. Le travail s'imposant à chacun, peu de temps peut être consacré aux activités de réflexion sur le travail, et les interactions avec d'autres salariés sont rares. Ces caractéristiques sont souvent le lot des situations de tutorat spontané.

Le tutorat organisé permet de passer d'une logique de simple reproduction du travail avec faible dimension formative à une logique de construction de compétences conjointement à la production de travail.

Tuteur

Salarié (10) exerçant occasionnellement une ou plusieurs activités de tutorat.

San rôle est essentiellement celui d'un guide qui :

- crée des conditions favorables à l'intégration et aux apprentissages en situation de travail ;
- accompagne un (11) apprenant durant son parcours de formation dans l'entreprise ;
- exerce une médiation entre l'apprenant et l'entreprise (et les autres acteurs du tutorat éventuellement).

À la différence des formateurs (qu'ils soient internes ou externes à l'entreprise) qui forment généralement hors des situations de travail (salles de cours, ateliers de formation...), les tuteurs forment dans le temps et sur le lieu même du travail.

Les missions des tuteurs varient en fonction :

- des catégories d'apprenants concernés ;
- de l'organisation du tutorat dans l'entreprise (selon sa taille, son activité, sa culture, son système hiérarchique...).

Dans tous les cas, les tuteurs exercent une responsabilité, vis-à-vis de l'apprenant et de l'entreprise.

Dans les faits, il est rare (12) que l'ensemble des activités de tutorat d'une entreprise repassent sur une seule personne. Ces activités se répartissent généralement à trois niveaux :

- niveau de la situation de travail : tutorat opérationnel ;
- niveau de l'unité (service, bureau, atelier...) : tutorat relais ;
- niveau de l'entreprise : tutorat fonctionnel ou hiérarchique.

On parle communément de tuteurs aux niveaux opérationnel ou relais. Au niveau fonctionnel, on emploiera éventuellement le terme de responsable du tutorat.

Ces distinctions sont à manier avec précaution car une même personne peut se trouver selon les moments d'un parcours formateur à des niveaux de tutorat différents. Les distinctions les plus fréquemment constatées répondent aux caractéristiques suivantes indiquées dans le tableau ci-après.

10 - Parfois « employeur » (particulièrement dans les petites entreprises).

11 - Ou plusieurs.

12 - À l'exception des petites entreprises.

| <i>Le tuteur agissant au niveau opérationnel</i> | <i>Le tuteur agissant au niveau relais</i> | <i>Le responsable du tutorat</i> |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - demeure un professionnel de son métier (13), - exerce dans des situations de travail en rapport avec les compétences que l'apprenant doit acquérir, - est reconnu comme bon professionnel, - a des compétences de communication (écoute, expression, ouverture...), - est motivé pour contribuer au développement d'autrui, - est lui-même en évolution sur le plan personnel et professionnel, - ... | <ul style="list-style-type: none"> - est responsable d'une unité de l'entreprise où se déroulent une ou plusieurs situations de tutorat opérationnel, - ... | <ul style="list-style-type: none"> - représente l'entreprise et sa politique d'emploi et de formation, - ... |
| <p>Il organise les activités de tutorat au niveau des situations de travail qui le concernent. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - détermination des tâches à confier, - choix de séquences de travail formatives, - ... | <p>Il organise les activités de tutorat au niveau de son unité. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - préciser avec la direction la mission tutorale de son unité, - désigner les tuteurs « opérationnels », - organiser le travail de l'unité de façon que le tutorat soit possible, - coordonner les tuteurs, - ... | <p>Il organise les activités de tutorat dans l'entreprise. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - articuler le tutorat avec la politique de l'entreprise, - choisir les bénéficiaires du tutorat, - cadrer les missions des tuteurs « relais » et « opérationnels », - proposer des moyens pour le tutorat, - évaluer et perfectionner l'organisation du tutorat, - ... |
| <p>Il réalise certaines activités de tutorat. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - accueillir au poste de travail, - montrer le travail, - évaluer la progression des compétences dans les situations de travail, - ... | <p>Il réalise certaines activités de tutorat. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - appliquer la procédure d'accueil dans son unité, - organiser le parcours dans son unité avec les tuteurs concernés, - participer à des moments de bilan, - ... | <p>Il peut exercer certaines activités de tutorat : Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - définir la procédure d'accueil de l'entreprise, - définir des parcours types, - suivre les relations partenariales avec les acteurs externes à l'entreprise, - ... |

13 - Il exerce le tutorat « en plus » de son travail habituel.

Fonction tutorale

Ensemble cohérent et organisé d'activités tutorales qu'une entreprise met en œuvre pour intégrer et former en situation de travail différentes catégories de personnes.

Cette fonction peut répondre à des besoins internes à l'entreprise : intégration des nouveaux arrivants et gestion de la mobilité interne, auxquels peuvent se rajouter des besoins « externes », c'est-à-dire provenant de la collectivité : insertion et formation professionnelle de jeunes et de demandeurs d'emploi inscrits dans différents dispositifs.

La fonction tutorale se décline en trois niveaux dans l'entreprise :

- celui de la direction (tutorat fonctionnel),
- celui d'une unité de l'entreprise (tutorat relais),
- celui des situations de travail (tutorat opérationnel).

Les activités tutorales se répartissent à ces trois niveaux selon :

- l'organisation de l'entreprise,
- l'apprenant concerné (son statut, l'objectif poursuivi).

La notion de fonction tutorale constitue un modèle théorique, sa mise en application est spécifique à chaque entreprise.

La fonction tutorale contribue à optimiser la formation en situation de travail en l'organisant. Elle enrichit les moyens de la fonction formation dans les entreprises où celle-ci est structurée, et peut constituer la base de la fonction formation dans les PME ne disposant pas de structure spécifique.

La finalité de la fonction tutorale est l'entreprise apprenante.

107

LES PROBLÈMES DE DÉVELOPPEMENT D'UN TUTORAT ORGANISÉ EN ENTREPRISE

La deuxième partie de cet article nous conduit à analyser les conditions d'implantation et de mise en œuvre de formes de tutorat organisé dans des entreprises et de dégager les principaux problèmes à résoudre. Nous nous référerons pour cela aux situations rencontrées par les consultants de CITADEL dans l'exercice des différentes actions relevant de l'ingénierie du tutorat (c'est-à-dire, principalement analyses de situation, actions de formation au tutorat destinées aux tuteurs opérationnels ou relais, actions de sensibilisation destinées à des responsables d'entreprises, groupe de travail ou de progrès...). Cette méthode présente des inconvénients mais aussi des avantages. Certes, il ne s'agit pas d'observation directe, et le point de vue est celui d'un acteur engagé dans le système qu'il observe. Mais les situations de référence ont l'avantage de fournir une parole relativement « libre » des tuteurs, des

occasions particulièrement favorables à l'évocation de problèmes à résoudre (entretiens individuels réalisés à l'occasion d'une analyse de situation, action de formation ou groupe de progrès) et un contextualisation riche d'enseignements lors d'opérations réalisées en *intra*.

Nous commencerons par relativiser une source de difficulté régulièrement avancée concernant la relation tuteur-apprenant, puis nous traiterons des problèmes à résoudre en adoptant l'approche utilisée pour rendre compte des processus de formation en situation de travail, et qui se révèle pertinente pour notre sujet : cette approche considère distinctement puis dans leurs inter-relations, les fonctions de promotion de ces dispositifs, de conception et de réalisation (14). Elle permet de rendre compte des logiques d'acteurs qui interviennent à différents niveaux dans l'ensemble du processus et de son déroulement.

■ Un type de difficulté à relativiser : celle de la relation tuteur-apprenant

Dans la grande majorité des situations de tutorat que nous avons rencontrées, la gestion relationnelle tuteur-apprenant ne semble pas constituer une source impartante de difficultés. Si, bien entendu différents cas de conflits pourront être opposés à cette thèse, ils ne caractérisent vraisemblablement pas la relation tutorale, et il serait difficile de démontrer qu'il existe plus de problèmes relationnels entre tuteurs et apprenants que dans n'importe quelle autre relation de travail. Deux hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette relative absence de problèmes relationnels : tout d'abord, les tuteurs sont généralement bien choisis. L'expérience de pratiques – ne seraient-ce qu'informelles – se développant, la médiatisation du tutorat aidant, il est probable que le choix et la désignation des tuteurs soient rendus plus pertinents dans les entreprises. Rappelons que dans ce domaine, le bon sens auquel on a recours est souvent suffisant. Rares sont les responsables qui désignent comme tuteur un salarié incompetent, introverti, communiquant mal et réticent à l'idée de transmettre son métier. Ensuite, les bénéficiaires du tutorat ne présentent généralement pas en tant que tels de troubles de comportements particuliers. Ceci peut aisément s'expliquer par l'état actuel du marché de l'emploi et des rapports sociaux dans l'entreprise. Dans ce contexte qui leur est favorable, les employeurs exercent massivement leur pouvoir de sélection de façon à rencontrer le moins souvent possible ce type de difficultés. S'il en était autrement la collectivité nationale n'aurait vraisemblablement pas à déplorer un tel niveau d'exclusion sociale.

En conséquence, la question des relations entre tuteurs et apprenants relèvent dans la majorité des cas d'un traitement rationnel des problèmes quotidiens, et fait appel aux capacités de distance et d'écoute des tuteurs, souvent pré-existantes, et qu'une formation au tutorat permet généralement de développer.

14 - Approche utilisée pour rendre compte des dispositifs de formation conçus à partir, par et dans les situations de travail dans *Situations de travail et formation*, *op. cit.*

Il peut en être autrement, sans pour autant invalider totalement cette thèse, dans le tutorat « d'insertion », notion utilisée parfois pour désigner les pratiques qui accompagnent l'immersion dans l'entreprise de publics réputés « en difficulté ». Mais ces formes de tutorat demeurent marginales dans les entreprises, à l'exception des entreprises publiques et organisations parapubliques. Nous verrons qu'il s'agit là précisément d'un des problèmes constatés dans la fonction de promotion des dispositifs de tutorat.

■ *Les difficultés relatives à la promotion de dispositifs de tutorat*

Il convient premièrement de rappeler que malgré une médiatisation importante du tutorat, peu d'employeurs conçoivent directement ou formulent des demandes relatives à l'organisation du tutorat dans l'entreprise. Sans une fonction de « promotion » émanant de l'extérieur de l'entreprise, peu de dispositifs significatifs de tutorat auraient vu le jour en France. L'existence même de cette fonction de promotion révèle, selon nous, à la fois un atout du système français riche en structures susceptibles de remplir cette fonction (OPCA, FAF, Chambres consulaires, Organisations publiques ou parapubliques...), mais dans le même temps, par sa nécessité même, une première source de difficulté fondamentale pour la problématique du tutorat dans l'entreprise, et qui se résume à ce constat : la majorité des employeurs perçoit encore difficilement l'intérêt d'un tutorat organisé pour l'entreprise et continue de le considérer essentiellement comme un attribut social représentant pour elle des coûts supplémentaires. L'investissement se faisant au seul avantage du bénéficiaire, le retour sur investissement pour l'entreprise étant rarement envisagé. D'autant plus que les politiques des promoteurs renforcent ces représentations et par là, les difficultés de développement de la fonction tutorale dans les entreprises.

109

En effet, un deuxième dysfonctionnement de taille dans la promotion du tutorat tient au fait que l'action des promoteurs est découpée selon une logique de dispositifs de formation en alternance ou d'insertion, eux-mêmes relatifs à des catégories de publics susceptibles d'en bénéficier et à des conditions spécifiques pour chaque catégorie. Cette logique poussée à son terme aboutirait à des formes de tutorat différentes pour un apprenti, un titulaire de contrat d'orientation, de qualification, d'apprentissage, etc., requérant donc pour l'entreprise des compétences, des outils, une organisation chaque fois spécifique. Sans nier ces spécificités, on ne peut que constater que cette logique de promotion du tutorat, considérée à partir de mesures ou dispositifs institués s'oppose aux pratiques dominantes constatées dans les entreprises et qui s'exercent, comme nous l'avons vu précédemment, de façon relativement indépendante du cadre réglementaire correspondant. Par ailleurs, elle ne rencontre pas la logique de l'entreprise, seule à notre connaissance susceptible de correspondre à ces systèmes d'intérêt et donc à un investissement en moyens réels : celle d'une fonction de l'entreprise se traduisant par des compétences, des démarches et des outils qui s'appliquent à toute situation d'intégration ou de mobilité dans l'entreprise.

La troisième difficulté que nous aimerions souligner à propos de la fonction promotion a trait à la dominante quantitative des politiques des promoteurs externes, liée au champ des mesures qu'ils gèrent et reposant sur des indicateurs nécessairement réducteurs comme par exemple la formation au tutorat des personnes désignées comme tuteur dans un contrat de formation en alternance. Ainsi, une entreprise trouvera relativement aisément un soutien de son OPCA pour former le tuteur signataire du contrat de qualification qu'il finance, mais pas pour la formation d'un groupe de tuteurs que l'entreprise aurait décidé de former pour l'occasion et encore moins pour élaborer les outils qui aideront à la pérennisation du système tutoral de l'entreprise.

Pour conclure sur les dysfonctionnements relatifs à la fonction de promotion des dispositifs de tutorat et mettre en relation ces éléments avec les difficultés liées à la fonction conception, on pourrait noter le décalage existant entre d'une part, l'intention de promouvoir une fonction tutorale – terme de plus en plus approprié par les promoteurs externes – et d'autre part, la segmentation du champ du tutorat institué, qui découle de l'organisation administrative et financière des mesures pour l'emploi et la formation en alternance auxquelles il reste irrémédiablement attaché.

■ *Les difficultés relatives à la fonction de conception de dispositifs de tutorat organisé*

Le tutorat n'étant promu que comme un accompagnement de mesures de formation en alternance ou d'insertion, et donc essentiellement sous l'angle du tuteur à qui l'on confie un jeune, les projets ayant pour ambition l'organisation du tutorat dans l'entreprise se trouvent d'emblée réduits à leur composante essentielle aux yeux des promoteurs : la formation de tuteurs. Dès lors la seule action « concevable » pour les employeurs sensibles aux arguments des promoteurs externes est celle d'une action de formation du tuteur concerné directement par le suivi d'un apprenant, et financée par ces promoteurs externes puisque cette action n'est considérée par l'employeur que sous l'angle du profit pour le bénéficiaire (l'apprenant) et du coût pour l'entreprise (temps passé par le tuteur essentiellement).

Seul, un travail mené avec les responsables d'entreprises, et visant à mettre en relation apports possibles du tutorat et problèmes à résoudre pour l'entreprise, est susceptible d'élargir cette représentation initiale du tutorat. Une fois supposée acquise la perception par l'employeur de l'intérêt de l'entreprise, se pose alors la question de l'investissement à moyen et long terme que peut consacrer cette entreprise à l'organisation du tutorat, dans un contexte économique déterminé par des exigences de productivité et de rentabilité à court terme.

Nos expériences nous conduisent par ailleurs à penser que l'implantation d'une véritable fonction tutorale dans une entreprise relève d'une culture organisationnelle elle-même dépendante de la valorisation attribuée aux pratiques tutorales par la hiérar-

chie mais aussi par la consolidation et l'extension dans la durée des pratiques de formation en situation de travail. Concernant ce dernier point, nous pouvons faire l'hypothèse que c'est avec le transfert opéré par des salariés ayant bénéficié de tutorat et le mettant en œuvre à leur tour pour de nouveaux arrivants que se constituera véritablement cette culture tutorale, à l'image du fonctionnement de la tradition du compagnonnage.

Les freins à la conception de dispositifs de tutorat visant à l'organiser comme une fonction de l'entreprise sont donc à rechercher :

- dans les conséquences des politiques de promotion qui déterminent les représentations liées au tutorat et réduisent l'ingénierie du tutorat aux actions de formation de tuteurs,
- dans les difficultés objectives de certaines entreprises à investir à moyen terme dans un contexte économique privilégiant la rentabilité immédiate,
- dans l'absence de perspectives à long terme susceptibles de faire reposer le tutorat sur une culture du transfert de compétences entre salariés et dans l'histoire (d'une entreprise, d'une branche ou d'un métier...).

■ *Les difficultés relatives à la réalisation de dispositifs de tutorat organisé*

Quant à la réalisation du tutorat, elle est confrontée à la contradiction essentielle de tous les dispositifs de formation en situation de travail : celle de la concurrence entre formation et production. On connaît l'importance de cette dimension de la problématique du tutorat : la contradiction peut apparaître comme une source de dynamique particulièrement favorable lorsque le tutorat aboutit tout à la fois à l'optimisation de la production et de la compétence. Elle peut se présenter comme le constat d'une mission impossible lorsque le minimum de conditions n'est pas réuni. Dans ce deuxième cas, les salariés désignés comme tuteurs sont généralement livrés à eux-mêmes. Si l'on cumule les types de dysfonctionnements rencontrés à ce stade, on peut lister, sans être exhaustif :

- absence de cadrage de la mission à exercer (début, fin, rôle, moyens...);
- pas de temps supplémentaire accordé (les tuteurs prennent généralement ce temps incompressible après leur temps de travail et parfois même à leur domicile);
- pas d'outils de référence, de gestion et de suivi fournis par l'entreprise. Les outils généralement utiles à l'exercice du tutorat vont de la fiche de poste constituant le référentiel de la formation en entreprise aux outils d'analyse du travail en passant par les livrets d'accueil et autres grilles d'évaluation... Lorsque ces outils existent, ils sont généralement le fruit du travail de services-formation de grandes entreprises ou des actions complémentaires à la formation au tutorat menées par les consultants;
- peu d'informations pertinentes communiquées aux tuteurs et concernant les personnes à intégrer ou former (le projet de l'entreprise sur ces personnes, leur statut dans l'entreprise, le type de contrat, le jour exact de leur arrivée pour des nouveaux arrivants...);

- pas de reconnaissance de l'investissement personnel réalisé (seules certaines entreprises par exemple prennent en compte l'exercice de compétences tutorales dans leur système d'appréciation).

On le voit, les difficultés relatives à la mise en œuvre effective d'un tutorat organisé dans un tel contexte sont aisément concevables. Elles se situent à trois niveaux :

- celui de l'action à réaliser en tant que tuteur pour effectuer tout ou partie d'une activité de tutorat : par exemple, dans le cadre de l'activité intégrer, suivre le déroulement de la période d'accueil d'un nouvel arrivant ;
- celui de la préparation ou de l'organisation de cette action. Pour reprendre un exemple ayant trait à la même activité, il peut s'agir notamment de rassembler des documents de présentation de l'entreprise, de ses produits, un organigramme, un plan des locaux... ;
- celui de la coordination des actions avec d'autres salariés dont certains pourront exercer temporairement des activités de tutorat. Il peut s'agir, toujours pour la même activité, d'organiser un premier accueil groupé avec le service du personnel, de négocier avec des collègues et la hiérarchie directe, une organisation du travail différente pendant une période donnée...

En guise de conclusion

Dépasser ces difficultés de réalisation relève en partie de compétences individuelles ; celles-ci pouvant être initiées par des actions de formation mais surtout développées par l'expérience.

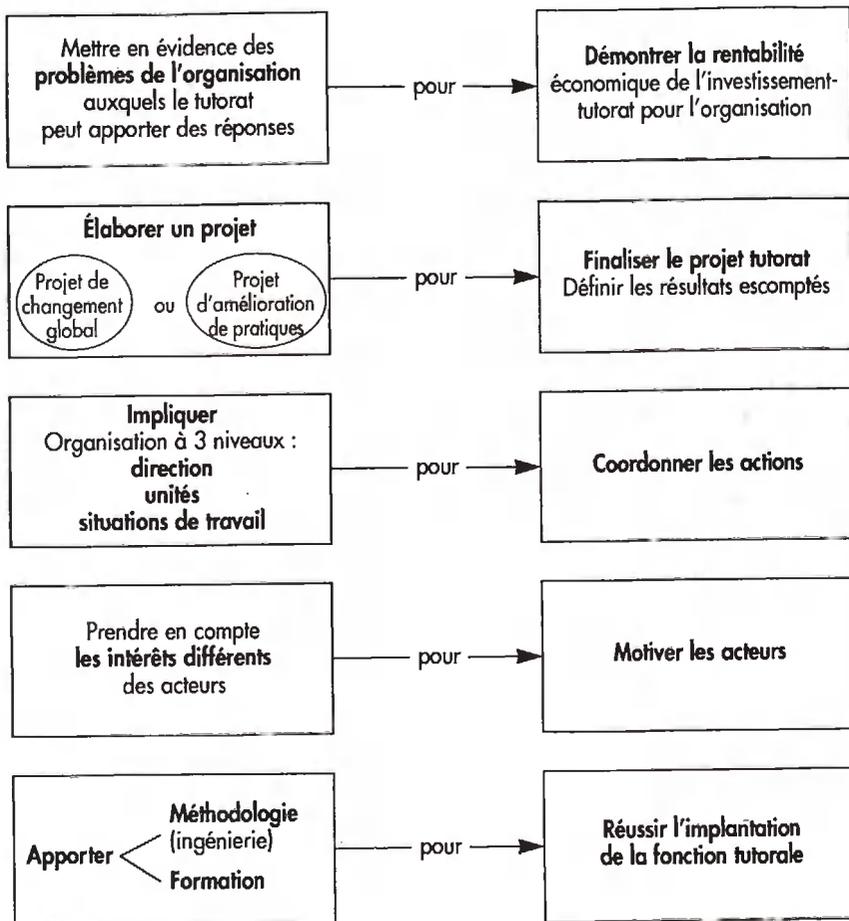
112

Elles relèvent surtout de changements organisationnels précédant ou accompagnant la mise en œuvre du tutorat.

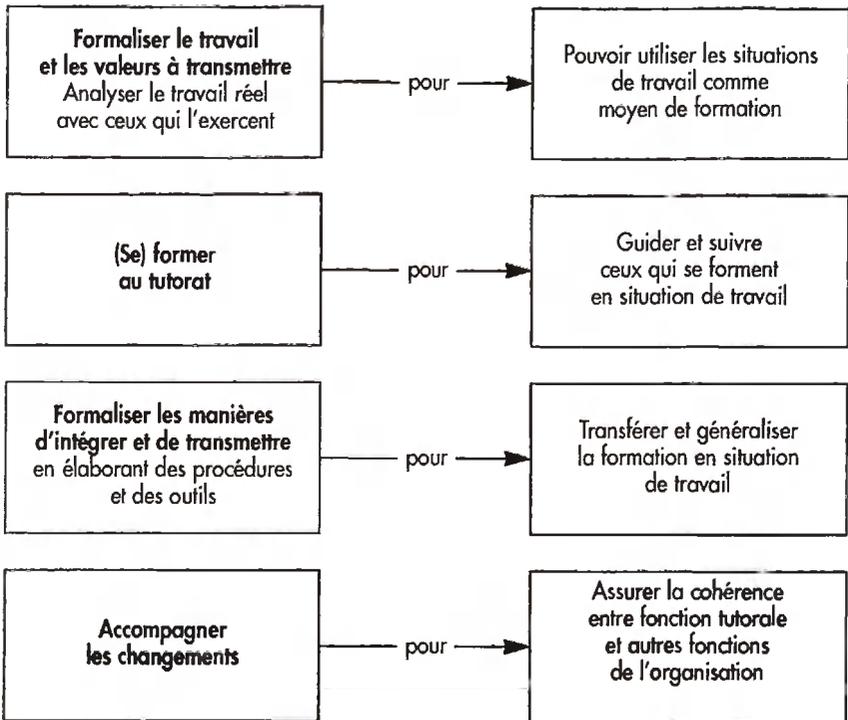
D'où la nécessité selon nous d'une évolution de l'action des promoteurs pour inciter au développement du tutorat non pas seulement dans le cadre de dispositifs de formation en alternance mais dans une optique de fonction tutorale organisant le tutorat comme une dimension supplémentaire ou enrichie de la fonction formative des entreprises.

Au niveau de la conception de dispositifs, l'ingénierie que nous préconisons combine actions de formation au tutorat pour développer des compétences individuelles et groupes de travail pour organiser collectivement les démarches tutorales et leur instrumentation. L'ensemble s'inscrivant dans une durée et un projet plus larges : la notion de fonction tutorale s'inscrit dans une perspective d'organisation apprenante. Cette ingénierie peut être résumée dans les tableaux suivants.

• **Pour développer le tutorat dans une organisation**
Une démarche de projet



• *Pour développer le tutorat dans une organisation*
Méthodologie et formation



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 Meignan, *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

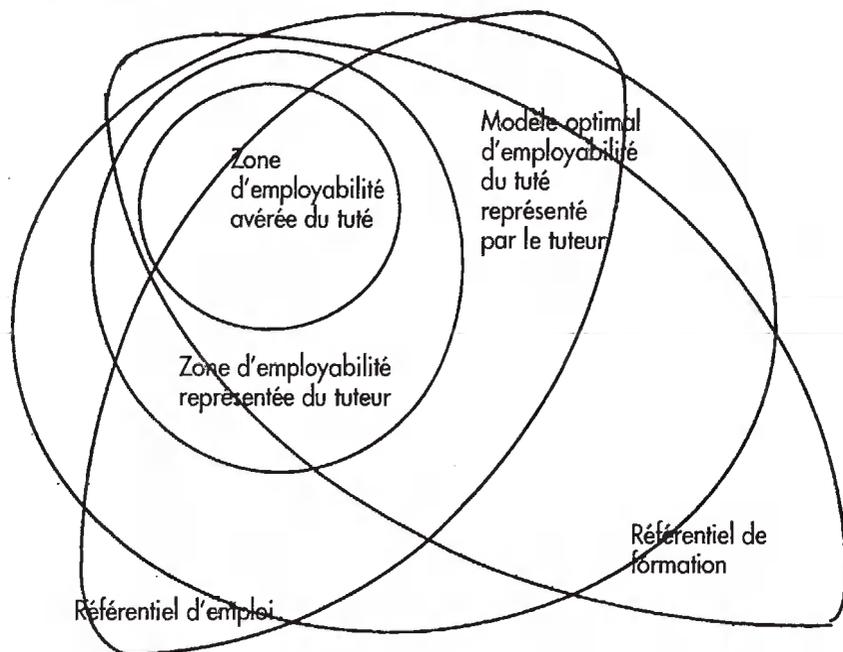
Compromis instable et évolutif mais pilotable et négociable éventuellement en partenariat avec le tuteur, voire l'organisation et le tuteur.

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 passibles 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. Ca 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.

ENTRETIEN

AVEC HARRY JUDGE*

RÉALISÉ PAR RAYMOND BOURDONCLE**

LA MONTÉE DES TUTEURS...

Raymond Bourdoncle – Au cours de ces dix dernières années, on a constaté dans plusieurs pays un mouvement de retour de la formation des enseignants vers les établissements scolaires et une reconnaissance de la valeur formatrice essentielle de l'expérience acquise dans les conditions réelles d'exercice de l'activité. Ceci s'est accompagné d'une redéfinition du rôle de l'enseignant qui accueillait les élèves-maîtres dans l'établissement. On a parfois, du même coup, changé le nom : on l'appelait « supervisor » ou « tutor », on l'appelle maintenant « mentor ».

Vous avez beaucoup contribué à cette évolution, pour l'Angleterre d'abord, pour les États-Unis ensuite. Vous l'avez fait à divers titres. D'abord en tant que membre de la Commission James, qui avait en 1970 mis en cause la formation initiale des enseignants et souhaité qu'elle soit plus orientée vers les écoles. Ensuite, en tant que directeur de l'Oxford University Department of Educational Studies, où vous avez initié à partir de 1984 l'Oxford Internship Scheme. Enfin en tant que Professeur Invité de l'Université d'État du Michigan et membre d'un groupe qui fut très influent aux États-Unis, le Holmes Group.

De cette vaste expérience ici grossièrement résumée, pourriez-vous nous dire quelles furent les étapes les plus importantes, quelles idées vous ont guidé, quelles difficultés vous avez rencontrées et enfin quelles limites sont apparues avec le temps ?

Harry Judge – Les principales étapes d'abord. Ce furent successivement : premièrement, l'expérience comme Proviseur et surtout comme responsable pour la transition fondamentale d'un lycée traditionnel vers un lycée polyvalent, une croissance de 500 à 2 500 élèves, avec tout ce que cela implique pour les enseignants et leur formation ; deuxièmement, l'année où je fus à plein temps membre du Comité James (1970) ; troisièmement, le voyage du terrain (le lycée) vers le ciel (l'université).

* - Harry Judge, Brasenose College, Université d'Oxford.

** - Raymond Bourdoncle, UFR des sciences de l'éducation, Université de Lille III.

Quant aux idées, sur lesquelles on reviendra, voici les trois principales :

1. la priorité de la formation continue : on ne prépare pas les enseignants pour des tâches données, on les forme pour qu'ils puissent affronter l'imprévu ;
2. le décalage entre le secondaire et le supérieur, et les dangers que cela entraîne pour la formation des enseignants ;
3. la nécessité, malgré cela, de maintenir une profession enseignante indépendante des pouvoirs politiques, et donc la nécessité de liens forts entre les enseignants et l'université.

Quant aux difficultés que j'ai rencontrées, elles viennent de ce qui précède : ce sont au fond les conséquences des problèmes incontournables que fait naître la conciliation de ces principes !

R. B. – Commençons par les premières difficultés. Comment a été accueilli le Rapport James sur le terrain ? Y a-t-il eu des transformations dans les curricula, des efforts dans les universités ?

H. J. – Non, pas d'effort. La réponse immédiate fut le rejet. Les universités, ou plus précisément leurs départements d'éducation, ont estimé que c'était un rapport anti-intellectuel et utilitaire, manifestant une vision très restreinte, basée sur un apprentissage essentiellement instrumental et compartemental. Cela a été rejeté. Mais ce qui me paraît remarquable c'est que, malgré ce rejet, au fil des ans, les idées sont revenues à la surface. On a fait plus, beaucoup plus, pour ce qui se passe après la formation et l'obtention de l'emploi, c'est-à-dire pour les premières années d'exercice. Il y eut des efforts assez sérieux de la part des autorités et des établissements scolaires pour préparer de manière plus efficace les néophytes et pour développer leurs compétences de praticiens.

R. B. – N'est-ce pas ce que vous appelez l'année d'induction ?

H. J. – C'est cela. Il n'y a eu aucune controverse là-dessus. Les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur étaient en fait assez contents. Ils disaient, en exagérant un peu : on nous laisse seuls, nous continuons de faire les choses à peu près comme auparavant. Nous faisons des cours de sociologie de l'éducation, de psychologie, etc. Certes, il y avait des stages, mais c'étaient des stages très légers. Pour eux, c'était aux établissements scolaires de s'occuper du côté pratique et des tâches journalières des professeurs, pas à eux. Le mieux était que cela se passe après la formation, en année d'induction. Ils étaient donc contents de cette suggestion du Rapport.

R. B. – Pendant cette année d'induction, les élèves-maîtres bénéficiaient-ils d'un service réduit d'enseignement ?

H. J. – Pas nécessairement. Cela dépendait des circonstances. Ils bénéficiaient cependant de quelques ressources, un soutien assez modeste mais souvent avec une

espèce de tutorat. Par exemple, tel universitaire a eu la responsabilité des nouveaux professeurs. On a donc constaté un petit déplacement dans les préoccupations et les lieux d'effectuation qui fut peut-être l'amorce de ce que l'on a connu dans les années très récentes. Il y a bien eu un changement de langage mais pas de changement réel dans les pratiques, selon moi.

Mais les années 80 virent se dérouler une histoire très différente. En effet, pendant dix ans, les structures de formation des enseignants n'ont pas beaucoup bougé. Il y eut alors une espèce de réaction à la fois publique, politique et même professionnelle venant des parents, des enseignants, des syndicats et du gouvernement, c'est-à-dire du parti conservateur, pour dire que les universités n'avaient rien fait. Il fallait maintenant les pousser, les forcer à changer. Puisqu'on n'a pas établi de partenariat entre les universités et les établissements scolaires, on va établir un plus grand contrôle du gouvernement, déplacer les ressources, exiger que pendant la formation, les stagiaires passent beaucoup plus de temps dans les établissements scolaires que dans les universités, beaucoup plus de temps dans les classes avec des élèves du secondaire ou du primaire que dans les salles de cours de l'Université. À mon avis c'est parce que les universités n'ont pas fait assez que le gouvernement et l'opinion publique ont eu cette réaction un peu sévère.

R. B. – Cependant, les universités n'ont-elles pas essayé de faire des programmes plus thématiques et moins disciplinaires, c'est-à-dire plus centrés sur des problèmes que rencontreront les futurs enseignants, comme par exemple la violence à l'école, et moins centrés sur les disciplines en tant que telles, comme par exemple un cours de psychologie de l'enfant? J'avais regardé cela en 1990, donc il est vrai plus tard. Seules deux universités continuaient à avoir des programmes disciplinaires, toutes les autres avaient des programmes thématiques.

H. J. – Oui c'est vrai, mais il n'y avait pas de liens effectifs entre ces programmes thématiques et la réalité des établissements scolaires. Cela restait des cours, des discussions un peu théoriques au sujet, par exemple, de la communauté éducative ou des relations avec les parents, sans lien avec une expérience réelle en classe. C'était de l'instruction plutôt que du tutorat accompagnant une expérience directe.

À partir des années 80, le gouvernement a pris toute une série de mesures. Ce fut d'abord la création du CATE (*Council for the Accreditation for Teacher Education*), ce qui manifestait la volonté d'exercer un contrôle *a priori* sur toutes les activités de ce secteur, y compris dans les universités traditionnellement très indépendantes. Puis ce fut toute une série de circulaires et d'instructions pour demander que des partenariats avec des établissements scolaires soient formalisés par des conventions et concrétisés par des réalisations. Il ne suffisait plus de dire que l'on fait des choses avec les écoles, il fallait le montrer d'une manière transparente et donc développer d'une manière explicite le tutorat et tout le reste.

R. B. – Est-ce cela ou autre chose qui vous a amené à lancer une expérience de partenariat vite devenue célèbre sous le nom de « Plan d'internat d'Oxford » (Oxford Internship Scheme) ?

H. J. – Quand je me suis retrouvé à Oxford, il m'a paru que j'avais l'occasion de faire ce dont j'avais parlé auparavant, lorsque j'étais de l'autre côté de la rivière, c'est-à-dire directeur d'un établissement scolaire. Nous avons essayé de construire un pont entre les rives scolaire et universitaire. On a déplacé quelques crédits pour développer très sérieusement les rôles des *mentors* et des *tuteurs*, tout un système de formation et de rémunération qui impliquait qu'on sacrifie quelques pastes à l'intérieur de l'université pour trouver les moyens d'encourager d'autres acteurs.

Ceci nous a amené à analyser un peu ce qui en principe revenait à chacun. Quelles sont les réelles responsabilités d'une université dans la formation et quelles sont les responsabilités des établissements scolaires et des professeurs chevronnés. Comment les réconcilier et les lier ? Voilà les questions que nous avons dû affronter. Pour y répondre concrètement et de manière efficace, il ne suffit pas de dire qu'il y a des choses que doit faire l'université, d'autres que doivent faire les établissements scolaires, lister tout cela et déclarer : allez-y ! Il faut beaucoup mieux définir les rôles de chacun et plus encore développer les idées et les pratiques de ce que vous appelez le tutorat, que l'on appelait « *supervision* » et aujourd'hui « *mentorship* ». En fait on a développé tout un vocabulaire qui montre bien que dans notre esprit, les choses étaient en train de changer un peu.

Surtout, on a défini les responsabilités centrales et essentielles de l'université. On a également insisté, après beaucoup de consultations évidemment, pour que dans chaque lycée il y ait un personnage central, un professionnel qui serait chargé des relations entre l'établissement scolaire et l'université. Il devait avoir des responsabilités explicites pour sensibiliser les élèves-maîtres à des sujets comme la gestion et la direction de l'établissement scolaire, la communauté éducative, la loi et les responsabilités de l'enseignant. C'était un enseignant du secondaire qui était chargé de cette responsabilité et rémunéré pour cela soit en argent, soit en temps, soit les deux, par l'université. Pour la même raison, nous avons voulu que pour chaque lycée associé, il y ait un universitaire qui soit comme le parrain de l'établissement, qui le visite souvent, y soit bien intégré, avec de très bonnes relations avec ses personnels. Ainsi, il y avait des rôles parallèles de passeurs entre les deux institutions, c'est-à-dire dans l'université, celui qu'on appelait le « *general tutor* », le tuteur général, et dans chaque lycée, le tuteur professionnel qui s'occupait des matières transversales. Voilà comment nous avons diversifié le vocabulaire, tout simplement pour clarifier un peu. En même temps, nous avons pris au sein même de l'université un spécialiste de l'enseignement de chaque discipline, ce que vous appelleriez un didacticien. Mais ce n'est pas un mot dont on se sert ailleurs qu'en France. On l'a appelé un « *curriculum tutor* ». Face à cela, on a nommé, dans chacun des lycées, un *mentor* pour chacune de ces disciplines : mathématiques, histoire-géographie, physique, langues étrangères. Donc là aussi, on a essayé de développer des liens et des correspondances assez étroits entre le personnel de l'université et les personnels des établissements scolaires.

C'était impossible de faire tout cela, c'est-à-dire d'essayer de faire évoluer la formation des enseignants en partant seulement des lycées ou des autorités locales d'éducation. Il fallait une coopération très étroite et assez bien planifiée entre l'université et les écoles. L'initiative devait venir de l'université, parce que c'est elle qui remet quelques unes de ses responsabilités et certains de ses pouvoirs aux établissements scolaires d'une manière certes pas totalement codifiée mais déjà assez définie. Dans ce cadre plus précis, on pouvait mieux se comprendre et faire une sorte de carte des responsabilités qui paraissait assez bien intégrer les frontières entre les deux institutions.

R. B. – *Pourquoi avoir appelé tout cela « Plan d'internat » ? Pourquoi cette référence à l'internat ?*

H. J. – C'est un peu symbolique, pour marquer une différence. En effet l'expérience de l'élève-maître dans un établissement scolaire, c'est surtout une expérience d'observation et une pratique épisodique mal articulée avec les travaux universitaires. On dit simplement à l'élève-maître : « Là-bos, c'est le vrai monde. Allez-y, observez, repérez ce que font les professeurs chevronnés, essayez de faire comme eux, du mieux que vous pouvez ». En fait, vous restez tout simplement un étudiant, un élève qui observe. Alors ce mot un peu bizarre d'*internat* emprunté aux États-Unis, on s'en sert pour signifier que c'est plus que cela. L'interne, c'est quelqu'un qui est déjà en voie de professionnalisation, qui a été bien préparé, qui a fait des progrès et qui va maintenant passer la majorité de son temps non plus dans des cours, mais dans des situations réelles, avec toutefois le soutien de ces quatre personnes que j'avais désignées avec un lexique un peu systématique, le *professional tutor*, le *curriculum tutor*, le *mentor* et le *general tutor*.

R. B. – *Je maintiens ma question, parce que chez nous, l'interne, c'est quelqu'un qui est nourri et logé dans l'établissement scolaire. En médecine, c'est quelqu'un qui, après avoir réussi au concours d'internat, est rattaché et occasionnellement logé dans un hôpital, où il seconde les médecins titulaires. Peut-être faites-vous plus allusion au sens médical ?*

H. J. – Oui, c'est cela. Mais je pense aussi aux États-Unis où l'on trouve l'*internat* ailleurs, par exemple dans la préparation des avocats ou dans les *business schools*, où l'on fait son *internat* dans une entreprise. Ce n'est pas qu'une question de mots. En anglais, il n'y a pas de mot correspondant à stagiaire. Stage implique un élément de pratique, de préparation sur le tas. Mais l'*internat* est plus que cela. Il manifeste que l'on bénéficie déjà d'une certaine appartenance et reconnaissance institutionnelles. On est plus qu'un simple étudiant, plus qu'un simple stagiaire, qui est encore un étudiant, mais pas encore un professionnel débutant, dont la formation est achevée. La responsabilité est déplacée vers les établissements : l'interne que vous avez chez vous, ce n'est plus un étudiant qui vient observer, c'est quelqu'un que vous avez choisi et envers lequel vous avez une responsabilité réelle de développement. Vous

devez lui trouver des tâches appropriées et le soutenir. Ainsi ce mot un peu étrange et bizarre permet de manifester des changements sous-jacents.

R. B. – *D'accord. Vous nous dites opportunément les mots que vous avez redéfinis pour penser autrement et pour revaloriser cette partie délaissée de la formation qu'est la pratique dans les conditions réelles d'exercice. Finalement, dans la réalité, comment cela a-t-il marché?*

H. J. – Dans cette expérience spécifique d'Oxford, cela a très bien marché. Ceci est sans doute dû à des raisons spécifiques d'histoire et de personnalités... Ainsi, arrivant moi-même à Oxford, au cœur de l'université, après toute une vie dans les établissements scolaires, j'y ai trouvé quelques collègues qui étaient d'anciens professeurs comme moi. Nous partagions, comment dire, une certaine foi. Nous nous sommes assez bien entendus, ce qui est très important. Il existait aussi une liaison assez étroite entre moi-même et mon cher ami Tim Brighouse, le directeur de l'éducation publique de l'*Oxfordshire*, c'est-à-dire quelqu'un un peu semblable au recteur français. Il pouvait, s'il le voulait, aider énormément notre entreprise. Ainsi, parmi ceux qui sont devenus dans les établissements scolaires les *mentors* et les *general tutors* et qui avaient tous un service à plein temps dans leur établissement, à peu près une centaine, ont pu être détachés et passer un an à l'université, pour y suivre des cours par exemple en sciences de l'éducation sur toutes ces questions de contrôle, de soutien et de supervision. Il y eut donc entre nous des liens professionnels, intellectuels et personnels. Il y eut aussi la coopération d'un « recteur », ou plus exactement d'un directeur régional du système publique d'éducation. Sans tout cela, rien n'aurait été possible.

132

Tout a marché assez bien dit-on, et on assure même que tout continue parce que la foi est toujours là. Ça existe aussi dans quelques autres endroits, ce n'est évidemment pas unique à Oxford, mais je crois que c'est plus durable, plus viable et plus fort qu'ailleurs. Il est vrai que l'on a eu l'histoire pour nous. Ce serait aujourd'hui beaucoup plus difficile à faire parce que les pouvoirs des autorités locales d'éducation ont été très réduits par le gouvernement. Un directeur régional du système publique d'éducation ne pourrait plus faire cela : dire « Je vais trouver des ressources pour vous aider », et permettre à cent professeurs en exercice dans les lycées de passer un an dans les universités pour se préparer au tutorat. Ceci ne serait plus possible parce que de telles décisions d'affectation sont maintenant prises par l'établissement scolaire et non plus au niveau stratégique de toute une région. Je suis donc très content de ce qui s'est passé, mais je crois qu'il serait maintenant très difficile de répéter une expérience comme ça. Voilà ma première remarque.

La deuxième, c'est que nous avons fait un vrai partenariat, quelque chose d'équilibré et qui dure. C'est évidemment possible ailleurs, c'est d'ailleurs arrivé dans plusieurs cas. Cependant aujourd'hui, sous la pression du gouvernement, on donne trop d'importance au tutorat et on minimise beaucoup trop le rôle de l'université. On affirme que les universités dans le passé ont eu trop de pouvoir et on en conclut qu'on ne peut plus rien faire d'effectif et d'important dans l'université, ce qui me

paraît très dangereux. Ainsi un professeur est perçu simplement comme un agent du système en place, comme une espèce de soldat, qui suit les ordres et sait très bien ce qu'il faut faire pour être efficace, mais qui ne doit pas être critique, car il n'est pas jugé nécessaire qu'il réfléchisse sur son métier, du moment qu'il est performant et efficace. Vous voyez aisément le danger. Il me paraît très important pour la vitalité du système éducatif que les professeurs soient eux-mêmes critiques, c'est-à-dire réfléchissent sur leur métier, proposent les changements qui leur paraissent nécessaires et même forment de temps en temps un groupe de pression contre l'ordre établi. Sinon on aboutit à ce qui nous arrive maintenant, un système passif et docile. C'est très dangereux lorsque l'employeur est aussi le formateur. L'université est importante parce qu'elle remplit un rôle indépendant et critique, qui est ni celui de l'employeur, ni celui du formateur. Celui-ci fait certes tout le nécessaire pour préparer les futurs enseignants, mais de manière nécessairement plus adaptatrice que créatrice.

Il y a aussi dans cette volonté de marginaliser l'université une négation de son expertise propre, ce qui me paraît ici encore très dangereux. Dans un système où la formation est dispersée dans une multitude d'établissements scolaires, il est très difficile de développer une concentration d'expertise, notamment pour les didactiques disciplinaires. L'un des rôles des universités est non seulement de favoriser cette concentration, mais aussi de fournir et d'encourager les leaders qui ont la plus grande influence. Il est d'ailleurs plus intéressant qu'ils aient une influence sur les *tuteurs* et les *mentors* dans les établissements scolaires que sur leurs propres étudiants parce que les premiers peuvent avoir un rôle de levier. C'est plus efficace si vous avez un expert en didactique des mathématiques qui constitue toute une équipe avec les professeurs qui transmettent les connaissances et les compétences aux futurs enseignants dans les écoles. Mais sans un centre, sans un point de repère dans l'université, on finit avec des gens très talentueux et très chevronnés, des gens qui savent faire. Mais on manque d'expertise, c'est-à-dire de gens qui savent aussi affronter ou même créer la nouveauté et décider.

133

R. B. – Ainsi, selon vous, les départements d'éducation des universités arrivent à développer l'expertise en matière de formation professionnelle des maîtres, c'est-à-dire à y intégrer un certain nombre de savoirs qu'ont créés les sciences de l'éducation et qui s'avèrent efficaces ?

H. J. – Je le crois. Le problème, le paradoxe même particulièrement fort aux États-Unis dans les universités concurrentielles, c'est que le département d'éducation se trouve comme les autres obligé non seulement de consacrer beaucoup d'énergie à former mais aussi d'en consacrer plus encore à faire de nombreuses recherches et à beaucoup publier. Sinon, vous n'aurez ni titularisation, ni même des ressources suffisantes pour le département. Ainsi de même qu'il est très important de développer les expertises, il est très important d'écrire. Or, il est plus facile d'écrire et de faire accepter dans les journaux universitaires prestigieux un article d'histoire de l'éducation ou même d'éducation comparée qu'un texte sur ses pratiques professionnelles.

À cause de cette tentation institutionnelle, j'ai bien peur qu'il devienne difficile dans les années qui viennent de développer autant les expertises professionnelles que les expertises académiques. On ne peut pas à la fois pousser les universitaires à devenir des ressources pour les établissements scolaires afin de les aider dans la formation des enseignants de l'avenir et en même temps les obliger à se rendre chaque année au Congrès de l'*American Educational Research Association* pour y exposer leur nouvelle recherche et gagner le respect de leurs collègues et plus encore des autres départements universitaires. Partout, il est difficile pour les sciences de l'éducation de gagner le respect des autres disciplines tout en maintenant leurs responsabilités envers le terrain et la formation des enseignants.

R. B. – Oui, tout à fait... Mais justement vous avez essayé de rapprocher l'Université et la formation des enseignants sans jamais négliger le terrain, sans suivre la pente universitaire, qui s'en éloigne. Votre expérience d'internat à Oxford a permis d'établir des liens avec le terrain. Elle a en partie inspiré le gouvernement qui a rendu ces liens quasi obligatoires en exigeant que les deux tiers de la formation se passent dans les établissements. Ceci a certes entraîné une certaine marginalisation de l'université que vous venez de dénoncer. Mais les universitaires ne conservent-ils pas une certaine présence dans la formation des enseignants? N'interviennent-ils pas pour la formation des mentors, d'une part, et d'autre part dans les établissements scolaires ou en tout cas dans la formation des enseignants en étant financé par les établissements scolaires?

H. J. – En fait, il semble que les universités n'aient pas assez fait pour préparer les mentors. C'est sans doute dû à une erreur de logistique et à une confusion des rôles entre les universités et les établissements scolaires. Tous deux s'occupent de la formation des élèves-maîtres. Mais il n'y a ni consensus assez fort, ni répartition claire des responsabilités propres à chacun. En outre, les universités recrutent beaucoup de professeurs détachés du secondaire qu'elles ne titularisent pas. Comme c'est une solution moins chère et plus efficace, elle s'est répandue largement. On détache pour trois ans, quatre ou plus rarement cinq ans des professeurs chevronnés âgés d'environ 30 à 35 ans pour former les élèves-maîtres, mais sans les amener à développer une expertise de type universitaire. Du même coup, on ne recrute plus suffisamment de professeurs titulaires. C'est pour cela que je m'inquiète.

Simplifions pour bien comprendre. À l'intérieur des universités, dans les départements d'éducation, on trouve deux espèces d'enseignants. Première espèce, les professeurs détachés du secondaire pour former dans les bâtiments universitaires des élèves-maîtres qui exerceront plus tard dans les établissements scolaires. Ce qu'ils font avec eux pourrait peut-être se faire aussi bien dans les établissements scolaires avec les tuteurs. Par contre, ils pourraient s'occuper plus des tuteurs et moins des élèves-maîtres. De toute façon, ce sont des gens talentueux, intelligents et expérimentés. Mais leur expertise est d'ordre essentiellement pratique, c'est une expertise de terrain, qu'évidemment je respecte beaucoup. Ils représentent une espèce importante et rare dans le corps professionnel des universitaires. La deuxième espèce, ce

sont les spécialistes notamment ceux des sciences de l'éducation. Ils s'intéressent à la recherche, aux politiques éducatives et à leur discipline spécifique. Ils sont encouragés et même poussés à s'intéresser prioritairement à la recherche, l'érudition, la publication. Ceci crée un risque de coupure entre ces deux catégories d'enseignants. Une nouvelle fois, nous sommes ramenés à la question centrale : à quoi sert l'Université dans la formation des enseignants. Si toutes les choses importantes qu'on fait pour les élèves-maîtres sont faites par des professeurs détachés du secondaire et si les grands universitaires de sciences de l'éducation et d'ailleurs se désintéressent de la formation des enseignants au bénéfice de la recherche et des diplômes supérieurs, on s'achemine vers un désastre semblable à celui des années 60 parce qu'on a peur des raisons un peu paradoxales créées une situation semblable ? Cela récréerait le décalage entre les praticiens et les théoriciens, et ne manquerait pas de créer des difficultés subséquentes.

R. B. – Est-ce là encore une convergence avec les années 60 ? Maintenant les deux tiers de la formation des enseignants se situent dans l'établissement...

H. J. – Il y a même des programmes de formation qui se situent entièrement dans les établissements. C'est une option proposée par le gouvernement qu'ont saisie quelques établissements qui se sont regroupés pour former ensemble toute une cohorte de futurs enseignants.

R. B. – Justement, en quoi cela se différencie-t-il de ce qu'on appelle une formation sur le tas, c'est-à-dire l'apprentissage direct, sur les lieux de travail, sous la conduite et à l'exemple de praticiens chevronnés ?

H. J. – Je crois qu'il n'y a pas de différences réelles dans le cas extrême où un groupe d'établissements scolaires a accepté la responsabilité de former par lui-même des enseignants. Il existe certes des différences minimales avec l'apprentissage sur le tas, car, comme il s'agit d'un regroupement d'institutions, tout est formalisé. On fait les choses un peu plus sérieusement, on offre aux élèves-maîtres une initiation aux aspects sociaux, politiques et philosophiques de l'éducation. On sollicite même au besoin des experts universitaires mais comme consultants seulement. Ça leur fait toujours un peu d'argent pour leurs fins de mois. Mais l'établissement scolaire reste le maître : il choisit l'individu qu'il souhaite dans l'université de son choix. Le choix et le contrat sont individuels et non institutionnels. On sollicite souvent quelqu'un qui a pris sa retraite en lui demandant par exemple s'il peut venir dans l'école deux fois par semaine pour diriger un petit séminaire au sujet des relations en éducation. On vous paie un peu, assez bien même, mais ce n'est pas un lien institutionnel. On introduit un sociologue dans un établissement scolaire pour faire quelque chose pour les élèves-maîtres dans le même esprit qu'on introduit un électricien chez soi pour faire des choses pour l'éclairage. C'est le même esprit fonctionnel.

R. B. – *Les établissements qui deviennent centre de formation sont-ils choisis ou décident-ils eux-mêmes ?*

H. J. – Ils proposent et le gouvernement dispose. Il leur faut donc d'abord préparer une proposition indiquant combien d'élèves-maîtres on envisage d'accepter, quelle formation on va offrir, quels consultants on va solliciter, quel système d'évaluation on va monter.

R. B. – *Les établissements qui font de telles propositions sont-ils nombreux ? Ce n'est quand même pas la fonction ordinaire d'un établissement scolaire que de devenir formateur d'enseignants à ce point-là !*

H. J. – Non, il n'y en a pas beaucoup, mais je ne peux pas vous donner le chiffre exact. C'est pour eux une question de fierté professionnelle : être choisi signifie que l'on a confiance en nous, que l'on est digne de faire cette tâche. Si j'étais encore proviseur, c'est une possibilité qui me séduirait. Ce serait en effet un plus pour attirer de bons candidats enseignants sur mes postes disponibles. Je leur dirais : « Vous aurez pour votre enseignement des élèves de telle et telle classe, mais vous allez accueillir aussi, pour trois heures par semaine, non plus des élèves du secondaire mais des élèves-maîtres ». C'est stimulant. Ça ajoute un attrait certain pour ceux qui commencent à s'ennuyer un peu.

R. B. – *Ceci a-t-il modifié le rôle du tuteur ou plutôt, de ce que vous appelez maintenant le mentor ? Quelle est la différence entre le superviseur ou le tuteur de jadis et le mentor ?*

H. J. – C'est souvent une différence de terminologie et rien de plus. En fait, il faudrait aller un peu plus au fond dans la pratique de chaque établissement pour répondre à cette question. Certes il existe déjà toute une littérature qui nous apprend beaucoup de choses sur ce sujet. Mais c'est un peu comme les *Professional Development Schools* aux États-Unis : il y a un risque que cela devienne un slogan, un mot à la mode que tout le monde emploie pour couvrir des choses très diverses. La réalité, c'est que pour que le tutorat marche, il faut qu'il y ait un contrat clair entre l'établissement d'enseignement supérieur et l'établissement scolaire. Le reste, c'est un changement de mot et rien de plus.

R. B. – *Bien. Abordons, si vous le voulez bien, la troisième étape de votre longue carrière, l'étape américaine, avec le Holmes Group et ce qu'il a promu, les professional development schools. Vous avez contribué aux idées initiales de ce groupe Holmes...*

H. J. – Je sais pas si j'ai beaucoup contribué, mais j'étais effectivement présent. On m'avait invité à faire un petit livre sur la formation des enseignants aux États-Unis (1). Ceux qui m'avaient invité à le faire ont cru qu'au moment où un violent débat sur la formation des enseignants commençait, il serait très utile qu'un étranger arrivant sans préjugé ni parti pris observe la situation et livre ses réflexions. La situation américaine présentait plusieurs aspects analogues avec celle du Royaume-Uni. Il y avait toutefois une grande différence, liée au statut des départements et écoles d'éducation dans les universités américaines. Ils s'occupent en fait de beaucoup de choses, la formation des enseignants certes, mais aussi celle des administrateurs, des constructeurs de programme, des orthopédagogues, des futurs professeurs de sciences de l'éducation pour les universités. Il y a bien sûr une forte hiérarchie entre celles-ci. Les départements d'éducation des plus illustres comme Harvard ou Chicago n'ont rien fait pendant les années 70 pour la formation des enseignants, mais ils se sont occupés des autres choses. Il y avait donc un réel problème de reconnaissance de la formation des enseignants.

Pour ma part, je me suis toujours intéressé aux problèmes du terrain. À vrai dire, je ne l'ai jamais tout à fait quitté, une partie de mon cœur y reste. Un tel mépris m'a paru un peu triste. En outre, il y eut une réaction de l'opinion publique, qui n'appréciait pas ce mépris et cette morgue. Il y a aux États-Unis un esprit assez populiste ; on parle d'establishment éducatif et universitaire, en désignant par là ceux qui s'intéressent certes à l'éducation, mais essentiellement à travers les idées ; ils ne visitent jamais les écoles ni les établissements scolaires en difficulté et ne savent rien des problèmes journaliers dans ces établissements. On a donc critiqué les universités d'un double point de vue. Pour le premier, que je partage, il est par principe très dangereux que les universités les plus prestigieuses ne s'occupent pas de la formation des enseignants. Pour le second, beaucoup plus hostile que le mien, c'est un gaspillage de ressources que d'encourager toutes ces recherches en sciences de l'éducation, car elles n'ont rien à dire sur le monde réel. On est beaucoup moins critique pour les recherches par exemple en médecine. On suppose que contrairement à ce que fait la recherche médicale, qui contribue à améliorer la santé de la population, la recherche en éducation est incapable d'améliorer celle-ci. La convergence de ces deux types de critique a contribué à créer l'opinion qu'il faut changer et que la manière de changer la plus adaptée aux besoins de la société, c'est de créer une espèce d'institution innovatrice, où il y aurait un véritable partenariat entre le terrain et l'université. Le modèle, fut évidemment emprunté à la médecine : ce furent les *teaching hospitals*, les centres hospitalo-universitaires. Il y a à cela plusieurs raisons importantes. D'abord, cela oblige tout le monde, les acteurs bien sûr, mais aussi les chercheurs et les penseurs à coopérer. Ensuite viennent les raisons politiques : en même temps que l'on est en train de professionnaliser les enseignants et d'élever leur statut, on continue à utiliser des mots et des métaphores tirés du monde de médecine. Les « *professional development schools* », qui veulent être, en éducation, les

1 - Judge Harry (1982). – *American Graduate Schools of Education. A View from Abroad*. New York, Ford Foundation.

équivalents des centres hospitalo-universitaires, ont beaucoup de points communs avec ce que nous avons évoqué précédemment, *l'internat*. Elles impliquent aussi le mentorat, le maintien d'une mission de recherche et même de réforme. On veut créer un esprit plus large, plus ouvert. Cela va bien au-delà de la formation des enseignants. En fait, il s'agit de la réforme du système éducatif et donc de celle de la société américaine!

R. B. – Le Groupe Holmes apparaît comme une entreprise très volontariste qui a tenu un discours à la fois moralisateur et mobilisateur, qui proposait des réformes relativement importantes. Ce discours réformiste plein de valeurs et d'idées progressistes a-t-il amené des réalisations à la hauteur des espoirs qu'il avait provoqués? Quelles difficultés a-t-il pu rencontrer?

H. J. – Ça fonctionne un peu comme une croisade, avec des slogans mais pas trop de dogmes. La première difficulté, c'est que tout le monde pourrait affirmer avoir une *Professional Development School*. Et beaucoup le font, parce que c'est dans l'air du temps, comme le mentorat. Mais en réalité, il n'y a rien. Rien n'a changé. Intervient aussi le cycle habituel de la déception américaine : les « *Professional Development Schools* » ne valent rien et nous avons failli une nouvelle fois. Cette humeur cyclothymique, que l'on trouve actuellement dans plusieurs états comme le Michigan, leur berceau, est dangereuse. On a certes rencontré des problèmes, mais l'on a aussi connu des développements très sérieux. Ça prend du temps, de l'argent et plus encore l'enthousiasme des volontaires. Ce sera sans doute éphémère comme souvent aux États-Unis, où à la fois tout change et tout reste poreil. Ainsi, il est impossible que les *Professional Development Schools* soient d'une importance comparable à celle des IUFM en France. C'est impossible parce que aux États-Unis il n'y a pas de système sur lequel vous puissiez globalement agir. Il y a certes des opinions et des comportements à modifier. Il y a aussi des politiques institutionnelles dans telle et telle université. Mais imaginer que les *Professional Development Schools* deviennent la panacée aux États-Unis serait absurde.

R. B. – Pourquoi? Serait-ce parce qu'il n'y a pas d'État régional ou fédéral qui puisse instituer...

H. J. – Non, c'est impossible au niveau fédéral. C'est passible dans certains États, car chacun fait comme il veut. Ainsi en Californie, on insiste depuis vingt ans sur une formation des enseignants en cinq ans plutôt qu'en quatre. Ce n'est pas unique, chaque État fait comme il veut. En fait, il y a eu des changements sérieux et l'on peut dire que le *Holmes Group* fut un succès. Ainsi, il est devenu impossible pour une université, si prestigieuse soit-elle, d'abandonner la formation des enseignants. Elle est amenée soit à créer carrément des *Professional Development Schools*, soit à les réclamer, soit au moins à proclamer qu'elle les a réclamées, même si cela n'a pas été fait. Cela manifeste un changement réel au fil des ans. Les universités s'occupent maintenant beaucoup plus de ce qui se passe dans les établissements scolaires ; elles

sont beaucoup plus ouvertes aux critiques, surtout quand certains États affirment qu'il n'est pas très important que les enseignants soient formés dans un établissement d'enseignement supérieur. On est ici dans un pays libre, où l'on s'occupe moins de savoir où l'on a été formé que de déterminer ce que l'on peut faire. Si on peut faire ce qu'il faut pour qu'un enseignant soit efficace, le but est atteint. Le président Lincoln n'a jamais été membre d'une école de droit. Il est cependant devenu très important parce qu'il a étudié, essayé et fait de grands efforts. On connaît le résultat!

R. B. – *Finalement comment voyez-vous l'avenir des Professional Development Schools? Vous dites qu'elles ont réussi à insérer de manière plus forte et plus articulée au terrain la formation des enseignants dans des universités prestigieuses qui étaient un peu réticentes. Ceci va-t-il encore continuer à se développer?*

H. J. – Non! Rien ne dure longtemps aux États-Unis. On va trouver des formes institutionnelles différentes mais les idées vont persister. Je ne crois pas qu'il y ait un seul type possible d'articulation avec le terrain, que l'on appellerait *Professional Development School*. Dans quelques années, il y aura une autre croisade, une autre campagne où quelques nouvelles idées seront mises en avant, beaucoup d'autres subsistant.

Il n'empêche que c'est actuellement un mouvement important aux États-Unis. On a conçu les *Professional Development Schools* non pas simplement comme des lieux de préparation des enseignants pour le monde tel qu'il est, mais comme des lieux actifs, des agents de la réforme éducative. Il y a un contraste je crois avec ce qui se passe dans mon pays, au Royaume Uni. Il y a quelque chose de dangereux quand on initie les futurs enseignants dans une espèce de culte, une foi dans le système tel qu'il devrait être. Évidemment, le système tel qu'il est, n'est pas parfait mais il n'est pas en panne non plus, même aux États-Unis. On relate certes beaucoup de drames à son sujet, notamment pour les écoles des grandes villes. Il est dès lors compréhensible que l'on perçoive les *Professional Development Schools* comme des instruments de la réforme et qu'on les investisse d'une espérance forte de changement. Ça n'est pas moins risqué, parce qu'irréel.

R. B. – *Finalement, quel bilan faites-vous de ce mouvement de retour de la formation vers les lieux de la pratique professionnelle dans les pays anglo-saxons? Cela a-t-il revalorisé les praticiens à travers ceux que l'on nomme aujourd'hui tuteurs, superviseurs ou mentors?*

H. J. – Oui, c'est vrai, cela les a revalorisés. Maintenant, dans ce que vous appelez les pays anglo-saxons, on prend beaucoup plus au sérieux la sagesse et l'expertise qu'apportent les enseignants du secondaire. La formation des enseignants marche beaucoup mieux qu'auparavant. Mais au cœur de toute réforme, on trouve des risques. Dès maintenant il faut insister sur l'importance des liens avec les universités, redéfinir la spécificité de la contribution des chercheurs et des savants, réels ou supposés, à la professionnalisation et à l'autonomie de ceux qui se vouent à l'instruction et à l'éducation des jeunes dans nos établissements scolaires.



NOTES CRITIQUES

ACHESON K.A., GALL M.D. (1993). – *La supervision pédagogique : méthodes et secrets d'un superviseur clinicien (Techniques in the clinical supervision of teachers)* (Trad. fr. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal, Québec : Éditions Logiques. – 459 p. (Coll. Formation des maîtres).

L'ouvrage se propose d'apporter une contribution à la formation de ceux qui, à des titres divers et avec des objectifs variés, sont amenés à pratiquer la supervision des enseignants débutants, ou plus confirmés. Il faut entendre ici par *supervision* le fait d'assister à la prestation de l'enseignant en classe de manière à l'aider à devenir un meilleur enseignant. Ce faisant, l'ouvrage s'adresse non seulement aux superviseurs eux-mêmes, pour lesquels il constitue une sorte de manuel, mais aussi aux enseignants, débutants ou plus confirmés qui y trouveront des points de repère utiles pour analyser leur pratique, et aux formateurs (d'enseignants ou – le cas échéant – de superviseurs) qui y trouveront des contenus et des démarches de formation.

141

Les auteurs s'attachent non seulement à instrumenter la supervision – en proposant en particulier plus d'une trentaine de techniques d'observation en classe – mais aussi à contextualiser la pratique et à en légitimer l'usage, en essayant, notamment de distinguer la supervision de l'évaluation des enseignants : la première se situe dans une perspective d'aide personnelle, et l'autre dans une logique de contrôle institutionnel.

Le titre de l'ouvrage appelle deux commentaires.

- Le premier concerne la revendication de l'aspect clinique de la supervision. Les auteurs s'en expliquent, notamment dans la première partie, et avouent avoir hésité entre supervision *clinique* et supervision *centrée sur l'enseignant*, en référence à l'attitude rogérienne qui possède nombre de points communs avec celle qu'ils préconisent. Finalement retenu, le mot *clinique* implique l'idée d'une relation interindividuelle entre le superviseur et l'enseignant ainsi que celle d'une intervention centrée sur le comportement actuel de l'enseignant en classe.

- Le second concerne le sous-titre, et l'association paradoxale de la *méthode* et du *secret*, le premier terme renvoyant à des recherches permettant de fonder une rationalité de l'action, le second à la divulgation d'une expérience personnelle à caractère empirique. En réalité – c'est l'une de ses originalités – le contenu de l'ouvrage joue bien sur ces deux registres. D'une part, la référence à de nombreux travaux de recherche nord-américains des années 60/80 (en particulier l'importante recension de travaux sur l'*enseignant efficace* dans le chapitre 2), mais aussi, de nombreux exemples, cas pratiques et mises en situation attestent d'une solide expérience de terrain.

La première partie de l'ouvrage présente les fondements sur lesquels repose la supervision clinico-pédagogique. Puisqu'il s'agit d'améliorer le compartiment pédagogique des maîtres encore faut-il caractériser ce qu'est un bon maître (chap. 2), mais aussi distinguer le plus clairement possible la supervision clinique de l'évaluation (« *L'ingrédient qui vient gâter toute la sauce...* », p. 131), surtout lorsque cette dernière peut aboutir au congédiement de l'enseignant, comme cela semble être le cas dans le contexte nord-américain. La partie se termine par la définition d'une démarche en trois temps caractéristique de la supervision :

- élaboration des objectifs et planification des observations en classe ;
- pratique de l'observation en classe ;
- entretien de *feed-back* à la suite de l'observation.

Chaque moment de la démarche fait ensuite l'objet d'une partie spécifique.

Dans la seconde partie, il s'agit donc de définir l'objet et les modalités de la rencontre préalable de planification entre l'enseignant et le superviseur. Si l'entretien de planification sert, pour une part, à définir les aspects matériels de l'intervention, c'est essentiellement l'occasion de dédramatiser la situation, d'établir une relation de confiance et de transformer les inquiétudes de l'enseignant en comportements susceptibles d'être observés.

La troisième partie présente, en les commentant et en donnant des exemples d'utilisation, une gamme d'instruments et de techniques d'observation en classe qui permettent, autant que faire se peut, de distinguer le recueil de données du jugement personnel. En fonction des objectifs, des techniques utilisées et du type d'exploitation, les outils d'observation sont classés en quatre chapitres :

- la transcription sélective du mot à mot de l'intervention, la technique la plus objective, mais qui ne peut être utilisée que sur des fragments de l'intervention (les questions, les mots d'encouragement, les rappels à l'ordre, etc.) ;
- le *personnigramme*, qui permet de noter sur un document préparé à l'avance les interventions de tous les membres du groupe considéré, leurs interactions, ou encore leurs déplacements dans la classe ;
- les techniques *grand angulaire* qui, utilisant éventuellement les techniques audio et vidéo ou encore celles du scénario ou du dossier *anecdotique* (méthode empruntée aux anthropologues), permettent de saisir et d'enregistrer un grand nombre d'événements ;

- les listes de vérification et les grilles de peinture minuté (parmi lesquelles celle de Flanders, désormais classique, mais aussi celle de Stallings, étalonnée sur un profil de *bon enseignant*). Certaines de ces grilles sont explicitement conçues pour être utilisées par les élèves vis-à-vis des enseignants.

La quatrième partie aborde l'entretien de *feed-back*, et les techniques - ici principalement d'inspiration rogérienne - qui permettent, à partir du relevé objectif des données, de les traiter avec l'observé dans le contexte d'une relation non-menaçante.

L'ouvrage se termine par une typologie bienvenue du couple supervisé / superviseur (Arthur / Merlin, Iago / Othello, etc.), et par l'évocation de rôles nouveaux pour les enseignants, centrés sur la supervision mutuelle et l'aide entre pairs.

C'est précisément cette place de la supervision dans la formation et l'évolution professionnelle des enseignants qui peut relativiser le propos pour le lecteur français. Il est incontestable que l'ouvrage apporte un matériau très riche et très concrètement présenté dans les domaines de l'analyse de l'enseignement et de l'observation de classe. Mais les situations dans lesquelles ces matériaux pourraient réellement être exploités sont finalement assez peu nombreuses, et les rôles nouveaux des enseignants et des administrateurs auxquels l'ouvrage fait allusion, peu développés dans le contexte français. Si un texte récent prévoit un accompagnement des enseignants débutants dans les établissements difficiles, la pratique de l'enseignement reste principalement solitaire, et la classe un espace d'intimité dans lequel seul l'inspecteur s'arroge le droit de pénétrer sporadiquement.

C'est donc plutôt dans le domaine de la formation initiale des enseignants que pourraient s'investir les travaux présentés ici. Les formateurs, et parmi eux, spécialement, les conseillers pédagogiques, pourraient tirer le plus grand profit des outils et des démarches proposés pour structurer le travail de supervision qu'ils mènent dans le cadre des stages sur le terrain... si toutefois les conditions étaient réunies pour qu'ils puissent réellement se former à prendre en charge les rôles spécifiques qui sont les leurs.

Patrice PELPEL
IUFM de Créteil

AUMONT Bernadette, MESNIER Pierre-Marie (1995). – *L'acte d'apprendre*. Paris : PUF. – 302 p. (2^e édition mise à jour).

Cet ouvrage est issu d'une thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de G. Vigarello. Il apporte une réflexion à la fois plus originale et plus précise que son titre ne le laisserait attendre. À première vue en effet, le titre évoque ce qui est devenu un lieu commun de la littérature pédagogique, notamment sous l'expression « concentration sur l'apprenant ». Cependant l'expérience personnelle et professionnelle des auteurs, leur passé d'élèves, puis d'enseignants et de formateurs d'adultes les ont rendus sensibles à un paradoxe rarement exprimé de façon aussi claire et décisive : pourquoi apprenons-nous si mal à l'école et si efficacement lorsqu'un métier, des responsabilités nous mobilisent ? « *On apprend alors ce qu'on est censé savoir et qu'on a en charge de "faire", et on apprend mal, alors qu'on en a tout le loisir* » (p. 13). Qu'est-ce qui conduit le plus souvent dans un cas au succès, dans un autre à l'échec ?

Ainsi formulée, cette interrogation amène les auteurs à préciser le champ de leur réflexion. Plutôt que d'en rester à la description des opérations mentales et des procédures de l'acte d'apprendre dans la perspective de la psychologie cognitive, il s'agit ici d'envisager le processus tout entier en recherchant ce qui lui permet de se développer, de s'effectuer, dans la complexité de son environnement. Dès lors, deux facteurs apparaissent comme déterminants : pour apprendre, il faut d'une part *entreprendre*, d'autre part *chercher*. Tel est le cœur de la thèse présentée dans cet ouvrage : « *L'entreprendre et la recherche sont très exactement les conditions d'effectivité de l'acte d'apprendre* » (p. 43).

144

La démarche s'organise autour de ces deux processus, de leur analyse, de leur comparaison, de leur mise en relation avec l'acte d'apprendre. La façon la plus directe de connaître ces processus est de rencontrer des « experts », entrepreneurs et chercheurs, de les écouter décrire leur activité et dire les apprentissages qu'ils mènent dans l'exercice de leur profession. L'analyse – très suggestive – de ces entretiens « déscolarise » l'acte d'apprendre et amène à le considérer sous de nouveaux aspects. Ceux-ci sont ensuite repris et éclairés par l'examen des théories cognitives qui présentent l'acte d'apprendre comme un processus : d'abord dans ses origines, avec les apports de la psychanalyse (S. Freud, M. Klein, W.R. Bion...) sur le désir de connaître et la motivation à apprendre ; ensuite dans le développement de sa construction autonome avec les apports de psychologues comme Piaget, Galpérine, Léontiev, et de didacticiens comme A. Giordan et B.M. Barth ; enfin dans ses dimensions sociales, avec les théoriciens du conflit socio-cognitif et de la médiation.

Il reste alors à valider les résultats de cette réflexion dans le champ de la pédagogie par l'examen de trois dispositifs innovants de formation à visée professionnelle mettant en œuvre, de façons diverses, les processus d'entreprendre et de rechercher : l'analyse est éclairante, d'autant plus appréciée lorsqu'on sait la difficulté à évaluer

de façon convaincante une formation. Enfin, après une formalisation des résultats en un « *modèle pédagogique qui se veut tout ensemble théorique et opératoire* » (p. 253), reliant les attributs majeurs des trois processus – apprendre, entreprendre, chercher –, des pistes d'action sont proposées pour l'école et la formation des enseignants.

Nourri d'ouvrages relevant d'un secteur déterminé – pédagogie, philosophie, psychologie ou sociologie de l'éducation, le lecteur est à coup sûr étonné, peut-être décontenancé, par cette démarche suggestive et originale, qui déborde les champs classiques et le met en relation. Quelle est sa cohérence et de quoi s'agit-il en fait? Certainement, dans son orientation générale, d'une approche pédagogique (cf. p. 252 « *Vers un modèle pédagogique* »), mais aussi d'une approche culturelle plus large (cf. p. 291), qui fait appel à de multiples référents, dont la philosophie. Il semble cependant que le cœur de la réflexion relève plutôt d'une orientation proche de la psychologie phénoménologique recherchant la structure générale (ou l'essence) de « l'apprendre » du point de vue du sujet, s'appuyant d'une part sur des enquêtes et sur l'examen de dispositifs de formation, enrichissant et confortant d'autre part ses analyses par les apports des diverses sciences humaines. À ce titre, cette démarche trouve une véritable unité et, en tant que théorisation de la pratique du sujet apprenant, présente un grand intérêt pour le chercheur comme pour le praticien.

Mais rend-elle compte vraiment de « l'apprendre » en toutes ses formes? Les auteurs sont conscients des limites de leur approche : « *(le modèle) que nous proposons ne prétend [...] pas refléter tous les aspects de l'acte d'apprendre, en particulier ceux qui relèvent de l'osmose, de l'imprégnation à long terme [...] ou encore les apprentissages construits par observation/imitation dans le contexte familial* » (p. 253). Effectivement, il n'est pas sûr que l'« apprendre » suppose toujours et nécessairement le « chercher » et « l'entreprendre » : du coup, l'entrée choisie par les auteurs réduit le champ de validité du modèle. Elle conduit logiquement à valoriser – entre autres – la théorie constructiviste et la pratique du projet. Elle convient plus particulièrement à des situations de formation professionnelle ou pré-professionnelle, mais trouve peut-être une application moins large (quoique significative) dans le domaine scolaire.

Il n'est pas question de nier l'intérêt de cette perspective, en particulier pour des enseignants et des formateurs – car elle semble correspondre à l'apprendre le plus conscient et le plus volontaire. On se prend cependant à rêver d'un autre ouvrage, utilisant une méthodologie semblable, mais partant d'autres convictions et se confrontant à d'autres experts. Que diraient de l'acte d'apprendre des sportifs, des artistes peintres, des musiciens... ou des mystiques? Quels aspects différents en ressortiraient-ils, et que pourraient-ils nous apporter sur la conduite des apprentissages à l'école ou dans le cadre de formations d'adultes? À quelles approches théoriques, moins valorisées actuellement, conduiraient-ils? Enfin, que pourrait-on trouver de commun avec les résultats – tout à fait concluants – présentés dans cet ouvrage?

Mais c'est cette limitation, clairement indiquée par les auteurs, qui donne toute sa cohérence à leur approche. La réflexion pédagogique sur « l'apprendre » est parfois stérilisée par son enfermement dans le cadre des apprentissages scolaires : cet ouvrage ouvre le champ d'investigation et, ce faisant, met en évidence des aspects essentiels. Il est d'autre part exemplaire d'une démarche articulante de façon rigoureuse l'analyse des pratiques et la réflexion théorique – ce qui est assez rare pour être signalé. Enfin, tout en conservant l'unité de sa démarche, il apporte sur de nombreux sujets de précieuses mises au point et d'utiles pistes de réflexion (sur les notions de projet, de médiation, sur l'échange réciproque des savoirs, la différenciation et la gestion mentale etc.) au point que – pour une troisième édition ? – on souhaiterait un index thématique, complétant une bibliographie déjà très riche. Tout en gardant l'essentiel de la première édition de 1992, celle-ci apporte quelques compléments en rapport avec des ouvrages récemment parus. Plusieurs passages ont été remaniés, permettant la lecture encore plus aisée d'un livre qui se distingue par la qualité de son écriture.

Roland FÉNEYROU
IUFM du Nord-Pas-de-Calais

PELPEL Patrice (1996). – *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Éditions d'Organisation. – 208 p.

Guide de la fonction tutorale : voilà un titre bien général et prometteur, choisi par un auteur connu pour avoir consacré sa thèse, trois ouvrages et de nombreux autres travaux à la pratique des stages et au tutorat dans divers milieux de formation. Cependant l'ouvrage, publié par les Éditions d'organisation dans la collection « Les guides du métier d'enseignant », ne porte que sur le tutorat dans la formation des enseignants, ce qui réduit la fonction tutorale à une catégorie assez précise de tuteurs. Mais la formation des enseignants est déjà un monde si complexe et morcelé, malgré les tentatives récentes de simplification que représente la création des IUFM, que ceux qui sont amenés à accueillir des stagiaires dans leur classe ou à assurer leur tutelle lors des stages en situation ou en responsabilité, sont désignés par des noms très divers (maîtres-formateurs, conseillers pédagogiques, maîtres d'accueil, tuteurs...), selon que l'on est dans le premier ou le second degré, dans un centre de formation (IUFM) ou dans un établissement d'enseignement (école, collège ou lycée), dans l'enseignement général ou technologique. Malgré ces flottements terminologiques et les divisions institutionnelles qui les créent et entretiennent, il y a bien une fonction tutorale générique.

C'est du moins le pari que fait l'auteur en retraçant d'abord l'évolution de la fonction tutorale, en définissant ensuite leurs charges et la variété des stages qu'ils doivent assumer, puis en examinant les principales compétences à acquérir et enfin en proposant des outils et exercices pour développer ces compétences.

L'évolution d'abord. Elle est, selon l'auteur, non seulement forte, mais aussi et surtout différente selon les ordres d'enseignement. Dans le second degré, ce fut d'abord, de 1952 à 1980, le règne du modèle traditionnel. Il s'appuyait sur les modèles ancestraux, déjà utilisés dans le compagnonnage, de la transmission des savoirs et savoir-faire par l'expérience partagée entre un maître de stage expérimenté qui montre et guide les premiers pas et un stagiaire qui, par observation, imitation et même identification, acquiert progressivement la maîtrise souhaitée. C'était là l'essentiel de la formation professionnelle transmise dans les CPR. Ce modèle s'est effacé à partir de 1980 sous le triple effet d'une forte croissance de la formation pédagogique et didactique indépendante des stages ; du développement des stages en pleine responsabilité, dans une autre classe que celle du tuteur ; et enfin du changement de rôle du celui-ci : moins immédiatement influant par son expérience d'enseignant, il doit le devenir par un rôle nouveau de formateur, qui agit non en montrant ce qu'il fait, mais en l'exploitant pour aider de l'extérieur, le stagiaire.

Dans le premier degré, qui bénéficiait depuis plus d'un siècle d'institutions de formation fortes, les écoles normales, associées à des terrains de stage privilégiés, les écoles annexes et les classes d'application, les maîtres d'application, choisis pour l'exemplarité de leur enseignement, montraient, par des leçons modèles, les normes d'enseignement à appliquer. Ce modèle du professionnel confirmé s'est progressivement combiné avec un modèle de formateur, par suite du recrutement de conseillers pédagogiques chargés de la formation des maîtres remplaçants. Entièrement déchargés de classe, ils avaient non seulement le rôle du praticien confirmé agissant par l'exemple de leçons modèles, mais aussi un rôle de formateur regroupant les remplaçants hors de leur classe le jeudi. La reconnaissance de la double compétence désormais demandée aux tuteurs se manifeste dans le changement d'abord de l'appellation (maître-formateur), puis de la nature et de l'appellation du concours de recrutement.

On pouvait espérer des IUFM qu'ils rapprochent la formation pratique des professeurs d'école, de collège et de lycée qu'ils forment. En fait, s'il y a eu des rapprochements dans l'appellation et la nature des stages, rien n'est venu réduire la diversité des statuts et des modes de recrutement, de décharge et de rétribution des tuteurs. C'est l'un des mérites de P. Pelpel que de nous guider de manière très claire, avec l'aide de divers tableaux, à travers le maquis que crée cette diversité et mieux encore d'en dégager les enjeux.

L'auteur s'attache ensuite à préciser les termes et charges liés à cette fonction, allant d'une typologie des stages à leur évaluation, en passant par l'élaboration d'un cahier des charges, l'examen de la formation des tuteurs, la définition du contrat et l'activité de conseil. Puis il propose des méthodes et des exercices pour développer ses capacités d'observation de conseil et d'évaluation. Cet aspect final, opérationnel et formatif justifie la place de cet ouvrage dans une collection de guides pour les enseignants. À la fois théorique et pratique, mêlant les explications notionnelles, les

résultats d'enquête et les outils d'action et d'autoformation, cet ouvrage réussit la gageure de synthétiser sous un volume relativement faible la grande expérience et les nombreuses recherches de l'auteur sur les tuteurs.

Raymond BOURDONCLE
Université de Lille III

VERMERSCH Pierre (1994). – *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF. – 182 p. (coll. Pédagogies).

L'entretien non-directif proposé par C. Rogers est demeuré, dans le champ de la psychologie et de la pédagogie, une référence prégnante et durable. Cependant, dans un souci de rigueur à visée épistémique et d'efficacité à visée pragmatique, les techniques d'entretien se diversifient. Travaillant dans le domaine de la formation initiale et continue à l'école et en entreprise, Pierre Vermersch a mis au point l'entretien d'explicitation, et il en propose, dans cet ouvrage, une initiation structurée et agréable à lire, qui a le souci de son lecteur et de la diffusion d'une pratique qui améliore l'efficacité de l'apprentissage.

Les pratiques d'interrogation et de questionnement sont traditionnelles en situations scolaires, mais quand elles ne visent pas l'évaluation, ce ne sont finalement que des artifices pédagogiques grâce auxquels le maître sollicite et entretient l'attention des élèves. Dès lors que la conduite de la classe n'est plus centrée quasi exclusivement sur le savoir à transmettre mais aussi sur l'élève, la compréhension des processus d'apprentissage et du fonctionnement intellectuel de chacun rend nécessaire le développement de techniques d'entretien et d'écoute, et ceci d'autant plus que certaines façons de faire intuitives vont à l'encontre des objectifs poursuivis. Ainsi s'enquérir du pourquoi éloigne d'une mise à jour des procédures effectivement utilisées pour accomplir une tâche.

Dans cette perspective, l'entretien d'explicitation est une technique à la fois ouverte et cadrée qui met le sujet en situation de verbaliser, *a posteriori*, ses propres actions. Encore faut-il identifier clairement ce domaine de référence qu'est « le vécu de l'action ». Par contraste avec le vécu émotionnel (C. Rogers) ou le vécu de la pensée (A. de la Garanderie), il s'agit, pour Pierre Vermersch, de s'attacher à « la succession des actions élémentaires que le sujet a mis en œuvre pour atteindre un but » (p. 41). Les risques de dérives, que ce soit en s'attardant aux éléments du contexte ou en se livrant à des considérations de tous ordres à propos de l'action, sont permanents. C'est pourquoi il convient « d'intervenir de manière directive et en même temps respectueuse de la personne » (p. 63). Cette exigence n'a rien de paradoxale puisque c'est le sujet interviewé qui est le destinataire et le bénéficiaire de cette investigation métacognitive.

L'interviewer doit donc veiller à rendre possible et à maintenir ce que P. Vermersch nomme une position de parole incarnée « *au sens où le sujet, au moment où il parle de la situation passée, est présent en pensée au vécu de cette situation. En conséquence, il en parle en tant que situation singulière, il restitue les vécus attachés à cette situation et reste relié au caractère concret de son vécu.* » (p. 57). Ni recueil de représentations, ni reprises de verbalisations antérieures, cet entretien doit conduire à mettre en mots, pour la première fois, des actions préréfléchies, au point que le sujet « *ne sait pas encore qu'il connaît (ces éléments) et même, croit savoir qu'il ne les connaît pas!* » (p. 75). En effet, une personne qui a de l'expérience « *n'a pas nécessairement construit un savoir expérientiel dont le critère serait la mise en mots et donc une prise de conscience conceptualisée.* » (p. 83).

La conduite de ce type d'entretien ne s'improvise pas, il convient de l'impulser, de le relancer et de le canaliser de façon à la fois précise quant au contrat de communication (cadre relationnel et éthique, domaine de verbalisation attendu) et « *vide de contenu* » pour éviter toute suggestion. Les conseils de l'auteur sont nombreux, ils concernent des indications langagières, mais ils attirent aussi l'attention sur les composantes non verbales de l'entretien, le ton, le rythme, la posture. Dans cet exposé par nature livresque, l'auteur souligne les décalages entre l'interaction orale et la situation de lecture. D'une part, il note que ce qui est « *bizarre à lire* » (p. 68) hors contexte peut être tout à fait pertinent et efficace dans le cadre de l'entretien. D'autre part, il remarque que le passage à l'écrit accentue l'impression de difficulté suscitée par les multiples recommandations faites pour conduire ce type d'entretien. L'annonce de l'existence et de la programmation de stages organisés à cet effet peut être un recours pour certains, aux risques de déplaire à d'autres. Quoiqu'il en soit la nécessité de se former et de s'entraîner apparaît incontestable.

« *Quelles que soient les populations* », des jeunes enfants comme des professionnels, des élèves en grandes difficultés comme des enseignants, ce type d'entretien vise à « *aider l'interviewer à s'informer* », à comprendre la démarche mise en œuvre et à intervenir de façon adaptée. Poursuivi plus avant, il permettra aussi à l'apprenant « *de s'auto-informer et d'apprendre à s'auto-informer* » en le conduisant à une prise de conscience et un retour réflexif.

Les fondements théoriques de l'entretien d'explicitation empruntent à la psychologie, principalement aux travaux de Jean Piaget, ou aux courants pédagogiques comme la Programmation neuro-linguistique dont l'auteur est lui-même certifié Maître Praticien. La sociologie et la philosophie de l'action sont mentionnées de façon rapide. Certes, l'auteur annonce un prochain ouvrage à la fois plus théorique et enrichi de protocoles d'entretiens pour montrer la validité et la fécondité scientifiques de cette technique. Pourtant une présentation plus ouverte des courants et des difficultés concernant la verbalisation de l'action nous aurait semblé bien venue. Pourquoi, par exemple, ne pas avoir comparé la mise en œuvre d'une verbalisation *a posteriori* et l'usage établi de verbalisation au cours de l'action pour conforter la première? Ou

encore pourquoi ignorer « l'entretien cognitif » qui, comme l'entretien d'explicitation, est à la charnière de préoccupations sociales et théoriques, non pas dans le domaine de l'apprentissage mais dans celui du témoignage oculaire à destination judiciaire ? Des publications en français sont désormais facilement accessibles (notamment le numéro de la revue *Psychologie française* coordonné par J.-L. Beauvois, A. Bertone, J. Py, A. Somat, 1995, tome 40). Outils professionnels et outils de chercheurs, ils se heurtent l'un et l'autre à des difficultés comparables : « *Les événements qui seront rappelés ne font pas l'objet d'un projet de mémorisation* » (p. 90), leur validité, leur exactitude, leur complétude sont des enjeux essentiels aussi bien pour leurs finalités scientifiques que pragmatiques.

Il faut reconnaître néanmoins que le côté quelque peu suranné de certaines références (par exemple sur la mémoire) est associé à une tonalité philosophique et littéraire qui renvoie à une culture largement partagée adaptée à un ouvrage d'initiation. De plus, les références aux techniques de formation théâtrales de l'« *Actors Studio* » ou à celles des psychothérapeutes ont l'avantage d'ouvrir sur d'autres pratiques qui font aussi appel à des dimensions expérientielles en harmonie avec le projet et les objectifs développés. Pour exposer et encourager la pratique de l'entretien d'explicitation, « *cherchez la madeleine* » est une devise teintée d'humour, sympathique et pertinente.

Même s'il reste à prouver que « *la prise de conscience* » est une condition nécessaire pour l'efficacité de l'apprentissage et le transfert des savoirs et savoir-faire, l'entretien d'explicitation constitue une technique de verbalisation de l'action que les pédagogues, les étudiants ou les chercheurs gagneront à connaître.

Michèle GUIGUE-DURNING
Sciences de l'éducation, Lille III

NOUS AVONS REÇU

ARENILLA Louis, GOSSO Bernard, ROLLAND Marie-Claire, ROUSSEL Marie-Pierre (1996). – *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas. 288 p.

AVANZINI Guy (dir.) (1996). – *Pédagogie chrétienne, pédagogues chrétiens*. Actes du Colloque d'Angers, 28-30 sept. 1995. Paris : Éd. Dom Bosco. 554 p.

BARBIER Jean-Marie (dir.) (1996). – *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. 305 p.

BONAMI Michel, GARANT Michèle (éds) (1996). – *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation... Émergence et implantation du changement*. Bruxelles : De Boeck. 243 p.

- COLARDYN Danielle (1996). – *La gestion des compétences*. Paris : PUF. 228 p.
- DESCOLONGES Michèle (1996). – *Qu'est-ce qu'un métier* Paris : PUF. 264 p.
- DONNAY Jean, ROMAINVILLE Marc (éds) (1996). – *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend ?* Bruxelles : De Boeck. 155 p.
- FILLOUX Jean-Claude (1996). – *Tolstoï pédagogue*. Paris : PUF. 127 p.
- FILLOUX Jeanine (1996). – *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*. Paris : L'Harmattan. 375 p.
- GOLDSTEIN Reine (1995). – *École et société. Des politiques aux pratiques*. Lyon : Chronique sociale. 188 p.
- HANNOUN Hubert (1996). – *Les paris de l'éducation*. Paris : PUF. 196 p.
- HÉDOUX Jacques (éd.) (1996). – *Se former à la pédagogie. Guide méthodologique en formation*. Paris : Éd. Lamarre. 261 p.
- HOCQUARD Anita (1996). – *Éduquer, à quoi bon ?* Paris : PUF. 263 p.
- LABELLE Jean-Marie (1996). – *La réciprocité éducative*. Paris : PUF. 312 p.
- OUELLETTE Louis-M. (1996). – *La communication au cœur de l'évaluation en formation continue*. Paris : PUF. 180 p.
- PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Evelyne, PERRENOUD Philippe (éds) (1996). – *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck. 267 p.
- TROTTIER Claude, PERRON Madeleine, DIAMBOMBA Miala (dir.) (1995). – *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'Université. Perspectives théoriques et méthodologiques*. Québec : Presses de l'Université Laval. 225 p.
- VASQUEZ-BRONFMAN Ana, MARTINEZ Isabel (1996). – *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris : PUF. 224 p.
- PIRET Anne, NIZET Jean, BOURGEOIS Étienne (1996). – *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck. 175 p.
- SNYDERS Georges (1996). – *Y a-t-il une vie après l'école*. Paris : ESF. 140 p.



ACTUALITÉS

NOUS PRIONS LES LECTEURS DE BIEN VOULOIR COLLABORER À L'ÉLABORATION DE CETTE RUBRIQUE EN SIGNALANT L'INFORMATION OU EN PROPOSANT UN COMPTE RENDU À Michèle TOURNIER (ACTUALITÉS) OU ANNETTE BON (IUFM-ACTUALITÉS).

RENCONTRES ET COLLOQUES

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Colloque organisé par l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais, les 5 et 6 avril 1995, à la Maison de la recherche de l'Université de Lille III.

Les 5 et 6 avril 1995, dans le cadre de la Maison de la recherche de l'Université de Lille III, s'est déroulé le colloque « Le mémoire professionnel dans la formation des enseignants », organisé par l'Unité de recherche et de formation de formateurs de l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais. Ce colloque a réuni autour de sa trentaine d'intervenants un peu plus de cent vingt participants venus de toute la France, de Belgique, de Suisse et du Québec. Il a permis d'interroger solidairement deux bilans : le bilan du mémoire professionnel des enseignants de 1991 à 1995 et celui des recherches qui ont pris ce mémoire pour objet dans diverses disciplines.

En effet, il y a cinq ans, le mémoire professionnel a été généralisé dans la formation des enseignants français en même temps que la création des IUFM a unifié la formation et le niveau de qualification de tous les nouveaux maîtres. Cet exercice est inséparable de la décision qui les a recatégorisés ensemble sous l'appellation « professeur » en déclinant : « d'école », « des lycées et collèges », de « lycée professionnel ». Le mémoire professionnel est apparu à ce moment-là comme un événement parmi beaucoup d'autres. Il s'agissait d'une innovation relative, dans la mesure où des « mémoires professionnels » avaient existé auparavant en de nombreux lieux : dans la formation des instituteurs spécialisés, dans celle des professeurs d'Éducation physique et sportive, et sous diverses formes dans les formations de professeurs de lycée professionnel ou d'instituteurs, notamment.

Cette innovation relative avait parmi ses caractéristiques d'aligner, en quelque sorte, la formation des professeurs sur la plupart des autres formations professionnelles supérieures assurées dans des cadres universitaires :

- au niveau Bac + 4 et + 5 avec les DESS, DSTS, MST, IUP, nombre de diplômes d'ingénieur, les diverses maîtrises professionnalisées, par exemple ;
- au niveau Bac + 3 avec toute la série des diplômes d'état, d'infirmières, d'éducateurs spécialisés, d'animateurs sociaux et socioculturels, d'assistants sociaux, par exemple.

Dans toutes ces formations le mémoire était, et reste, un lieu essentiel de la professionnalisation : c'est autour de lui et du stage, que se créent les projets pédagogiques et institutionnels. C'est par lui que nombre de professions ou de groupes professionnels ont voulu s'affirmer comme compétents pour analyser la pratique, et pour être des acteurs de la recherche, compétents pour travailler et dialoguer avec les professionnels de la recherche. Pourtant son introduction dans le milieu socioprofessionnel des enseignants n'a pas été dans un premier temps interprétée par référence à ces contextes, mais plutôt par rapport à d'autres exigences de l'année de stage – « PLC2 », « PE2 », « PLP2 » – susceptibles d'exercer sur le temps du stagiaire un droit de tirage légitime :

- exigences de la pratique sur le terrain de stage lui-même ;
- exigences de la poursuite de formation à l'Université, notamment sous la forme de la préparation de l'agrégation, de DEA ou de maîtrises ;
- exigences de la formation générale professionnelle et de la formation didactique.

D'autre part, le mémoire professionnel a souvent fonctionné comme emblème de la mutation de la formation des enseignants, de sorte que les débats sur sa pertinence et son utilité ont parfois été biaisés par des positions déterminées plutôt par le rapport aux IUFM que par rapport au mémoire professionnel lui-même. Il est vrai que l'effet de masse a changé l'échelle des problèmes, et que, numériquement, la généralisation d'un mémoire professionnel à la formation de tous les enseignants concerne un nombre de personnes bien plus important que dans les autres formations professionnelles. Ainsi un effet de seuil a changé en lui-même la nature du phénomène, sa signification culturelle dans une classe d'âge, son impact et ses retombées...

Un des aspects de la pratique des stagiaires et de leurs formateurs dont le colloque a pu témoigner est que le mémoire professionnel des professeurs de tous cycles et secteurs peut maintenant être rapporté à cinq ans de pratiques, cinq ans d'expériences extrêmement diverses et cinq ans de recherche, dans la mesure où dès le début, en plusieurs endroits en France, cet exercice a suscité des démarches de recherche dans différents domaines. Ainsi, nous sommes maintenant dans une situation nouvelle en ceci qu'il serait normal de trouver aujourd'hui parmi les membres des jurys de mémoire des collègues ayant connu eux-mêmes cette épreuve parmi celles de leur propre certification. Il était donc temps de considérer les questions posées par le « mémoire professionnel des enseignants » en menant l'interrogation au delà des premières formulations qui, évidemment, ont été souvent, à l'époque, plus polémiques que théoriques...

C'est pourquoi ce colloque a pris en compte la série des questions auxquelles le thème du mémoire professionnel peut se référer :

- Une première question dépassait le monde strict de l'enseignement et de l'éducation, et interrogeait **le rôle de l'écrit** comme support de communication et outil de travail dans les espaces contemporains de l'emploi, du travail et de la formation. Il s'agissait de repérer la place du mémoire professionnel dans le processus contemporain qui met aujourd'hui, de plus en plus, l'écriture d'analyse de la pratique au cœur des processus de recrutement, d'évaluation, d'élaboration des référentiels d'un nombre toujours croissant de métiers aujourd'hui. Cette question est elle-même intégrée à la question, plus vaste, du rôle croissant de l'écrit dans les processus et les relations de travail spécifiques du monde industrialisé. Cette problématique nous invite à considérer le métier d'enseignant « comme un autre » et à voir comment il est, « comme les autres », modifié par l'accroissement des fonctions et de la légitimité de l'écrit dans les espaces de travail les plus divers.
- Une autre question a été celle de **la place du « mémoire professionnel »** parmi l'ensemble des exercices scolaires. Il s'agirait en quelque sorte de rajouter un chapitre aux travaux qui montrent comment les exercices-clés du recrutement des enseignants sont des moments idéologiques et institutionnels essentiels, à la fois symptômes des espaces socioculturel et sociopolitique et forme structurante de ces mêmes espaces. Une forme de travail et une forme d'argumentation viennent rencontrer à un moment donné les critères, les exigences, la définition de la compétence dans un espace institutionnel historiquement déterminé. On aura remarqué, de ce point de vue, que les Instructions officielles ont pris soin de situer le mémoire professionnel dans la série des exercices scolaires, en un lieu bien distinct de celui de la « narration », supposée rattachée aux premiers apprentissages, mais aussi de « l'exposé théorique », dont l'objectivité risquerait d'éloigner le sujet en formation de la communauté à laquelle il s'agit justement de s'intégrer.
- Une autre question a été celle de la problématique pédagogique du mémoire : de **la tâche prescrite considérée comme un objet transitionnel** autour duquel se structurent les dispositifs et les relations de la formation au dispositif relationnel et communicationnel par lequel les formateurs, les professeurs-stagiaires et tous les partenaires institutionnels de la formation déterminent et inscrivent leurs relations, leur identités, leurs rôles.
- Le mémoire est aussi une tâche complexe autour de laquelle ont dû se structurer, avec une grande diversité en France, **des divisions du travail nouvelles** entre tous ceux qui concourent à cette tâche. Cette division du travail est loin de ne concerner que chaque stagiaire, chaque directeur de mémoire et chaque tuteur. Elle a été un des lieux où les IUFM ont fait travailler ensemble des formateurs, des personnels d'inspection, des professeurs de toutes catégories et des universitaires. Ceci aussi bien pour concevoir les dispositifs de suivi-accompagnements, les jurys, les séminaires, les critères d'évaluation, les procédures d'agrément des sujets, etc.

• Enfin, le mémoire correspond à **une utopie**, au sens dynamique et volontaire du terme, que le recteur Bancel désignait en 1991 par l'idée que peut-être, grâce à cet exercice on verrait un jour plus facilement qu'auparavant les professeurs d'école, par exemple, s'exprimer dans l'espace public sur leur pratique professionnelle, ses enjeux, ses difficultés, son sens sociopolitique. En quelque sorte, il s'agit d'un pari : le fait de reconnaître dès l'année de formation la compétence du professeur débutant à écrire sur sa pratique et à soutenir son écrit devrait lui faciliter la prise en charge de son identité socioprofessionnelle dans l'espace public. Si cette hypothèse est vraie, on devrait voir changer rapidement les relations entre les enseignants et la publication, les revues disciplinaires, didactiques et scientifiques et aussi, espérons-le, les relations entre le monde de l'enseignement et le monde de la recherche devraient progresser considérablement, les collaborations se développant sur de meilleures bases.

C'est pourquoi les organisateurs avaient conçu l'appel à communications du colloque de manière à permettre à tous ceux qui avaient fait de ces problèmes leur objet, de répondre, dans la diversité disciplinaire et méthodologique de leurs approches.

Les réponses ont dépassé leur attente.

Ainsi le colloque a permis de manifester :

- que plusieurs groupes de recherche sont déjà constitués et structurés autour des divers aspects de cet objet et ont des résultats à présenter ;
- que de nombreuses formations professionnelles supérieures (une dizaine environ dans le colloque) à d'autres métiers que celui d'enseignant, se sentent concernées par les expériences propres à la formation des enseignants, et cherchent à dialoguer avec ceux qui en sont les acteurs et les concepteurs ;
- que l'innovation institutionnelle et pédagogique a fait foisonner en France les spécificités, au point que dans chaque IUFM des dispositifs variés ont été mis en place dans les centres et les départements, de sorte qu'une culture du mémoire professionnel est en train de se créer.

Le colloque de Lille a ainsi contribué à donner aux divers acteurs une vision du panorama des pratiques et des recherches...

Olivier CHANTRAINE

GERICO de LILLE III, Coordinateur du colloque

Les spécificités de l'enseignement de la biologie

Septième Rencontre européenne de la didactique de la biologie organisée les 13, 14, 15 septembre 1995 à Montpellier.

Les Rencontres que l'Association européenne de didactique de la biologie organise chaque année, ont été centrées en 1995 sur le thème des « spécificités de l'enseignement de la biologie » (1). Se pose d'abord la question des spécificités de la biologie comme discipline scientifique. La conférence de John Stewart, « *De l'intelligence artificielle à la vie artificielle : progrès ou imposture ?* », montre comment l'échec auquel s'est heurtée l'intelligence artificielle dans ses efforts pour modéliser l'intelligence sensori-motrice de jeunes enfants ou même d'insectes a conduit à ouvrir un nouveau champ, celui de « vie artificielle ». Ce changement de paradigme représente potentiellement un progrès réel. Cependant, pour rester prometteur, il doit rompre radicalement avec le réductionnisme mécaniste et le formalisme syntaxique. Plusieurs arguments, qui tiennent aux spécificités du vivant, militent dans ce sens. Une science du vivant doit considérer des systèmes ouverts, car les organismes vivants sont caractérisés par leur organisation, tendant de manière autonome vers un état organisé et ne peuvent être fermés. Elle a besoin des notions de cause finale et de fonction, ainsi que de causalité circulaire : elle doit pouvoir rendre compte de la clôture opérationnelle des causes efficientes qui caractérisent les organismes vivants. En effet, ceux-ci sont autopoïétiques, c'est-à-dire que le fonctionnement même du système reproduit en permanence ses composants et les relations spécifiques entre ceux-ci qui constituent son organisation. A ces conditions, une biologie théorique peut se développer.

La deuxième conférence, « *Les logiques à l'œuvre dans la conception des programmes en biologie* », par Jean-Claude Hervé, donne à comprendre comment les décisions se sont prises lors des travaux de la Commission nationale des programmes, par choix entre différentes logiques en présence. Alléger les programmes pour rendre possible un enseignement plus conceptualisé ; mais également actualiser les programmes scolaires en incluant des connaissances récentes ; conserver des champs de connaissance qui font l'objet de débats contradictoires entre scientifiques ; donner plus de place à l'histoire des sciences ; former les futurs citoyens et les scientifiques de demain : toutes exigences nécessaires, mais entre lesquelles il faut trouver des compromis.

Deux tables rondes ont donné l'occasion aux chercheurs et formateurs de confronter leurs travaux et de débattre des « *spécificités des problèmes et enjeux de l'enseignement de la biologie* » et des « *compétences transversales et les relations entre la*

1 - Les Actes de ces Rencontres seront disponibles courant 1996, auprès de Daniel Favre, Laboratoire de modélisation de la relation pédagogique, Université de Montpellier II, CP 089, place Eugène Bataillon, 34095 Montpellier Cedex 05.

biologie et les autres sciences expérimentales ». Les résumer serait bien difficile, quelques thèmes récurrents peuvent néanmoins être mentionnés, tels que la complexité des phénomènes biologiques, l'interaction peut-être plus évidente qu'ailleurs entre des connaissances scientifiques et des implications individuelles ou sociales et des valeurs, l'impact émotionnel de certains domaines de la biologie, où un optimum est à trouver entre une prise de distance nécessaire à l'approche scientifique et un contact direct avec l'objet d'étude permettant de donner de la place à ce qui fait sens pour soi.

Traditionnellement, ces Rencontres donnent une place importante à la présentation des travaux de l'équipe d'accueil. Le Laboratoire de modélisation de la relation pédagogique de l'Université de Montpellier et son responsable, Daniel Favre, ont choisi de le faire sous la forme d'ateliers implicatifs pour engager les participants dans des activités suivies de discussions, sur des questions telles que les suivantes :

- Au travers d'un logiciel d'entraînement portant sur le langage, dans le domaine de la migration, peut-on acquérir une sensibilité épistémologique aux attitudes cognitives qui caractérisent une pensée scientifique en continuelle évolution ?
- Dans une problématique de transfert de connaissances, un dispositif d'enseignement demande aux étudiants d'utiliser un modèle expert pour résoudre des problèmes dans le domaine des écosystèmes littoraux : ce type d'approche peut-il être utilisé de façon plus large ?

D'autres ateliers implicatifs, des affiches et des présentations de problèmes de recherches en cours, ont permis de prendre connaissance des recherches et des propositions actuelles de formation d'enseignants et de formations doctorales dans le domaine de la didactique de la biologie. Ces activités jouent un rôle important pour donner vie au réseau que constituent les membres de l'Association.

Anne VÉRIN
INRP

LES ÉCOLES NORMALES NATIONALES D'APPRENTISSAGE (1945-1990)

PROJET SOCIAL, PRATIQUES DE FORMATION ET MODÈLES DIDACTIQUES

Journées d'étude organisées par l'INRP, l'IUFM de Créteil et le LIREST/ENS Cachan.

Créées en 1945 à Lyon, Nantes, Paris (2 établissements), Toulouse, et plus tard Lille, pour former les professeurs généralistes, techniciens et praticiens des centres d'apprentissage, les écoles normales nationales d'apprentissage, ont connu de nombreuses mutations dues en particulier à l'évolution de l'enseignement professionnel (CA → CET → LEP → LP) et aux modifications importantes des conditions de recru-

tement des enseignants. Dotées d'un corps spécifique de formateurs, elles ont néanmoins gardé une identité forte jusqu'à leur intégration dans les IUFM en 1990. Désormais constituées par l'histoire en objet légitime de recherches scientifiques, les ENNA ont déjà donné lieu, directement ou indirectement, à quelques travaux et publications, beaucoup moins nombreux, cependant que les écoles normales primaires...

Le but des journées d'étude était de permettre le recensement et la communication de ces travaux et de provoquer de nouvelles recherches selon trois axes principaux :

- un axe historique et sociologique : histoire de l'institution, monographies d'établissements, projet social et idéologique, évolution des caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants, etc. ;
- un axe lié aux pratiques de formation mises en place : formation générale, technologique et professionnelle ; formation à la pratique de l'enseignement ; psychopédagogie ; relations avec les milieux professionnels, etc. ;
- un axe lié aux modèles didactiques élaborés et/ou véhiculés par les ENNA : diversité et/ou homogénéité des modèles disciplinaires (enseignement industriel et tertiaire, technique et général) ; modèles scolaires et influence des pratiques sociales de référence ; formalisation des modèles dans la presse liés à l'enseignement technique (techniques Arts et Sciences, Le Cours industriel, etc.).

Dans la continuité du séminaire organisé par les mêmes partenaires sur « La formation des professeurs de l'enseignement technique et professionnel dans les IUFM », ces journées se sont tenues le 26 mars (à l'INRP) et le 14 mai 1996 (au Centre scientifique et technologique de l'IUFM de Créteil à Saint-Denis). Réunissant une trentaine de participants, acteurs de l'histoire des ENNA et chercheurs en histoire, sciences de l'éducation et didactique, elles ont donné lieu à une douzaine de communications portant, notamment, sur les circonstances de la création des ENNA (V. Troger), l'ENNA féminine de Toulouse (H. Terral), l'éphémère ENNA d'Alger (P. Fournier), la répartition des filles dans l'enseignement professionnel (G. Moreau), la place de l'observation didactique dans la formation des enseignants (B. Hostein), la fonction idéologique des ENNA (J.A. Bizet), ou encore le rôle des associations d'enseignants dans la construction des didactiques professionnelles (D. Tacaille, J. Bessou, H. Berlow).

Les actes de ces journées d'étude, regroupant l'ensemble des communications et un résumé des débats, seront disponibles en février 1997. S'adresser à : D. Tacaille, IUFM de Créteil, CST Saint Denis - Place du 8 mai 1945, 93206 Saint-Denis Cedex.

Patrice PELPEL
IUFM de Créteil

PROCHAINES RENCONTRES

QUALITÉ, ENSEIGNEMENT (ÉDUCATION ?), FORMATION

IUFM des Pays de la Loire, rue Launay-Violette (Nantes) les 2 et 3 avril 1997.

Contact : Fortun Roger, IUFM des Pays de la Loire, 23 rue du Recteur Schmitt, 44072 Nantes Cedex 03, Tél. : 02.40.74.25.10.

COMMENT PEUT-ON ENSEIGNER UNE CULTURE CORPORELLE ?

IUFM de Montpellier, département EPS du 29 au 31 mai 1997.

Contact : Jacques Gleyse, Tél. : 04.67.67.83.00.

IUFM-ACTUALITÉS

QUI FORME LES ENSEIGNANTS EN FRANCE AUJOURD'HUI ?

UNIVERSITÉ, IUFM : LEURS RÔLES RESPECTIFS

Assises 1996 de l'ARCUFFE (Assemblée des responsables des centres universitaires de formation des enseignants et des formateurs), les 26 et 27 janvier 1996 à l'Université Paul Sabatier de Toulouse.

« Il vaut mieux allumer une seule et minuscule chandelle que de maudire l'obscurité » (proverbe chinois cité par Jacqueline Lacotte en ouverture des assises.)

Six ans après la diffusion du rapport Bancel (1989) et au terme de quatre années de fonctionnement de l'ensemble des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres), l'ARCUFFE – assemblée qui regroupe depuis dix ans les responsables des Centres de formation des enseignants internes aux universités françaises – a souhaité faire le point et ouvrir le débat sur la répartition des tâches et des rôles entre Université et IUFM dans la formation initiale des enseignants en France.

Ces questions ont été exposées et discutées par cent quatorze participants, public partagé à peu près de moitié entre universités et IUFM (cinquante) et incluant deux intervenants de la DGES (Direction générale de l'enseignement supérieur), un de l'AECSE (Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation) et trois spécialistes étrangers, Belge, Québécois et Suisse, ce dernier ayant conclu les Assises par un regard extérieur et prospectif, mettant en relief la spécificité française.

• **L'articulation entre formation théorique et professionnelle et entre Université et IUFM**

Jacqueline Lacotte, membre de la direction collégiale de l'ARCUFEF, rappelant sa création par des universitaires qui s'intéressaient à la formation, parallèlement au décret de 1986 ouvrant une structure de formation et de recherche dans la formation des enseignants, a posé la question de ce qu'était devenu le projet – que continue à soutenir l'ARCUFEF – d'une formation des enseignants en cinq ans, articulant formation théorique et professionnelle. Quand on parle formation des enseignants, c'est aux IUFM qu'on s'adresse, les universités peuvent avoir le sentiment d'en avoir été déchargées. L'enquête de Gérard Lapierre sur les relations entre universités et IUFM fait émerger une affirmation de relation positive plutôt administrativement bonne, fondée sur des relations personnelles avec les directeurs et directeurs adjoints de l'IUFM, ce qui est aussi un point faible, car cela signifie un manque de contacts autres qu'institutionnalisés.

Clara Danon, sous-directeur à la DGES, a confirmé ce constat à partir de l'analyse de la partie bilan des projets d'établissement des IUFM. Si les relations sont normalisées à la tête des deux types d'établissement et entre la CPU (Conférence des présidents d'université) et le Bureau des directeurs d'IUFM, elles seraient à travailler au niveau des UFR (Unités formation recherche) et des filières. La formation des maîtres apparaît peu dans les projets d'université et nulle part non plus n'apparaît, dans les projets des IUFM, une prise en compte de ce que les étudiants ont fait avant, en pré-professionnalisation par exemple. Le ministère souhaiterait l'élaboration de référentiels de compétences, comme cela a été fait pour le premier degré, l' AIS (Adaptation et intégration scolaire) et les CPE (Conseillers principaux d'éducation), afin d'éviter les distorsions entre les compétences attendues sur le terrain et celles que tentent de donner, d'une part les IUFM, et d'autre part, les universités. Un groupe vient d'être constitué sur un référentiel de compétences pour le second degré, comprenant, pour moitié, des membres désignés par la DLC (Direction des lycées et collèges), l'employeur, tels des Inspecteurs généraux et des représentants d'IUFM et d'université. On ne peut pas continuer à amener par la préprofessionnalisation des étudiants vers les IUFM où ils vont à l'échec. Les IUFM pourront-ils mettre en place une préprofessionnalisation qui ne soit pas destinée qu'aux futurs enseignants, mais offre d'autres débouchés ? Le problème de la formation des enseignants en cinq ans souhaitée par l'ARCUFEF est celui d'un engagement tôt des étudiants dans une filière dont l'accès leur sera barré ultérieurement compte tenu de l'afflux des candidats à l'entrée en IUFM.

• **Suffit-il d'exister ?**

Tables rondes, exposés et débats sur le contexte français ont souligné un point qui a été synthétisé par Alain Bouvier, directeur de l'IUFM de Lyon et président de la Conférence des directeurs d'IUFM. Le premier problème des IUFM a été d'exister, de se construire une place dans le paysage universitaire français. Aujourd'hui, cette

place est acquise, et il n'y a pratiquement plus ni académie ni filière déficitaire en candidats à l'enseignement. On est à la fin d'une première étape. On peut passer maintenant à une deuxième étape. Quelle est la spécificité des IUFM? Être des instituts professionnels dans l'enseignement supérieur, ce qui implique, d'une part, de réguler les flux, d'autre part, d'être reconnu de plein droit dans la recherche. Actuellement, les IUFM n'ont les moyens ni de l'un, ni de l'autre.

L'INRP a d'étroites collaborations de recherche avec les IUFM. De nombreux projets, centrés sur la constitution d'équipes, y compris inter-IUFM ont été mis en place. Des heures de décharge pour préparation de thèses et de DEA ont été octroyées aux formateurs d'IUFM. Les équipes des IREM (Instituts de recherche en mathématiques) continuent de fonctionner.

Subsistent les problèmes :

- du statut de la recherche en éducation en France, le comité national de coordination n'a toujours pas été mis en place;
- de la possibilité pour les IUFM d'avoir des équipes et des laboratoires de recherche de même type que ceux des universités.

Les universitaires qui se sont exprimés à ce sujet, tels François Galloin, auteur du rapport sur les plans de formation des IUFM au titre de la MST (Mission scientifique et technique) et le recteur Jean-Claude Martin, président de l'université Paul Sabatier à Toulouse, estiment que c'est principalement une question de moyens de financement. Les équipes et laboratoires universitaires ont aussi à se regrouper, à unir leurs forces pour se voir reconnus. Les IUFM ne pourront faire cavaliers seuls, en concurrence avec les autres.

La politique de recherche en IUFM s'est concrétisée à l'occasion de l'inauguration des nouveaux locaux du CERFI (Centre d'études, de recherche sur la formation et d'innovation), le 26 janvier, à l'IUFM de Toulouse, qui associe des universitaires et des services publics et privés régionaux à des partenaires nationaux (CNRS, INRP, INSERM) et internationaux (instituts et universités en Europe et Outre-Atlantique), autour d'équipes de recherche disciplinaires (Formation et Neurosciences, Formation et Sciences humaines, Formation et Didactique, Formation et Sciences sociales) et de regroupements institutionnels diversifiés : Centre de statistiques; GEREK (Groupe d'études, de recherches et d'expérimentations) centré sur les lycées professionnels, les 4^e et 3^e technologiques et les 6^e des collèges; Réseau national de ressources en électronique; LAVEA (Laboratoire audiovisuel-étude et applications).

En contrepoint du débat franco-français, Yves Lenoir, Université de Sherbrooke (Québec), et Philippe Perrenoud, Université de Genève, ont décrit des cas - inconcevables en France? - où ce sont des départements ou Facultés d'éducation ou de Sciences de l'éducation, qui assument la formation des enseignants au sein d'une université, le modèle suisse rejoignant celui des États-Unis et du Canada.

• **La formation des enseignants en France : un modèle isolé**

La conclusion des assises tirée par Philippe Perrenoud invite à s'interroger sur les effets à attendre du modèle particulier français dans une perspective comparatiste internationale.

L'existence des CUFEF ne semble pas mise en cause dans le principe, mais il y a peu d'attentes des commanditaires (MEN, IUFM) à l'égard de la préprofessionnalisation. L'existence des IUFM paraît acquise. La faveur dont ils jouissent auprès des étudiants est un atout majeur. Mais les flux peuvent s'inverser.

Les structures restent complexes et porteuses à la fois de conflits et d'ambiguïtés, mais le temps ne semble pas venu de les repenser. Un consensus mou et une résignation s'imposent, vu les rapports de force. Plus tard, il y aura à penser l'énergie dépensée pour contourner les obstacles, et qui aurait pu être utilisée ailleurs.

À l'intérieur de ces structures, le repérage des marges de manœuvre relève d'une intelligence tactique peu partagée, celle des responsables. Les démarches de projet productrices de plans de formation, qui ont été participatives et créatives dans les universités, n'ont pas été évoquées pour les IUFM.

Sur le détail des dispositifs et des démarches de formation, peu d'éléments remontent. On discute au maximum des variables non changeables : structures, concours, flux, moyens, textes, non de celles qui le sont : les dispositifs. *Qu'est-ce qu'on invente en terme de contrats avec le terrain, de bilans de compétences ?* Cela n'est pas dit. Il semble qu'on organise une sorte d'opacité par académie et un réseau au sommet. Le Bureau des directeurs fonctionne. Mais, à partir des directeurs adjoints, il y a peu de communications. Les revues sont confidentielles. Il n'existe pour les IUFM rien de semblable à l'assemblée des responsables de CUFEF, pas de lieu d'échanges. Un seul pôle a fonctionné, le Sud-Est. De même, semblent manquer les rapports avec les MAFPEN.

Il y a encore beaucoup de rêves de cohérence du politique sur ce qu'on demande à l'entrée, au concours, à la profession. Mais, *dans une démocratie, la logique politique est de laisser les institutions se débrouiller avec les contradictions de la société.* L'individualisation de la formation, thème des assises de l'ARCUFEF en 1993, n'a été évoquée que par Jacqueline Lacotte. Au thème des trois cultures qu'il faudrait réunir, école normale, secondaire, université, semble s'être substitué celui de la culture scolaire et de la culture universitaire. Par moments, il semble qu'on prenne le pire dans les deux, l'isolement de l'enseignant du secondaire, la concurrence du milieu universitaire.

Quels éléments à retenir des quatre thèmes d'atelier ?

1. Recruter ou sélectionner les futurs enseignants ?

Peut-être faudrait-il abandonner le compromis historique et mettre le concours à la fin ou au début. Pour moi, dit P. Perrenoud, c'est au début, pour fixer le niveau académique et la maîtrise des savoirs à enseigner. Les flux importants sont un atout majeur pour le choix. Si l'on doit prendre le dernier pour certains enseignements, cela peut conduire à réorienter les flux. *Si on veut former des gens professionnellement, il faut n'avoir plus que cela à faire.* Alors, une partie du modèle genevois est transférable.

2. La liaison entre le cursus universitaire et la formation au métier

Si c'est le vœu, il est nécessaire d'intervenir très vite, donc en préprofessionnalisation, mais pas forcément avec un grand nombre d'heures. Le problème est celui de la décontextualisation des enseignements universitaires, dans le cadre du débat général sur les rapports de l'université à la société. Les positions tranchées du type, les savoirs fondamentaux à l'université, le reste ailleurs, vont à l'encontre de tout ce que prouve l'exemple de l'Amérique du Nord. *Il est inutile de résister pendant vingt cinq ans à ce qui est inéluctable : l'université pour toutes les formations post bac* parce que la demande sociale va dans ce sens.

3. Démarches de recherche et de professionnalisation

Il n'est pas sûr qu'on forme des praticiens par la recherche. Le monde de la science est assez infirme du point de vue de la communication. Si la recherche doit être un outil de formation, cela implique de s'en donner les moyens, ne pas utiliser les étudiants pour coder les données, mais les associer à ce qui est formateur, la problématique, les hypothèses.

4. La formation des formateurs

L'évidence qu'on a affaire à des formateurs est à questionner. *Tous formateurs en IUFM et en université ? Et en même temps enseignants.* Si la définition de l'enseignant est de se centrer sur le savoir et le contenu à transmettre, son identité est dans la discipline. *Le formateur se centre sur la personne de l'apprenant, même si cela passe par la transmission du savoir.* Ce n'est pas un hasard si la formation se trouve dans l'éducation des adultes. La problématique de l'école est que les enseignants deviennent des formateurs. On est encore dans une culture d'enseignement : on part d'un contenu et on se demande comment le faire assimiler par d'autres. *La formation est d'abord une autre posture. Pour un formateur, l'individualisation est la règle. Dans l'enseignement, c'est l'inverse, l'individualisation est une gêne.*

La formation de formateurs impliquerait plus de travailler sur le changement identitaire et sur certains outils : l'identification des besoins, les trajectoires, le rapport du formateur à ce qui se passe en formation continue.

Danielle ZAY
Université Lille III

BON DE COMMANDE

À retourner à INRP - Publications -
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

| RECHERCHE ET FORMATION | Nb. d'ex. | Prix | Total |
|------------------------|-----------|------|-------|
| N° 2 (1987) RR002 | | | |
| N° 3 (1988) RR003 | | | |
| N° 4 (1988) RR004 | | | |
| N° 5 (1989) RR005 | | | |
| N° 6 (1989) RR006 | | | |
| N° 9 (1991) RR009 | | | |
| N° 10 (1991) RR010 | | | |
| N° 11 (1992) RR011 | | | |
| N° 12 (1992) RR012 | | | |
| N° 13 (1993) RR013 | | | |
| N° 14 (1993) RR014 | | | |
| N° 15 (1994) RR015 | | | |
| N° 16 (1994) RR016 | | | |
| N° 17 (1994) RR017 | | | |
| N° 18 (1995) RR018 | | | |
| N° 19 (1995) RR019 | | | |
| N° 20 (1995) RR020 | | | |
| N° 21 (1996) RR021 | | | |
| Total | | | |

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 1997)

France (TVA 5,5 %) : 75 F. ttc - Corse, DOM : 72,58 F.

Guyane, TOM : 71,09 F. - Étranger : 78 F.

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.



BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à INRP - Publications

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur s'il est différent :

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Date Cachet et signature :

**3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro**

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 1997
France (TVA 5,5 %) : 212 F ttc - Corse, DOM : 205,17 F ttc
Guyane, TOM : 200,95 F ttc - Étranger : 270 F

Abonnements couplés

Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires en éducation* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des abonnements; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP. Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait) "... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."
Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

RECHERCHE **et** FORMATION

La fonction tutorale
dans les organisations éducatives
et les entreprises



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",
Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : André HUSSENET, Directeur de l'INRP

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

R. BOURDONCLE : Rédacteur en chef. Professeur, Université de Lille III
D. N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction (INRP)

S. BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences (Rennes II),
A. BON : rubrique *IUFM-Actualités*. Chargé de mission (INRP),
R. BOURDONCLE : rubrique *Notes critiques*. Professeur, Université de Lille III,
É. BURGUIÈRE : Maître de conférences (INRP),
R. FENEYROU : rubrique *Autour des mots*. Professeur (IUFM Nord Pas-de-Calais),
A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Chercheur (INRP),
A. LOUVET : rubrique *Études et recherches*. Chargé de mission
(ministère de la Jeunesse et des Sports),
R. SIROTA : Professeur des Universités (INRP),
M. TOURNIER : rubrique *Actualités*. Chercheur (INRP).

COMITÉ DE RÉDACTION

J.-M. BARBIER : Professeur au CNAM, Centre de recherche sur les formations (Paris),
J. BERBAUM : Professeur, Université des sciences sociales de Grenoble,
G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII,
F. BEST : Présidente de Jeunesse au Plein Air,
A. BOUVIER : Directeur de l'IUFM de Lyon,
M.-L. CHAIX : Professeur, ENESAD-Dijon,
L. DEMAÏLLY : Professeur des Universités (IUFM de Lille),
J.-C. EICHER : Professeur, Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (Dijon),
J. FÈNEUILLE : Inspecteur général de l'Éducation nationale,
G. FERRY : Professeur émérite, Université de Paris X,
J. GUGLIELMI : Directeur de l'IUFM de Caen,
J. HASSENFORDER : Professeur émérite, Université de Paris V-INRP
W. HORNER : Professeur, Université de Leipzig (Allemagne),
M. HUBERMAN : Professeur, Université d'Harvard (États-Unis),
H. JUDGE : Professeur, Université d'Oxford (Royaume-Uni),
G. DE LANDSHEERE : Professeur émérite, Université de Liège (Belgique),
L. LEGRAND : Professeur émérite, Université de Strasbourg,
N. LESELBAUM : Maître de conférences (IUFM de Versailles),
C. LESSARD : Professeur, Université de Montréal (Canada),
L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen,
A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire (INRP),
M. REGUZZONI : Directeur de la revue "Aggiornamenti Sociali", Milan (Italie),
W. TULASIEWICZ : Université de Cambridge (Royaume-Uni),
F. VANISCOTTE : Chargé de mission Europe (INRP),
M. VIAL : Professeur des Universités (INRP),
J. WEISS : Directeur de l'IRD, Neuchâtel. (Suisse),
D. ZAY : Professeur, Université de Lille III.

Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

AU SOMMAIRE DES NUMÉROS DISPONIBLES

- N° 2** - 1987. *La recherche-action et la formation*. Entretien avec Pierre Laderrière.
Autour des mots : approches de la recherche.
- N° 3** - 1988. *Les enseignants débutants*. Entretien avec Gilbert De Landsheere.
Autour du mot : la recherche-action.
- N° 4** - 1988. *Sociologie des enseignants et de leur formation*.
Entretien avec Antoine Prost. Autour du mot : évaluation.
- N° 5** - 1989. *La rénovation des collèges*. Entretien avec D. Lenarduzzi.
Autour des mots : la pédagogie différenciée.
- N° 6** - 1989. *L'enseignement professionnel et la professionnalisation*.
Entretien avec Bertrand Schwartz.
- N° 9** - 1991. *Le journal de classe*. Entretien avec Jean Cardinet.
Autour des mots : le journal de formation et de recherche.
- N° 10** - 1991. *Tendances nouvelles de la formation des enseignants* :
Communications du colloque de Versailles de Recherche et Formation.
Autour des mots : la formation des enseignants.
- N° 11** - 1992. *Théorie et pratique*. Entretien avec Gérard Malglaive.
Autour des mots : théorie et pratique.
- N° 12** - 1992. *Le mémoire professionnel*. Entretien avec Henri Desroches.
Autour des mots : le mémoire professionnel.
- N° 13** - 1993. *Quelle formation en commun pour les enseignants ?*
Entretien avec Viviane Isambert-Jamati.
Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, formation continue.
- N° 14** - 1993. *La direction d'établissement scolaire*.
Entretien avec André Hussenet. Autour du mot : chef.
- N° 15** - 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?*
Entretien avec Pierre Léna. Autour des mots : enseignement supérieur et université.
- N° 16** - 1994. *Les professions de l'éducation Recherches et pratiques en formation*.
Entretien avec René Tijou. Autour des mots : Ingénierie.
- N° 17** - 1994. *Recherche et développement professionnel*.
Point de vue : Jean-Marie Van der Maren et Jean Guy Blais.
Autour des mots : recherche et développement professionnel.
- N° 18** - 1995. *Les enseignants et l'Europe*.
Entretien avec Antonio Ruberti. Autour des mots : Les enseignants et l'Europe.
- N° 19** - 1995. *Recherches sur les institutions et pratiques de formation*.
Note de synthèse : Une revue des travaux sur la formation des formateurs 1970/1989.
Autour du mot : Professionnalité.
- N° 20** - 1995. *Images publiques des enseignants*.
Entretien avec Dominique Monjardet et Claudine Herzlich.
Autour des mots : « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant ».
- N° 21** - 1996. *Images des enseignants dans les médias*.
Entretien avec Marguerite Gentzbittel. Note de synthèse : retour sur le micro-enseignement.

Peut-on embrasser dans un même mouvement de pensée la fonction tutorale en entreprise et dans les organisations éducatives ? Tel est le pari de ce numéro, peut-être risqué, tant sont forts et profondément inscrits dans les esprits, les clivages entre monde de la production et monde de la formation, entre leurs acteurs, leurs méthodes et leurs référents.

Peut-on d'ailleurs penser le tutorat en dehors des contextes qui le promeuvent, des ressorts qui l'animent, des fonctions qu'il joue dans une évolution plus globale et probablement conjointe des systèmes de formation et des systèmes de travail ? Peut-on le penser en dehors des modes spontanément prescriptifs dans lesquels il s'énonce le plus souvent ? Peut-on transformer certaines catégories intellectuelles très prégnantes qui cloisonnent les systèmes de production et de formation ?

Pour tenter de répondre à ces interrogations, le numéro a été construit autour de trois entrées :

- une entrée privilégiant tout d'abord la définition même du *tutorat*, le repérage de ses différentes formes, l'analyse des contextes organisationnels qui les génèrent ;
- une entrée sur les dynamiques d'acteurs qui participent à la fonction tutorale : organisations, professionnels de la formation et bien sûr tuteurs et tutorés ;
- enfin, une entrée plus « pédagogique » mettant l'accent sur l'identification d'outils, de pratiques ou d'expériences d'ingénierie contribuant au développement de la fonction tutorale ou au développement des compétences des tuteurs.

La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05

Tél. 01 46 34 90 00

Internet : [Http://www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)



ISBN 2-7342-0542-4 • ISSN : 0988-1824