

# Formation & Territoire

Redécouvrir le tutorat



Région Champagne - Ardenne



COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE  
Fonds social européen



septembre 1999 n°5



Formation & Territoire  
est une publication de la  
**MIFCA**, (Mission de Formation  
de formateurs et tuteurs  
Champagne Ardenne)

**Directeur de la publication :**  
Guy BLEROT, Président de la  
MIFCA

**Rédacteur en chef :**  
Sandrine POITTEVIN,  
Directrice de la MIFCA

**Coordinateur du numéro :**  
Alain TYACK, directeur des  
Études, CAFOC de Reims

**Comité de rédaction :**  
Véronique BENEZETH, MIFCA

Marie-France FREY,  
ARGO Ingénierie

André JORQUERA,  
CRFPS, Reims

Annie COSTEL,  
FORMATION PLUS, Troyes

**Secrétariat de rédaction :**  
Dominique MOUY, MIFCA

**Maquette :** Pierre FINOT

**Fabrication, PAO :**  
Nathalie DE MOLLING

**Impression et fabrication :**  
Reims Copie, 3 rue Rogier,  
51100 Reims

**ISSN : 1285-1787**

Les opinions exprimées dans les  
articles n'engagent que la res-  
ponsabilité des auteurs.

# Formation & Territoire

Redécouvrir  
le tutorat

---



MISSION DE FORMATION DE FORMATEURS  
ET TUTEURS CHAMPAGNE ARDENNE

septembre 1999 n°5

# Sommaire

## Éditorial

Bernard Bobot, directeur de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage,  
Région Champagne Ardenne.....5

## Préface

Alain Tyack, directeur des Études au CAFOC de Reims .....9

## Le tuteur et la fonction tutorale

### La fonction tutorale et l'entrée dans la vie active

Gérard Malglaive, directeur de l'association Ingénieurs 2000 .....15

### La prise en compte de l'intelligence du travail dans la formation en situation professionnelle

Patrick Mayen, Laboratoire de recherche en didactique professionnelle, Enesad, Dijon .....19

### L'équipe tutorale ou la fonction tutorale dans les formations d'ingénieurs par apprentissage

Jean-Michel Pajot, directeur pédagogique du dispositif Ingénieurs 2000 .....29

### Le tuteur d'entreprise : ses compétences et leur développement

Alain Tyack, directeur des études au CAFOC de Reims .....37

## Les conditions de leur efficacité

### *La collaboration entre l'entreprise et le centre de formation*

#### L'accompagnement des tuteurs dans le cadre d'une démarche qualité

Anne-Valérie Pizzighella, directrice du Centre de formation Pasteur, Bétheny .....53

#### Accompagnement du projet professionnel et personnel en formation alternée

Claude Georges, directeur et Martine Fraiseau, déléguée pédagogique  
à la Fédération Régionale des Maisons Familiales Rurales Champagne Lorraine .....61

#### Rôle du tuteur dans la validation des compétences à l'IIT BTP

Christine Martela, chargée de mission formation à l'IFRB Champagne Ardenne .....69

#### La fonction tutorale du maître exploitant

André Jorquera, conseiller formation au CRFPS, Reims.....73

#### Accompagnement tutoral dans le champ du social : un dispositif à l'université de Reims

Jean-Marie Berriot, intervenant formateur à l'IRUSSA .....81

### *Le développement des compétences du tuteur*

#### Les formations à la fonction tutorale

Françoise Gérard, chargée d'études à l'Observatoire des pratiques de formation,  
Centre INFFO, Paris .....91

#### Le tutorat en Champagne-Ardenne

Stéphanie Villetard, chargée d'études à l'OPEQ-CRCI .....101

#### Les enjeux de la formation au tutorat : de l'activité de tutelle à la fonction tutorale

Christiane Montandon, maître de conférences en Sciences de l'Éducation, Université Paris XII .....107

#### Etre tuteur ne s'improvise pas

Sébastien Giot, étudiant à l'Institut de Promotion Industrielle (IPI), Châlons-en-Champagne .....117

#### Formation des tuteurs au management de projet

Italo Primus, intervenant pour l'IPI .....121

---

**Le tuteur, un partenaire actif de l'alternance**

Jean-Luc Balzer, conseiller en formation et responsable de projet,  
AGEFOS PME Champagne Ardenne .....125

**L'appréciation des compétences exercées par les tuteurs**

Lilianne Volery, directrice et Pierre Rieben, responsable pédagogique au CFFB-CNAM, Paris .....129

*La reconnaissance de la fonction tutorale*

**Développer des compétences tutorales en entreprise : les choix de CEBAL Sainte-Ménéhould**

Philippe Nicolas, chargé du développement social au sein de l'Etablissement CEBAL,  
Sainte-Ménéhould.....135

**Pour une valorisation de la fonction tutorale...**

Marie-France Frey, consultant, ARGO Ingénierie, Paris .....145

**A qui profite le tutorat ?**

Paul Boulet, président de Citadel, Paris.....153

**L'appui des pouvoirs publics régionaux : les actions entreprises et leurs perspectives**

**Une démarche régionale pour la professionnalisation des tuteurs en Champagne Ardenne**

Sandrine Poittevin, directrice de la MIFCA .....169



*Bernard Bobot - Directeur de la Formation Professionnelle  
et de l'Apprentissage, Région Champagne Ardenne*

### Formation & Territoire n° 5 :

---

**Du temps des bâtisseurs de cathédrales, le tutorat était quasiment le seul mode de transmission du savoir, du savoir faire et du savoir être. A l'instar du taylorisme industriel, les acteurs de l'éducation ont vu progressivement leur mission se sectoriser et parfois se cloisonner.**

**Familles, enseignants ou formateurs, entreprises sont devenus trois mondes qui se connaissent mal, qui se fréquentent peu et qui, souvent, se mécomprennent.**

**Si nous acceptons l'idée que la formation à donner à nos jeunes doit viser le savoir, le savoir faire et le savoir être, alors cette formation là est de l'éducation et chacun des acteurs doit y concourir en lien étroit avec les deux autres.**

**On voit par là que le rôle du tuteur en entreprise est incontournable et complexe.**

**Incontournable, tant l'acquisition du savoir faire demande du temps et de la pratique et que ce savoir faire est aujourd'hui un critère premier pour accéder à l'emploi.**

Complexe, parce que le tuteur ne peut jouer seul sa partition, qu'il a besoin de coordonner son action avec les autres acteurs de l'éducation et parce qu'il n'a pas seulement à transmettre une technique. Il doit tout à la fois comprendre le jeune qui lui est confié avec son environnement, transmettre des savoir faire et des savoir être avec pédagogie, évaluer, valider, encourager, motiver et parfois suivre sur le chemin de l'insertion professionnelle.

C'est parce que l'Etat et la Région étaient conscients du rôle majeur que jouent les tuteurs, et qu'ils devront être plus nombreux à jouer dans l'avenir, qu'ils ont créé la MIFCA.

La Région, quant à elle, a placé au cœur des contrats de qualité avec les Centres de Formation d'Apprentis, la formation des tuteurs et des maîtres d'apprentissage. Les résultats sont encore trop timides. Il convient de poursuivre l'action avec persévérance.





## Préface

---

Pour commencer, je vous invite à lire ou relire l'article de Gérard Malglaive, paru dans le journal "Le Monde" voici plus de cinq ans, après le conflit provoqué par le contrat d'insertion professionnelle : *"La fonction tutorale et l'entrée dans la vie active"*. Tout est dit ou presque.

Retenons quelques idées-forces, illustrées par le propos de praticiens et d'experts :

**Le tuteur n'est pas un formateur.**

- Patrick Mayen est à cet égard très convaincant : *"La prise en compte de l'intelligence du travail dans la formation en situation professionnelle"*.
- Jean-Michel Pajot nous propose une conception originale du tutorat. Elle se fonde sur son expérience de la formation d'ingénieurs par la voie de l'apprentissage : *"L'équipe tutorale ou la fonction tutorale dans les formations d'ingénieurs par apprentissage"*. Les apprentis ingénieurs se voient confier la responsabilité de la gestion de leur propre cursus et, ce faisant, du management de leur équipe tutorale (tuteur d'école et tuteur d'entreprise).
- Je vous sou mets pour ma part un référentiel d'activités et de compétences du tuteur d'entreprise, fruit d'une étude conduite dans notre région : *"Le tuteur d'entreprise : ses compétences et leur développement"*. Ce référentiel est accompagné de conseils en matière d'ingénierie de formation de tuteurs, à l'adresse des formateurs.

**Son action se fonde sur une collaboration étroite entre le centre de formation et l'entreprise, dans son acception la plus large.**

Plusieurs témoignages de collaborations fécondes nous sont proposés par des praticiens régionaux :

- Anne-Valérie Pizzighella nous relate la mise en place d'un outil de suivi de l'évolution des compétences de jeunes apprentis au CFA Pharmacie de Reims : *"L'accompagnement des tuteurs dans le cadre d'une démarche qualité"*. La valeur d'usage de cet outil, partagé par les formateurs du CFA et les tuteurs des officines, est aujourd'hui reconnue par l'ensemble des partenaires de la formation.
- Claude Georges et Martine Fraiseau nous font part de leur expérience dans la construction et la réalisation de parcours de formation qualifiants, intégrant la préparation du BEPA Services, en relation avec leurs partenaires d'entreprise : *"Accompagnement du projet professionnel et personnel en formation alternée"*.
- Christine Martela met l'accent sur le partenariat qui lie l'IIT BTP aux entreprises qui accueillent les apprentis ingénieurs. De ce partenariat dépendent pour une large part l'adaptation du cursus aux évolutions du contexte et du contenu du travail ainsi que la qualité de la formation et de son suivi : *"Rôle du tuteur dans la validation des compétences à l'IIT BTP"*.
- André Jorquera nous dévoile les modalités d'intégration des jeunes agriculteurs titulaires d'un bac professionnel. Le maître-exploitant, préparé à exercer son rôle, accompagne le jeune dans son apprentissage du métier, en référence à un contrat d'objectifs qu'il négocie avec le jeune et des représentants du monde agricole : *"La fonction tutorale du maître exploitant"*.

- Jean-Marie Berriot nous présente le dispositif de formation conçu par l'IRUSSA au bénéfice des étudiants qui se destinent à *"l'intervention sociale"* : *"Accompagnement tutoral dans le champ du social : un dispositif à l'université de Reims"*.

La réussite des stages en milieu professionnel, composantes de ce dispositif, est largement imputable à la qualité des relations initiées de longue date avec les organisations relevant de ce secteur d'activités ainsi qu'au soutien apporté aux tuteurs dans l'exercice de leur rôle, tout au long de l'année universitaire.

Son efficacité repose notamment sur la maîtrise de compétences dont l'identification et le développement sont à promouvoir.

- Françoise Gerard dresse un état des lieux national des formations de tuteurs : *"Les formations à la fonction tutorale"*. Les formateurs gagneraient à prendre connaissance de ces constats qui invitent à reconsidérer l'offre de services, à repenser les formations à la fonction tutorale.
- Présentées par Stéphanie Villetard, les conclusions de l'étude de l'OPEQ portant sur *"Le tutorat en Champagne-Ardenne"* insistent tout particulièrement sur la nécessité d'une ré-ingénierie des formations de tuteurs.
- A cet égard, les réflexions de Christiane Montandon seront précieuses aux formateurs de tuteurs : *"Les enjeux de la formation au tutorat : de l'activité de tutelle à la fonction tutorale"*.
- Sébastien Giot nous parle de son expérience du tutorat en tant que stagiaire en entreprise. Il prodigue quelques conseils aux tuteurs d'entreprise en s'appuyant sur sa propre expérience, persuadé qu'*"Être tuteur ne s'improvise pas"*. Son formateur, Italo Primus, nous décrit les caractères de la formation de tuteurs mise en place par l'IPI : *"Formation des tuteurs au management de projet"*.

- Jean-Luc Balzer insiste sur l'importance d'une véritable synergie pédagogique entre l'entreprise et l'organisme de formation, le jeune et son tuteur. Cette synergie est recherchée à travers l'instauration de contrats d'engagements liant les partenaires de l'alternance. Elle est notamment suscitée à travers les *"formations ouvertes de tuteurs"* que l'AGEFOS PME Champagne-Ardenne organise depuis 1994 : *"Le tuteur, un partenaire actif de l'alternance"*.
- Pierre Rieben et Lilianne Volery nous exposent leur point de vue sur l'appréciation des compétences des tuteurs : *"L'appréciation des compétences exercées par les tuteurs"*. Ils plaident en faveur d'une appréciation concertée, multiréférentielle et contextualisée, intégrée au dispositif de formation.

Cette efficacité suppose une reconnaissance de la fonction tutorale dans et par l'entreprise et ses environnements.

- Écoutons Philippe Nicolas témoigner sur les choix de son entreprise, guidés par une intelligence des enjeux du tutorat : *"Développer des compétences tutorales en entreprise : les choix de CEBAL Sainte-Ménéhould"*.
- Marie-France Frey nous fait part des initiatives prises par certaines branches professionnelles, dans ce domaine, avec l'appui des pouvoirs publics. Les multiples voies et moyens d'une reconnaissance et d'une valorisation de la fonction tutorale méritent d'être mieux connus : *"Pour une valorisation de la fonction tutorale..."*.
- Paul Boulet attire notre attention sur le rôle majeur des directions d'entreprise. La condition première d'une efficacité du tutorat réside dans la volonté des directions d'entreprise de développer la fonction tutorale reconnue comme moyen, parmi d'autres, de résoudre des difficultés dans la gestion de leurs emplois et de leurs compétences, en référence à des enjeux stratégiques : *"A qui profite le tutorat ?"*.

Ces idées-forces militent pour un renouvellement des manières de penser le développement du tutorat de la part de ses acteurs : les entreprises, les partenaires sociaux, les branches professionnelles, les pouvoirs publics, les organismes de formation.

La grande diversité des situations et des pratiques tutorales dont témoignent les contributions à ce numéro fait de cette sollicitation un véritable défi à relever.

Notre région s'est engagée dans cette voie. Sandrine Poittevin se fait l'écho des actions concertées et coordonnées qui ont été entreprises en Champagne Ardenne, de leurs premiers aboutissements et des perspectives qu'elles ouvrent : *"Une démarche régionale pour la professionnalisation des tuteurs en Champagne Ardenne"*.

Mais rien n'est jamais définitivement acquis ; la détermination et la pérennité des choix des acteurs sont sans doute les premiers gages de réussite.

*Alain Tyack, Directeur des Études au CAFOC de Reims  
Délégation Académique à la Formation Continue*



# La fonction tutorale et l'entrée dans la vie active

Gérard Malglaive - Directeur de l'association Ingénieurs 2000

Le conflit suscité par le contrat d'insertion professionnelle a posé une question restée sans réponse : celle du tutorat.

Les mutations industrielles n'ont pas seulement été technologiques. Elles ont également entraîné une transformation de l'organisation du travail et des méthodes de formation. Avec les nouvelles technologies, le travail humain ne peut plus être enserré dans le carcan des gestes élémentaires rigidement définis. La fin du taylorisme est une condition de l'efficacité industrielle. Aujourd'hui chacun, du compagnon à l'ingénieur, doit s'attacher à penser la globalité des actes productifs, à anticiper les événements pour mieux y réagir, à échanger des informations pour améliorer la démarche d'ensemble.

Mais le prix à payer pour la disparition du taylorisme est un effort incessant de développement des compétences à la fois rationnelles et théoriques, intuitives et pratiques. La formation reste évidemment le moyen de ce développement. Mais la formation, elle aussi, a changé.

Le modèle scolaire constitue la représentation commune de toute action de formation. Tout à fait adapté à la transmission des connaissances formelles, ce modèle ne permet guère d'accéder à la composante pratique, relationnelle et intuitive des savoir faire. Pour l'essentiel, cet aspect des compétences se construit à la faveur même de l'exercice de l'activité. Ce n'est pas là une grande nouveauté. Depuis toujours, chacun connaît la différence entre un "débutant", quel que soit son niveau de formation "initiale", et un professionnel expérimenté. L'acquisition de l'expérience est plus ou moins rapide, mais elle n'est jamais immé-

diante. Elle est surtout aléatoire, liée aux opportunités plus ou moins favorables offertes au débutant pour faire ses preuves.

C'est à l'optimisation de ce parcours d'apprentissage que doivent servir ceux que l'on appelle des "tuteurs". Leur action éducative s'exerce dans les conditions vivantes du métier qu'ils transmettent sans l'enseigner mais en définissant les contenus, les objectifs et les critères d'évaluation des tâches à réaliser. Aussi bien les tuteurs ne sont-ils pas des formateurs mais des managers. Les transformations de l'organisation du travail

prennent ici leur importance. La sortie du taylorisme rend le travail plus complexe et plus riche, et donc les compétences plus difficiles à acquérir. C'est en étant confronté à des situations mobilisant connaissances et sens pratique que chacun peut les construire. C'est à ceux qui encadrent le travail de créer ces situations, et c'est ce que l'on peut appeler le management qualifiant.

Le tutorat n'est qu'un aspect particulier de ce management qualifiant. La fonction tutorale à vrai dire, car les organisations non tayloriennes ont dû rompre avec les hiérarchies pyramidales au profit du travail collectif et du partage des responsabilités. Dans ce contexte, l'acquisition du savoir faire est aussi le résultat d'un travail d'équipe, la prise en charge des débutants étant l'affaire de tous et de chacun.

La question reste de savoir quel doit être le moment de l'acquisition des compétences pratiques. Depuis de nombreuses années déjà, les formations dites en alternance sont à l'ordre du jour en France. En ménageant des périodes de travail en grandeur réelle dans le cadre même de la formation initiale, elles obligent à définir clairement le statut de la fonction tutorale. Notre expérience de la formation d'ingénieurs en alternance dans le cadre "Ingénieurs 2000"<sup>(1)</sup> nous amène à la distinguer clairement de la fonc-

tion enseignante. Les tuteurs ne sont pas chargés de prolonger les cours de l'école par des exercices pratiques qui en seraient l'application. Leur rôle est de confronter les jeunes à tous les aspects de leur métier en leur proposant des activités réellement productives mais adaptées à l'état évolutif de leur savoir. Des tâches qui permettent d'apprendre parce qu'elles demandent la mobilisation de toutes les ressources de celui qui les exerce, et parce qu'il peut les réussir à la condition de mobiliser toutes ses ressources.

Il est cependant peu réaliste de penser que les formations en alternance puissent devenir la forme normale de la formation professionnelle initiale dans notre pays. Aussi bien les sociologues ont-ils compris les nombreuses formules inventées pour lutter contre le chômage des jeunes comme l'émergence de voies de transition entre l'école et la vie active. La difficulté qu'il y a à penser clairement cette transition réside dans le fait que le problème s'est posé à propos des jeunes non diplômés. Or il se pose à tous les niveaux de qualification, jusqu'aux ingénieurs, comme le montre l'ouvrage récent de Paul Bouffartigue<sup>(2)</sup>. Dès lors, la fonction tutorale, comprise comme une forme explicite et nécessaire du management qualifiant, ne peut-elle pas devenir l'accompagnement indispensable de toute entrée dans la vie professionnelle ?

---

(1) Regroupement de six entreprises en partenariat avec le Conservatoire National des Arts et Métiers, l'association Ingénieurs 2000 a mis en place des filières de formation initiales d'ingénieurs par la voie de l'apprentissage. Le cursus comporte cinq semestres universitaires et cinq semestres en entreprise. Chaque élève est encadré par un tuteur enseignant et un tuteur ingénieur.

(2) Paul Bouffartigue, "L'école au monde du travail. La socialisation professionnelle des jeunes ingénieurs et techniciens", Éditions L'Harmattan.

Mais notre pays ne peut certainement pas admettre une telle démarche sans lui donner un cadre juridique. A juste titre, si l'on regarde lucidement le tissu industriel et les énormes disparités existantes entre telle entreprise déjà entrée dans le vingt et unième siècle et telle autre sortant à peine du dix-neuvième. Mais l'enjeu est ici de réglementer sans vider la fonction tutorale de son contenu. Ce qui serait le cas, par exemple, si devait prendre corps l'idée de "tuteurs diplômés", conduisant à faire d'une fonction qui doit être naturelle un métier à part, et donc coupé des réalités auxquelles il prétendrait introduire.

La question n'est pas simple, et nous ne pouvons nous substituer au législateur. Aussi ne ferons-nous que suggérer une idée. Nombre d'entreprises sont aujourd'hui habituées aux certifications qualité. Ces certifications engagent l'entreprise et garantissent à ses clients un seuil de qualité de ses produits et manières de faire. Pourquoi ne pas inventer une certification identique pour le management qualifiant ? Toute entreprise qui l'aurait obtenue, et seulement celle qui l'aurait obtenue, pourrait bénéficier d'avantages (fiscaux et sociaux) liés au recrutement d'un salarié débutant.

La question de savoir si une période d'intégration avec accompagnement tutoral doit ou non faire l'objet de mesures salariales particulières ne pourra être résolue que progressivement et au cas par cas en concertation avec les partenaires sociaux. ▲

---

*Cet article a été publié par le journal "Le Monde", dans sa rubrique Initiatives, daté du 18 mai 1994. "Le Monde" nous a autorisé à le reproduire à titre gracieux dans notre revue.*

*C'est également en accord avec Gérard MALGLAIVE que cet article est reproduit.*



# La prise en compte de l'intelligence du travail dans la formation en situation professionnelle

Patrick Mayen - Laboratoire de recherche en didactique professionnelle, Enesad, Dijon

## Des pratiques qui oublient la part intelligente du travail

On peut considérer qu'une situation professionnelle constitue une situation d'apprentissage à trois conditions : l'existence de tâches à réaliser, l'existence d'une ou de plusieurs formes de guidage de l'activité et enfin la possibilité pour celui qui apprend de faire un retour sur son activité. Il faut ajouter à cela, et ce n'est pas du tout trivial, que ni le guidage, ni l'analyse de l'activité ne sont possibles sans la médiation du langage. Ce premier point introductif, qui concerne les conditions de l'apprentissage, doit être complété par un second qui concerne cette fois la nature de l'action et que j'emprunte ici à la psychologie : dans un article consacré à une approche cognitive de l'alternance, Savoyant (1996) rappelle que, **quel que soit le domaine d'activité**, toutes les actions comportent une part d'**orientation** (définition du but à atteindre, identification de la situation dans laquelle on se trouve, détermination des opérations d'exécution), une part d'**exécution** (opérations de transformation de la situation, correspondant au déroulement effectif de l'action) et une part de **contrôle** (vérification de la conformité de l'exécution dans son déroulement et dans son produit final). Selon ce modèle, ce qu'on peut considérer comme la part intelligente de l'action correspond bien évidemment aux opérations d'orientation et de contrôle, même si la part d'exécution nécessite l'apprentissage d'habiletés et l'ac-

quisition de la vitesse et d'habitudes. Pourtant, l'observation des pratiques ordinaires d'apprentissage en situation de travail montre avant tout et de manière massive que **ce sont les opérations d'exécution qui concentrent toute l'attention des trois partenaires** que sont les stagiaires, les professionnels et les enseignants et formateurs :

- les formateurs le font principalement par le biais des fiches d'activité souvent rédigées comme des descriptions d'opérations d'exécution. Autrement dit, les capacités sont énoncées comme une succession d'actions observables sans référence aux activités mentales qui en sous-tendent la réalisation, et, plus curieusement sans référence aux connaissances techniques ou scientifiques que les formateurs ont eux-mêmes enseignées en vue d'une meilleure compréhension et d'une optimisation de l'action
- les stagiaires eux-mêmes privilégient le registre de l'action immédiate et de l'imitation des pratiques des professionnels expérimentés qui les entourent
- les professionnels négligent le fait que la réalisation de leur travail n'est pas seulement constituée par le déroulement automatisé d'une série de procédures, mais qu'elle est en réalité le produit d'une identification fine des éléments critiques d'une situation, d'une série de prises de décision et que l'exécution de la tâche s'accompagne d'un contrôle permanent de l'action.

## L'imitation, une forme de guidage à risques

Le guidage de la partie d'exécution s'effectue en général de trois manières, **par la démonstration** qui suppose l'imitation, par l'énoncé de ce qu'il faut faire et qui peut correspondre à ce qu'on appelle souvent **la décomposition de l'action** ou par la **combinaison de la démonstration et de la verbalisation** des opérations de l'action.

L'imitation correspond à une forme traditionnelle de guidage de l'exécution. Mais l'observation d'un professionnel expérimenté par un novice ne garantit en aucun cas qu'un apprentissage efficace puisse se réaliser. En effet, même pour des actions à forte composante gestuelle facilement observables, celui qui apprend accède au mieux, par l'observation, à la succession des actions matérielles qui permettent d'atteindre le résultat. Au pire, il ne peut que mémoriser quelques opérations un peu plus saillantes que d'autres dont il ne saisit pas forcément la signification, c'est-à-dire la place et le rôle dans le déroulement de l'action. En revanche, il n'a pas accès aux opérations de prise d'information réalisées avant et en cours d'action par le professionnel expérimenté et qui permettent à ce dernier d'orienter et de contrôler son action. Bien entendu, on peut supposer que le modèle le plus courant de l'alternance, à savoir le modèle de l'alternance applicative qui consiste à utiliser la situation professionnelle comme un lieu de mise en œuvre des savoirs acquis préalablement à l'école, permet de pallier les risques liés à l'imitation. Le novice est ainsi supposé pouvoir "réinventer" le raisonnement du professionnel à partir des acquis de l'école et donc

donner de la signification à ses actions, puisque celles-ci sont déjà connues, nommées et intégrées dans une compréhension du déroulement de l'activité à partir des connaissances techniques ou scientifiques acquises en formation. Malheureusement, cette remarque n'est que partiellement vraie, et ce, pour deux raisons :

- tout d'abord, elle dépend de l'état d'avancement du novice dans son parcours de professionnalisation
- ensuite, elle sous-estime la difficulté pour le novice de reconnaître sur le terrain la même situation que celle dans laquelle il a été placé en formation et donc la difficulté qu'il rencontre pour mobiliser ses connaissances.

Une étude réalisée dans le secteur des travaux publics et à propos du métier d'ouvrier en voirie réseaux divers (V.R.D.) illustre les limites et les dangers d'une forme d'apprentissage exclusivement orientée vers l'imitation. Une première série d'observations de la tâche de pose de bordures de trottoir considérée comme représentative du métier, pouvait laisser croire que les jeunes ouvriers en formation imitaient assez fidèlement leurs tuteurs, professionnels très avertis en paroles. Ils semblaient reproduire les mêmes gestes. Mais l'analyse des films réalisés montre qu'il ne s'agissait en fait que d'une imitation superficielle. En effet, les deux opérations de réglage de l'aplomb et de calage de la bordure doivent s'effectuer à l'aide d'une barre à mine dont il s'agit d'utiliser la masse pour faire descendre la bordure au niveau de la bordure précédente déjà posée et calée. Or, les ouvriers novices (après un mois de terrain), d'une

part conservaient le regard fixé sur la bordure, d'autre part, en frappaient la surface supérieure sans viser des points d'impact particuliers, ce qui provoquait presque inévitablement un dérèglement de l'aplomb (la verticalité du bloc de granit), de l'alignement (aux bordures précédentes) et surtout, entraînait un enfoncement de la bordure dans le sol et un tassement du lit de béton. Le résultat de cette pratique les amenait à devoir reprendre l'ensemble des opérations, parfois depuis le début, c'est-à-dire depuis l'égalisation du lit de béton au fond de la tranchée et la dépose de la bordure. A l'inverse, l'observation des professionnels expérimentés, mais plus encore, celle d'un chef de chantier, montrait :

- l'importance des prises d'informations visuelles sur les bordures déjà alignées, sur le cordeau tendu au moment de l'implantation du chantier, sur le niveau. Ces informations correspondant aux trois variables en œuvre dans la pose de bordure, à savoir : l'alignement, l'aplomb et la pente
- la mise en relation de ces informations avec les opérations d'exécution au moyen de la barre à mine, en particulier pour le choix des points d'impact et le réglage de l'intensité de la frappe.

Dans les situations observées pour cette étude, les jeunes ouvriers n'avaient accès ni à la verbalisation des prises d'information et des règles d'action des professionnels, ni à leur raisonnement avant ou en cours d'action. Ils n'avaient pas non plus de séances de formation préalable consacrées à cette tâche. En outre, ils n'avaient ni l'occasion de revenir sur leur propre activité, ni l'occasion d'observer l'activité de leurs pairs ou de pro-

fessionnels autres que leur tuteur. Enfin, facteur non négligeable, l'imitation s'effectuait en fonction d'un processus d'identification au tuteur fondé sur la survalorisation des pratiques de terrain et la dévalorisation des apports de la formation instituée. Or, ce sont ces apports qui peuvent permettre, à distance de l'action, de construire les repères pour observer et interpréter l'activité des tuteurs, même lorsque ceux-ci sont "muets".

On peut ainsi tirer deux conclusions de ce premier exemple :

- la première est que l'observation des professionnels est insuffisante pour construire autre chose que la succession des opérations d'exécution
- la deuxième est que l'exécution de l'activité elle-même peut aboutir à un apprentissage de modes opératoires plus ou moins efficaces sans s'accompagner d'un développement conceptuel.

Autrement dit, les novices peuvent mémoriser des opérations sans intégrer les connaissances et donc les significations qui sous-tendent ces actions. Dans l'exemple des bordures, les jeunes ouvriers avaient construit une relation synchrétique entre le fait de frapper sur la bordure et la réalisation de son réglage sans comprendre que frapper sur la bordure correspond en fait à agir sur l'aplomb ou la pente, ce qui implique de choisir des points d'impact précis en fonction de repères tels que le cordeau ou le niveau.

## **La description de l'action, un premier pas vers l'apprentissage organisé**

Depuis quelques années, les formations en direction de ceux qui exercent des fonctions de tuteurs ou de maîtres d'apprentissage insistent sur l'importance de la mise en mot de son travail par le professionnel lui-même. Cet objectif constitue une avancée importante. Le terme utilisé pour définir cette mise en mots est cependant porteur de risques de confusion. De fait, insister sur la "décomposition" de sa tâche par le professionnel tout comme, à l'inverse, insister pour que le stagiaire, l'apprenti ou l'élève "décrivent" le travail du professionnel ou leur propre travail comporte plusieurs risques. Le premier est d'en rester à la seule description des opérations d'exécution. La description précise permet bien évidemment d'éviter des approximations et, par exemple, de faciliter l'observation du novice. En effet, l'enchaînement des actions s'avère souvent trop rapide pour que celui qui observe puisse tout simplement percevoir la succession de chacune des opérations. A ce titre, la description est déjà une activité formative essentielle, d'autant plus que la description est aussi une forme de clarification, de distinction, de catégorisation. Pour décrire, le professionnel doit choisir et utiliser des mots qui sont des mots du langage de travail. Il doit aussi découper des unités dans son discours qui correspondent à des unités d'action qui ont du sens pour lui et l'usage des multiples connecteurs temporels permet d'ordonner les opérations qui, sans cela, pourraient n'apparaître pour le novice que comme un flot ininterrompu d'agitation. La description en cours d'action

constitue donc une aide importante dans l'apprentissage. Mais une description limitée aux opérations peut aussi entraîner d'autres conséquences, moins positives :

- elle peut occulter les dimensions "non observables" de l'action : le but effectivement visé, les informations pertinentes prises en compte, les règles d'actions mobilisées, les écarts spécifiques dus à la tâche particulière en cours
- elle peut occulter les autres manières de réaliser l'action et donc générer ou renforcer l'idée qu'il n'y a qu'une voie pour atteindre le but
- elle peut relier l'action et la réussite de l'action à son seul résultat immédiat.

## **De l'exécution de l'action au raisonnement de l'activité**

Il est donc nécessaire de franchir un palier supplémentaire en permettant de mettre en évidence pour celui qui apprend le fait que l'activité professionnelle est non seulement composée d'une succession d'actions mais aussi de prises d'information orientées par une base de connaissances dans le domaine d'activité et de raisonnements. La tâche de visite d'un troupeau au pré constitue une tâche dans laquelle l'activité des professionnels est une activité d'observation. Un des maîtres d'apprentissage (M.A.) donne la consigne suivante à son apprenti (APP) :

**M.A.** : oui donc on vient de distribuer du foin à ce lot de vaches là donc maintenant tu vas aller faire la visite alors la première chose à faire c'est déjà regarder si si le troupeau est complet tu vas tu vas compter les vaches ensuite tu vas observer si elles si elles mangent bien c'est déjà un premier signe de bonne santé et puis comme ce sont des vaches qui sont taries depuis déjà un peu de temps tu vas observer un peu l'état des mamelles si elles sont souples si y a pas de trayons qui sont qui sont congestionnées ou en état de mammite

L'apprenti, au retour de la visite dit qu'il ne sait pas quoi dire :

**APP.** : ben y a treize vaches pis euh elles mangent du foin elles ont l'air en bonne santé

**M.A.** : treize oui et elles mangent toutes bien oui ? elles elles avaient toutes du foin dans la gueule?

**APP.** : oui oui

**M.A.** : Ben c'est déjà bon signe qu'elles sont toutes en bonne santé alors parce que quand y en a une d'isolée tout de suite il faut se poser une question c'est qu'il y a quelque-chose qui qui

**APP.** : qui va pas

**M.A.** : qui cloche hein ? euh si y a une inflammation qui se produit enfin d'une quartier voire de plusieurs quartiers du pis hein ? des quatre trayons de l'année d'après elle vèle au prochain vêlage eh bien on se retrouve avec une vache qui a perdu un deux voire plusieurs trayons et qui a des difficultés pour pouvoir élever son veau oui moi tout à l'heure j'ai remarqué qu'il y avait quelques vaches qui avaient le cou un peu sombre un peu crasseux alors quand ca vient

comme ça alors dès qu'on va les rentrer là il va falloir intervenir tout de suite pour les déparasiter les poux tu sais peut-être pas quelles conséquences ça a mais si y en a trop le pou il suce le sang de l'animal et (...) ça peut anémier un animal (...) et c'est pour ça qu'il faut traiter les parasites internes et externes qui peuvent se trouver sur les animaux à cette saison à l'automne à l'entrée de l'hiver.

Il faut noter que les propos de l'agriculteur à propos de la même tâche sont très différents selon qu'ils relèvent d'une consigne préalable à la tâche ou qu'ils relèvent de l'analyse de sa réalisation par l'apprenti. Ils mettent en évidence ce qui peut se construire dans le dialogue. Ainsi, bien que le novice énonce tout d'abord qu'il n'a rien à dire, il finit par répondre à la consigne. Mais ce qui préoccupe le professionnel, c'est la dimension de la santé des animaux comme en témoigne la question "elles mangent toutes bien ?" précisée par une autre "elles avaient toutes du foin dans la gueule ?" qui neutralise la dimension de l'alimentation pour transformer cette observation en prise d'information sur la santé des animaux. Cette seconde question, à propos du foin dans la gueule insiste sur l'importance de la prise d'information effective et vérifiée pour chaque animal. Un peu plus loin le professionnel énonce un autre indicateur de mauvaise santé qui est l'isolement d'un animal. On observe ainsi très distinctement le travail réalisé par le maître d'apprentissage pour essayer de faire construire une signification nouvelle de l'observation du comportement des animaux du troupeau après la distribution du foin. Bien que cela

ne soit pas exprimé explicitement, l'enchaînement avec l'état des trayons est en fait l'énoncé de l'étape complémentaire aux premiers repérages de l'état de santé puisque le risque le plus probable en cette période qui suit le sevrage est le risque de mammite, énoncé dès la consigne. Plus loin, le professionnel fait part d'une autre observation dans laquelle il énonce les indicateurs perçus puis le diagnostic qu'il fait à propos des parasites et enfin les décisions qu'il convient de prendre. En fait, il raisonne et agit en fonction d'une situation temporelle qui déborde très largement de l'ici et maintenant de la visite. Il se situe dans une période intermédiaire qui précède l'hiver et la rentrée des animaux à l'étable (ce qu'il faut faire avant de les rentrer : par exemple déparasiter) et qui suit un moment critique qui est la fin du vêlage et de l'allaitement, particulièrement propice aux risques de mammites. Les énoncés qu'il construit pour l'apprenti le sont en référence à cette dynamique temporelle et aux connaissances qu'il en a. L'enchaînement de l'énoncé des indicateurs perçus, des significations données à ces indicateurs, des conséquences de certains états de la situation et des mesures à prendre est mis explicitement à disposition de l'apprenti. Mais la dynamique temporelle et les buts qui organisent le raisonnement du professionnel restent pour une bonne part implicites. On ne sait pas si l'apprenti peut reconstituer l'implicite et intégrer la dynamique temporelle du raisonnement du maître d'apprentissage. Un certain écart demeure entre les significations données par l'un et par l'autre à la situation.

### **L'activité d'apprentissage organisée par la logique de production**

On a coutume d'opposer, à propos de l'activité tutorale, logique de production et logique d'apprentissage. Or, on peut aussi faire l'hypothèse que l'existence d'enjeux de production conduit les tuteurs à "s'intéresser" aux novices dont ils ont la charge. Une étude réalisée dans une entreprise qui entretient les bords de rivière montre ainsi que les novices insérés dans une équipe de travail dont l'activité est essentiellement collective sont encadrés, par nécessité, par les autres membres de l'équipe qui donnent des consignes, corrigent, expliquent, adaptent leur rythme et leur travail pour permettre à l'autre de s'ajuster progressivement au travail du groupe. Une des caractéristiques les plus favorables pour l'apprentissage en situation de travail tient donc au fait que les stagiaires ou les apprentis sont placés devant l'obligation de réaliser le travail. Cela entraîne une obligation pour le professionnel qui est celle de contrôler le résultat mais aussi la manière de l'atteindre ; obligation générée par la nécessité d'assurer une production de qualité et de ne pas mettre en péril l'appareil de production ou la relation avec la clientèle. L'activité de celui qui apprend (ses échecs, ses hésitations, ses questions) devient ainsi, de facto, le moyen de réguler l'activité de formation conduite par le tuteur. Celui-ci, engagé par nécessité à observer le travail et les résultats du travail du stagiaire, est conduit à intervenir en agissant sur un ensemble de facteurs tels que la simplification ou la complexification de la situation, la réduction ou l'élargissement des tâches

confiées, l'énonciation des buts ou leur précision, la justification d'une consigne ou d'une règle d'action, la démonstration d'un tour de main ou la présentation d'une série d'indices pertinents pour diagnostiquer un état de dysfonctionnement. On conçoit alors l'importance pour le professionnel d'apprendre non seulement à analyser sa propre activité pour la décrire et en expliciter les raisonnements comme nous l'avons vu plus haut, mais plus encore d'apprendre à analyser l'activité de celui qu'il est chargé d'aider à devenir un professionnel expérimenté, en particulier pour évaluer son niveau de capacité et de fiabilité et pour prendre les décisions qui s'imposent : confier ou non telle ou telle tâche, contrôler ou pas, expliquer ou non ou plus ou moins. En fait, on pourrait dire que cette évaluation permanente et qui doit être distinguée de l'évaluation formelle demandée par les procédures de certification, est à la base de toute l'activité de tutorat.

## Conclusions

L'activité en situation n'est donc pas suffisante pour engager et étayer un processus de développement, pas même pour engager et étayer un processus d'apprentissage qui repose sur autre chose qu'un apprentissage conditionné. Pour que l'activité en situation corresponde bien à *"l'action, la prise d'information, le contrôle des effets de l'action et la révision éventuelle de l'organisation de sa conduite"* (Vergnaud, 1996, p 275), il faut une série de médiations qui vont permettre d'engager et d'étayer le processus d'apprentissage et le processus de développement. Ces médiations peuvent être antérieures, concomitantes ou posté-

rieures à l'activité. Cela signifie que **l'ensemble des acteurs du processus de formation est concerné, et non pas seulement les professionnels**. En effet, la tendance lourde, dans l'alternance, est de confier explicitement le rôle le plus important au tuteur ou au maître d'apprentissage. Cette tendance s'accompagne d'un grand nombre et d'une grande variété d'actions de formation dont les élèves et les enseignants sont généralement exclus et la charge de faire le lien - c'est-à-dire de construire une compréhension cohérente entre les lieux, les pratiques et les savoirs- reste généralement à l'élève. Cette fonction relève pourtant fondamentalement de ceux qui ont pour mission de coordonner le parcours, à savoir les enseignants et les formateurs. Ce rôle peut consister à effectuer et à expliciter les relations entre la pratique et des aspects techniques et scientifiques. Il peut consister aussi à faire établir ces relations par les stagiaires élèves ou apprentis eux-mêmes en leur apprenant à observer puis à analyser leurs propres pratiques et celles de leurs tuteurs. Cela implique d'apprendre également à ces derniers à observer le travail et à analyser leur propre activité et celle de leur stagiaire.

Dans la formation en situation professionnelle, l'activité reste au cœur du processus comme une condition nécessaire mais non suffisante. De son côté, le rôle du langage ne peut devenir effectif que sous certaines conditions et en premier lieu en relation avec l'action et en relation avec les processus de construction des compétences. Si l'on accepte de penser la notion de compétence comme une combinatoire, la formation des compétences apparaît comme un processus

d'intégration mais aussi de ré élaboration et d'organisation de différentes catégories de savoirs : savoirs scientifiques, savoirs pratiques, savoirs circonstanciels très liés à des situations, savoirs sur les instruments, savoirs généraux, savoirs sociaux développés depuis l'enfance, répertoire de cas rencontrés, procédures incorporées... Or, ce processus d'in-

tégration, de ré élaboration, d'organisation semble ne pas pouvoir s'effectuer uniquement par la confrontation à la pratique, mais seulement par l'élaboration d'une convergence entre trois pôles : l'activité pratique, le langage et les processus cognitifs mobilisés dans l'action. ▲

---

## *Bibliographie*



SAVOYANT, A. (1996)

**“Une approche cognitive de l’alternance”**

Bref - Céreq, n° 118.

VERGNAUD, G.

**“Au fond de l’action, la conceptualisation”**

in Barbier (dir.) : Savoirs théoriques et savoirs d’action.

Éditions PUF, Paris, pp 275-292.

VYGOTSKI L.S. (1935, 1985)

**Pensée et langage**

Éditions Sociales, Paris.





# L'équipe tutorale ou la fonction tutorale dans les formations d'ingénieurs par apprentissage

*Jean-Michel Pajot - Directeur pédagogique du dispositif Ingénieurs 2000. De formation philosophique, diplômé en Sciences Humaines et Sciences du Langage, il agit depuis plus de quinze ans dans les formations en alternance pour tous niveaux*

La multiplication, dans une période récente (une vingtaine d'années) de formations en alternance de toute origine, tout niveau et pour divers objectifs, rend complexe le regard qu'il est possible de porter sur les différentes pratiques qui en sont issues<sup>(1)</sup>.

Peut-on raisonnablement concevoir un dispositif de formation alterné identique pour des formations visant la réinsertion de publics en difficulté ou l'apprentissage de savoir faire métiers très pointus voire artistiques.

De manière identique la structuration juridique de l'alternance n'est pas anodine. Faire le choix de s'inscrire dans le cadre rigoureux de l'apprentissage ou plus lâche de l'alternance sous statut scolaire n'est pas sans conséquence.

L'irruption encore plus récente (une dizaine d'années) des formations supérieures en alternance et plus particulièrement celles liées à des domaines scientifiques et techniques comme les formations d'ingénieurs ont contribué à accroître encore la complexité, à rendre le paysage encore plus opaque.

De ce paysage complexe, fragmenté, il est toutefois possible de dégager quelques lignes de force autour de deux points :

- chaque dispositif est ou doit être ordonné aux objectifs spécifiques définis par chaque formation, en d'autres termes il n'y a pas de modèle
- le lien qui structure la formation est ou doit être en adéquation avec ces mêmes objectifs et le dispositif opérationnel doit considérer les contraintes qui en sont originellement issues.

C'est autour de la rigueur de l'ordonnance aux objectifs, de l'adéquation des outils et du respect des contraintes que se joue la qualité d'un dispositif.

## Pourquoi un tutorat ?

### *Le tutorat : un outil*

Il en va de façon identique pour la notion de tutorat. Même si des formes de tutorat apparaissent de plus en plus fréquemment dans des formations temps plein, la notion demeure historiquement, étroitement associée aux formations en alternance. Cependant, dans cet espace, elle recouvre des réa-

(1) "Tutorat : des situations et des pratiques diverses" in Flash formation continue, diffusion Centre INFFO - n° 464 - pp. 11-14 - mai 98.

lités qui n'ont en fait que peu de rapport entre elles. Cette hétérogénéité impose la plus extrême prudence. Il paraît difficile dorénavant de parler des différents dispositifs de tutorat sous une même acception sans courir le risque d'être conduit à ne considérer que des minimum, certes fédérateurs, mais dont la généralité n'a guère de sens "on tend, en effet, à parler de tutorat chaque fois que l'on constate auprès des 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 la fonction principale"<sup>(2)</sup>. Aussi, si le projet dépasse la seule monographie des pratiques et vise à définir ce qui pourrait être un tutorat de référence, on ne saurait, alors, l'isoler des caractéristiques dont il est la traduction pratique, ne pouvant le concevoir que comme un outil de concrétisation des objectifs d'une formation.

Si en effet, la fonction tutorale est imposée dans la plupart des cas par des textes réglementaires -ce qui trop souvent contribue à en faire une fin en soi déconnectée des supports auxquels elle est liée- l'extrême diversité des pratiques rencontrées est consécutive à la non moins grande diversité elle-même des objectifs visés par chacune des formations.

Tout comme les modalités fonctionnelles de l'alternance ne doivent être conçues qu'en tant que réponse pédagogique à un besoin identifié, le tutorat ne peut être pensé en tant que tel mais être ordonné aux objectifs

définis dans chaque formation en alternance.

Ce constat nous conduit en conséquence à poser qu'une définition du tutorat ne peut être légitime qu'en définissant le contexte de formation dans lequel il s'inscrit, qu'en précisant le lieu d'où l'on parle.

Pour notre part, c'est donc à partir du cadre d'une formation supérieure et plus précisément d'une formation d'ingénieurs par apprentissage que nous proposons des pistes.

### ***Un dispositif tutoral***

Les formations supérieures par apprentissage ont contribué à faire quelque peu exploser la notion de tutorat et par là, elles ont contribué à la fois à renouveler les pratiques et à proposer des pistes de réflexion.

A une conception restrictive, individuelle du tuteur, figure mythique du tuteur "sphinx" ou "gourou" transmettant des savoir faire dans une relation personnelle et directe avec l'apprenti, il a été substitué une vision collective qui permet de recouper aussi bien les caractéristiques de l'action du tuteur que l'ensemble dans lequel il agit. A ce niveau, le tutorat ne peut s'inscrire que dans un collectif, dans un dispositif dont le noyau central est composé d'une équipe projet autonome agissant dans une vision ensemblière prenant en compte les objectifs individuels (ceux de l'apprenti) et collectifs (ceux de la formation) comme les contraintes inhérentes au dispositif apprentissage.

C'est dans ce cadre que s'est élaborée la méthodologie tutorale "Ingénieurs 2000".

(2) J.M. Barbier "Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse", Recherche et formation - n°22 - pp. 7-19 -1996.

## Un tutorat au service d'une formation

En 1991, Ingénieurs 2000<sup>(3)</sup> s'est construit comme formation d'ingénieurs par apprentissage, dans un mouvement d'ensemble qui voyait s'élaborer conjointement, les programmes et les modalités d'organisation de l'alternance et une approche du tutorat comme outil au service de la formation.

C'est donc bien, en effet, à partir de la définition des objectifs de la formation qu'on a pu décliner d'abord les grandes orientations pédagogiques (alternance, évaluation), les conditions pédagogiques opérationnelles (rythme d'alternance) ensuite, les outils nécessaires à la mise en œuvre pratique comme le tutorat, enfin.

### *L'objectif : un ingénieur du terrain*

Rappelons qu'Ingénieurs 2000 a comme vocation de former des ingénieurs "du terrain", c'est-à-dire des ingénieurs qui allient à un bon niveau scientifique et technique, en tout cas suffisant à l'exercice du métier comme à l'évolution de l'individu, un goût, une culture, une envie pour les choses de la technique, leur manipulation dans des environnements industriels et l'animation des hommes. Ces qualités ainsi mises en exergue sont notamment l'efficacité, le sens de la décision, l'adaptabilité, l'opérationnalité, l'intelligence de l'action industrielle.

On voit bien ici se dessiner deux caractéristiques : l'une ayant trait au niveau de connaissance, l'autre à la capacité d'agir.

Partant que les connaissances théoriques pour autant indispensables ne garantissent en rien la modification du réel, caractéristique de l'homme d'action, on mesure la nécessité de l'intervention conjointe de deux champs de formation et donc la revendication de l'alternance Ecole/Entreprise. Et c'est bien aussi pour répondre à cette nécessité, pour assumer la cohérence de ces deux champs que se sont pensés les outils opérationnels parmi lesquels le tutorat.

C'est donc à partir de ce but, dans la recherche du moyen d'encadrement le plus optimal et en relation avec les objectifs définis qu'il convient de définir les outils eux aussi conséquemment spécifiques.

Mais, l'adéquation de la démarche ne suffit pas. Il convient également que ces outils soient capables de prendre en charge les contraintes inhérentes à la forme du lien juridique qui articule et fonde la formation. Parmi ceux-ci un lien pèse particulièrement : le contrat d'apprentissage.

### *Les contraintes*

Le contrat d'apprentissage a en effet une signification particulièrement lourde en ce qu'il impose de par sa structure (contrat de travail) des exigences auxquelles il faut répondre. S'appuyer juridiquement sur un contrat d'apprentissage c'est manifester une revendication forte de l'alternance comme moyen pédagogique, mais cela entraîne, de par sa nature, une obligation : celle de la réussite.

---

(3) Ingénieur 2000 formation d'ingénieurs par apprentissage, présidée par Bernard Decomps, a été créée en 1990 par 6 partenaires industriels (EDF/GDF, Renault, Schneider, SNECMA, Thomson, Usinor-Sacilor) associés au Groupe des Industries Métallurgiques d'Île de France (GIM) et au Conservatoire National des Arts et Métiers. Sa vocation est de former des ingénieurs "du terrain" voulant ainsi occuper une place particulière dans les fonctions d'ingénieurs actuelles peu ou mal fournies par les formations plus classiques. Ingénieurs 2000 compte aujourd'hui plus de 600 apprentis répartis dans 380 entreprises, dans six filières de formation en partenariat avec le CNAM, l'université de Marne la Vallée et l'ENSAM.

Recruter un apprenti c'est a priori former le projet, je ne parle pas ici d'engagement juridique mais d'essence de l'action elle-même, d'une part de la réussite de la formation au regard des objectifs fixés et des conditions communément acceptées par tous les acteurs et d'autre part de celle de l'apprenti lui-même perçu comme acteur. Nous sommes ici dans *une culture du projet*. Le contrat d'apprentissage est par essence un engagement commun et entraîne une adhésion de tous au projet commun. Nous entrons alors sur le versant de la gestion du parcours de l'apprenti dans *une culture de consensus*.

C'est donc bien dans la recherche de la forme de tutorat la plus apte à traduire les objectifs finaux de la formation et à prendre en compte les contraintes, dans sa faculté à traduire dans les faits le consensus, qu'il faut penser le dispositif.

### **Un système tutorial<sup>(4)</sup> : l'expérience Ingénieurs 2000**

#### ***Les principes : égalité et autonomie des acteurs et des actions***

Répondre à l'objectif défini, celui de l'opérationnalité des futurs ingénieurs, implique de considérer les parties professionnelles et universitaires dans la même honorabilité. Cette recommandation conduit, d'une part, à s'engager sur les objectifs particuliers assignés à chacune tant pour le contenu que la progression, d'autre part, à considérer les résultats obtenus par l'apprenti à égalité d'importance. Par exemple, dans cette perspective, il ne saurait être question de proposer des organisations dans lesquelles

serait revendiquée fièrement comme on peut (trop souvent) le constater, l'évaluation de la partie professionnelle comptant pour une proportion du tiers de l'ensemble des résultats considérés et encore, sous forme académique, c'est-à-dire par l'entremise d'un mémoire et de sa soutenance.

Cette volonté, nous le voyons bien, aboutit au contrôle de l'ensemble du parcours de l'apprenti, de la conception à l'évaluation, donc à un tutorat garant de l'évolution, de la régulation et de la qualité du cursus, le tout inscrit dans une dynamique de succès.

On voit bien se dessiner ici une fonction tutorale bicéphale qui reprend pour chacun un rôle de régulation dans un cadre planifié et ordonné aux objectifs finaux de la formation.

Mais l'égalité ne saurait être la confusion. Une égalité assumée passe par une autonomie affichée et respectée des acteurs, chacun œuvrant à la réalisation du même projet mais en responsabilité et autonomie au sein d'un champ d'action professionnel particulier (entreprise ou enseignement) clairement identifié.

#### ***L'apprenti : rôle central***

Cependant, comme nous l'avons dit, avec l'apprentissage, il ne suffit pas de mettre en place des structures adéquates, mais également d'assurer ensemble la réussite de l'apprenti seule alternative autorisée dans le dispositif.

Nous voilà donc confrontés par l'intermédiaire de sa réussite, à l'irruption de l'ap-

(4) L. Bertalanffy "Un système est un ensemble d'éléments distincts qui réagissent les uns sur les autres en fonction d'un but déterminé". Théorie générale des systèmes, Éditions Dunod, Paris, 1973.

prenti en tant qu'acteur. Il s'agit bien ici de la réussite de l'apprenti en tant qu'individu mais aussi en tant que représentant du projet global. Si sa réussite est celle de tous, y compris du dispositif, son échec ne l'est pas moins.

L'équipe tutorale se voit donc adjoindre, en tant qu'acteur -et c'est bien là la nouveauté- et non pas comme sujet (ou uniquement), l'apprenti. Allons même plus loin au regard de l'intérêt qui fondamentalement est le sien : puisqu'en fait si l'apprenti est le seul réellement alternant, il est aussi à la fois la cible et le principal bénéficiaire de la formation ; d'acteur il devient le véritable animateur de l'équipe.

La configuration est donc celle où l'on voit une équipe constituée de deux tuteurs responsables, pour chacun d'un espace de formation, de régulation du parcours d'un apprenti reconnu comme unique, se voyant personnellement assigné le rôle de pilote, d'animateur de l'équipe considérée en tant que structure au service de sa réussite.

Cette conception du tutorat n'est pas anodine et contribue à faire éclater le cadre traditionnel du tutorat souvent pensé dans une logique parcellaire. Elle n'est pas sans conséquence.

**a) Sur le rôle des tuteurs** desquels on attend :

- pour l'un d'être le garant, par le choix des activités confiées à l'apprenti dans l'entreprise, de la qualité de la formation tant au regard des objectifs de formation que de celle de l'apprenti
- pour l'autre, la personne ressources capable de guider son parcours d'acquisition des données scientifiques et techniques nécessaires à l'action ; autant de

qualités auxquelles il faut d'ailleurs adjoindre la faculté de travailler en équipe, qui doivent présider à leur désignation.

Les rôles respectivement identifiés ont vocation à s'exercer au sein d'une équipe et donc dans une approche collective basée sur une communication inter-tutorale quasi permanente afin d'assurer la cohérence de l'action de formation au sein des deux pôles.

**b) Sur le rôle de l'apprenti** qui souvent se voit confier dès le début de la formation la responsabilité de manager son équipe en utilisant, au mieux, les ressources (ses tuteurs). Une conséquence majeure découle de cette responsabilité : la nécessité de former l'apprenti. Comment en effet demander à l'apprenti d'exercer une responsabilité, culturellement d'ailleurs antinomique avec les qualités exigées pour sa réussite au cours de son cursus antérieur, sans lui en donner les moyens. Là encore à côté de l'ensemble des savoirs, il faut créer les conditions du pouvoir.

Cette possibilité passe par une formation au tutorat. Les efforts, et les réflexions conduites depuis de nombreuses années à propos des tuteurs, ont permis d'apporter des réponses de qualité aux formations de tuteurs. Mais, elles se sont souvent exclusivement centrées sur les tuteurs. Or, notre conception du tutorat nous conduit à introduire une préoccupation particulière de la formation au tutorat celle centrée sur l'apprenti. Vouloir mettre l'apprenti au cœur du dispositif, en faire l'animateur et, in fine, le responsable de la gestion de son propre cursus au travers de l'animation de son équipe, c'est du même coup lui en donner les moyens.

Des modules de formation spécifiques sont introduits dans l'emploi du temps officiel par des plages horaires dédiées "les ateliers d'alternance". Ces modules sont consacrés à fournir à l'apprenti l'ensemble des outils, des connaissances nécessaires à son action dans le cadre tutoral. Il s'agit ici d'une formation le préparant à exercer sa fonction de management de son équipe, à remplir les obligations liées à son "métier" d'apprenti.

Cette vision impose un fonctionnement exigeant, les difficultés sont nombreuses et les qualités exigées des tuteurs importantes.

## **Le tuteur dans son collectif de travail**

### ***Mobiliser l'environnement***

Le tuteur n'agit pas seul mais s'inscrit lui aussi dans un environnement qu'il faut mobiliser.

Le tutorat en entreprise vu comme une île au milieu de l'océan de l'entreprise n'est guère réaliste au regard des ressources obligatoirement mobilisables dans l'entreprise afin de construire un parcours riche, diversifié, formateur pour l'apprenti. La capacité du tuteur à favoriser pour l'apprenti l'exercice d'autres responsabilités dans d'autres secteurs constitue un optimum du parcours. Cette capacité de délocalisation de l'action est aussi une caractéristique du savoir faire du tuteur<sup>(5)</sup>.

Le tuteur ingénieur est aussi sur le versant de la réussite le garant d'une évaluation juste et efficace de l'apprenti. Son tutorat rejoint ici sa fonction professionnelle de cadre-manager, étant celui qui sait créer pour son apprenti les conditions de sa progression, porter sur son action et son comportement

des appréciations pertinentes et éclairées.

Le tuteur enseignant, pour ce qui le concerne, voit son rôle d'évaluation noyé dans un ensemble de disciplines souvent juxtaposées dans lequel il lui revient de faire œuvre d'analyse et de synthèse sur les plans pédagogiques et psychologiques.

Il se doit pour répondre à l'apprenti d'être capable de diagnostic sur les difficultés rencontrées, de synthèse, de mobilisation de ses collègues dans la recherche de solutions.

Les tuteurs exercent leurs fonctions -car il s'agit bien ici d'une réelle et effective fonction avec ses critères de professionnalité, aussi bien d'ailleurs en entreprise qu'à l'Université- sans véritable reconnaissance et en sus de leurs activités traditionnelles. Même, nous en avons conscience et ça ne saurait suffire, et si la satisfaction n'est que toute relative, l'appellation prend de l'importance et dénote l'intérêt fondamentalement porté à leur action selon qu'ils sont désignés d'abord par leur fonction professionnelle ou tutorale, selon qu'ils soient nommés enseignant/ingénieur-tuteur ou tuteur-enseignant/ingénieur.

### ***Un soutien nécessaire***

Enfin, prenant en compte les difficultés de chacun, il n'est pas pensable qu'un tel dispositif fonctionne tout seul. Les équipes tutorales doivent pouvoir mobiliser une structure assurant les tâches communes comme la formation des acteurs, pouvant intervenir en appui pédagogique, en soutien logistique. C'est le sens d'un service central de l'apprentissage. Cette équipe, indispensable dans ce schéma, pilote complètement le dispositif en assurant l'animation, le développement et le règlement des dysfonctionnements.

(5) C. Montandon-Binet "Les paradigmes sous-jacents à la notion de tutorat". In SAVOIRS - n°1 - pp. 17-33 - janvier-mars 1997.

C'est donc bien à un dispositif complet d'un apprenti autour d'une équipe assistée d'un soutien logistique que se réfère le tutorat dans les formations supérieures.

Avec les formations supérieures, le tutorat prend une dimension autre qui lui confère une reconnaissance nouvelle.

Il reste à tirer les enseignements des expériences en cours dont celle d'Ingénieurs 2000, afin d'examiner les possibilités de transfert ou d'adaptation à d'autres dispositifs. En ce sens le développement de l'alternance dans les formations supérieures aura su servir, au-delà de ses propres objectifs de formation, de laboratoire pour l'ensemble des formations partageant la même philosophie. ▲

## Ingénieurs 2000

### Des ingénieurs de terrain formés par apprentissage

Former des ingénieurs ouverts aux réalités concrètes de l'entreprise, telle est la mission d'Ingénieurs 2000.

EDF/GDF, Renault, Schneider, Snecma, Thomson, Usinor Sacilor et Valéo, se sont associés avec une grande branche professionnelle, le Groupe des Industries Métallurgiques et un établissement prestigieux, réputé pour sa connaissance du monde industriel : le Conservatoire National des Arts et Métiers, pour créer le Centre de Formation d'Apprentis Ingénieurs 2000.

Créé en 1991, Ingénieurs 2000 fédère aujourd'hui trois écoles :

- l'école Ingénieurs 2000 du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM)
- l'école Ingénieurs 2000 de l'Université de Marne la Vallée (UMLV).
- l'école Ingénieurs 2000 de l'Ecole Nationale Supérieure des Arts et Métiers (ENSAM).

#### Les spécialités

- Génie électrique
- Génie mécanique et systèmes de production
- Méthodes industrielles
- Electronique
- Informatique/Réseaux
- Maintenance et fiabilité

Toutes ces filières sont accessibles à partir d'un BTS ou DUT (durée des études 3 ans).

Seules les filières Electronique/Informatique et Génie Mécanique sont accessibles à partir d'un baccalauréat S ou STI (durée des études 5 ans).

Le programme des enseignements scientifiques et techniques est spécifique à chacune de ces filières. Le programme des enseignements de Communication, Management et Langue est commun à toutes les filières.

#### Les diplômes

Les diplômes d'Ingénieurs 2000 sont reconnus par l'État et sont homologués par la Commission des Titres d'Ingénieurs. Cette reconnaissance confère aux diplômes Ingénieurs 2000 une valeur identique à tous les autres.

La qualité des enseignements et la qualité du travail professionnel permettent de former des ingénieurs responsables qu'attendent les entreprises aujourd'hui.

C'est pourquoi plus de 400 partenaires du secteur industriel et du secteur tertiaire, grandes et petites entreprises, font confiance à Ingénieurs 2000, pour former leurs 650 futurs ingénieurs.



# Le tuteur d'entreprise : ses compétences et leur développement

Par Alain Tyack - Directeur des Etudes au CAFOC de Reims

Cette contribution s'inscrit dans le prolongement du précédent numéro de la revue *Formation & Territoire*<sup>(1)</sup>.

Elle porte essentiellement sur le référentiel d'activités et de compétences du tuteur d'entreprise produit à la demande de la MIFCA par le CAFOC de Reims, en collaboration avec le cabinet Didaction Conseil<sup>(2)</sup>.

Elle s'organise autour des questions suivantes :

- Quelles sont les activités du tuteur d'entreprise ?
- Quels sont les savoirs que requiert chacune de ses activités ?
- Quels enseignements peut en tirer le formateur, en matière d'ingénierie de formation de tuteur ?

Pour répondre à ces questions, le CAFOC a réalisé une étude qui a consisté à analyser le travail de 24 tuteurs exerçant dans six entreprises de Champagne Ardenne. Ces entreprises relèvent des secteurs du bâtiment et des travaux publics, de l'industrie, du commerce et des services aux entreprises.

Sans obéir aux canons de l'échantillonnage, les choix qui ont été effectués rendent compte de la diversité des métiers des tuteurs, de leurs situations, des publics qu'ils accueillent (âge, statut, expérience professionnelle, formation suivie...) et des entreprises qui les emploient.

Pour effectuer cette analyse, le CAFOC s'est appuyé sur la méthode des Analyses Des Activités et des Compétences (ADAC) créée par le groupe Fonction Formation et Prévision Sociale du CNAM de Paris et par Francis MINET du cabinet Didaction Conseil<sup>(3)</sup>.

Cette analyse a abouti à la définition d'un référentiel d'activités et de compétences du tuteur d'entreprise.

## Quelles sont les activités du tuteur d'entreprise ?

Six activités ont été identifiées à cette occasion. Elles recouvrent l'ensemble des activités susceptibles d'être confiées, en totalité ou partiellement, à un tuteur d'entreprise.

(1) Cf. "L'apprentissage de la compétence : premiers effets, premiers enjeux", Revue Formation & Territoire, n°4, MIFCA, janvier 1999.

(2) Ce référentiel d'activités et de compétences du tuteur d'entreprise peut être commandé auprès de la MIFCA.

(3) Cette méthode est abondamment décrite dans le numéro 4 de la revue déjà citée. Il est loisible au lecteur de s'y reporter.

Le tuteur :

- accueille le "stagiaire"
- élabore les parcours de formation
- organise et assure les mises en situation d'apprentissage
- régule les relations entre le stagiaire et le tuteur qui assure les mises en situation d'apprentissage et/ou réalise des apports de contenu théorique
- évalue l'apprentissage du stagiaire
- réalise des apports de contenu théorique.

Rares sont les cas où un seul et même tuteur assure toutes ces activités. Le tutorat d'entreprise est généralement pluriel.

Par surcroît la fonction de tuteur, sous cette dénomination ou sous un autre vocable, correspond à des réalités différentes dans les entreprises ainsi qu'à l'intérieur d'une même entreprise.

A cet égard, citons le cas d'un PDG d'une maison de Champagne qui assurait pleinement sa fonction de tuteur, jusqu'à se charger de la transmission de savoirs théoriques, auprès d'un stagiaire engagé dans une formation diplômante de niveau I, en œnologie..., et qui par ailleurs accueillait des stagiaires en secrétariat dont le tutorat concernait trois niveaux hiérarchiques au sein de son entreprise.

## Quels sont les savoirs que requiert chacune de ses activités ?

Le repérage des "savoirs en acte"<sup>(4)</sup> ou l'identification de la compétence qui se manifeste dans l'activité, résulte de l'analyse du contenu des entretiens avec les tuteurs. La conduite de ce type d'entretien a généralement recours aux techniques de l'entretien d'explicitation<sup>(5)</sup>.

Cette analyse mobilise un raisonnement par inférence et suppose une expertise dans les savoirs, qui a priori semblent concernés par les activités professionnelles, ainsi que dans leur mode d'acquisition et de transmission.

Elle gagne à porter également sur le contenu d'entretiens avec le management du tutorat : les dysfonctionnements et les difficultés observés sont souvent des révélateurs de la compétence.

Elle a débouché dans le cas présent sur la définition de six compétences dont on trouvera les descriptifs en annexe<sup>(6)</sup>.

Ces descriptifs témoignent essentiellement des aspects structurels des compétences du tuteur et non de la dynamique des savoirs en usage.

---

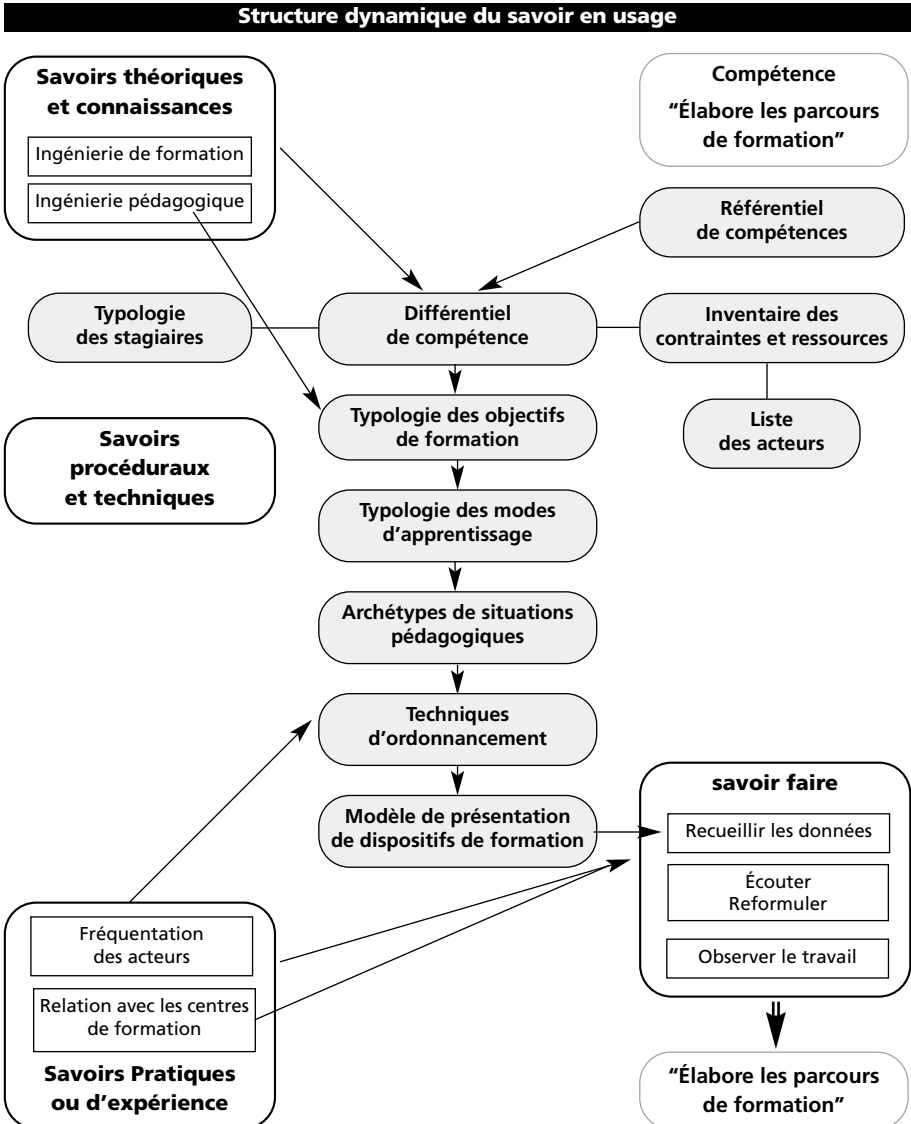
(4) G. Malglaive "Enseigner à des adultes", Éditions PUF, 1990.

(5) P. Vermersch, "L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue", Paris, Éditions ESF, collection Pédagogie, 1994.

(6) On trouvera des exemples de savoirs constitutifs des compétences du tuteur dans l'annexe technique au référentiel. Cette annexe technique au référentiel, intitulée "Les savoirs du tuteur", peut être commandée auprès de la MIFCA.

L'exemple suivant peut permettre d'appréhender la compétence sous cet angle.

Preons le cas d'un tuteur qui élabore un parcours de formation :



Le tuteur apprécie les compétences de son stagiaire à l'aune d'un référentiel (ou simple représentation de ses activités professionnelles et des savoirs que chacune d'entre elles exige). Cette appréciation résulte d'un recueil de données sur les caractéristiques du stagiaire à accueillir ainsi que sur la manière dont il se comporte durant les premiers moments d'apprentissage. Elle lui permet de se doter d'une image du "différentiel" de compétences à combler, ou plus justement à résoudre.

La construction de la solution prend appui sur :

- une typologie des objectifs de formation grâce à laquelle il traduit le "différentiel" en termes d'objectifs à atteindre
- une typologie des modes d'apprentissage (sa propre représentation des différentes manières d'apprendre) qu'il rapproche des objectifs qu'il formule
- une typologie de situations pédagogiques (sa propre représentation des différents types d'agencement des conditions d'apprentissage), ou archétypes, qu'il confronte aux objectifs et aux modes d'apprentissage.

Ses choix pédagogiques sont effectués au regard de ces objectifs ainsi qu'en considération des caractéristiques du stagiaire.

Il agence ses choix, les arrange dans l'ordre chronologique en tenant compte des contraintes de situation et en ayant à l'esprit l'ensemble des ressources auquel il peut avoir recours.

Pour ce faire il mobilise des techniques d'ordonnement. Le parcours de formation,

produit de son activité, est exprimé en fonction de la manière dont, à ses yeux, un dispositif de formation peut être présenté.

Ces savoirs procéduraux et techniques supposent de la part du tuteur une bonne connaissance de l'entreprise, de son métier, de son organisation et de son fonctionnement ainsi que la maîtrise de quelques notions de base en ingénierie de formation et pédagogique, en pédagogie de l'alternance.

Ce scénario de mobilisation des savoirs procéduraux et techniques de la part du tuteur est simplificateur. Il s'agit bien davantage d'une réflexion itérative mettant en œuvre des relations de causalité circulaires, à différents moments de la formation, au gré des événements (incident de fabrication, modification du planning de la formation en centre, etc.)

L'expression de ces savoirs procéduraux et techniques, qui gouvernent les pratiques du tuteur, réclame des savoir faire, véritable répertoire de tâches disponibles (recueillir des données ; écouter, reformuler ; observer le travail...)

La réalisation des savoirs procéduraux et techniques s'appuie sur des savoirs pratiques ou savoirs d'expérience que possède le tuteur. La typologie des modes d'apprentissage se fonde tout à la fois sur des connaissances élémentaires relatives aux théories de l'apprentissage et sur l'expérience du face à face pédagogique et de la relation avec les stagiaires. Dans nombre de cas cette expérience est déterminante.

Il en va de même pour ce qui concerne l'actualisation des savoir faire. Les modalités du recueil de données, auprès aussi bien du centre de formation que de l'apprenant concernés, s'étaient sur l'expérience de la relation avec les responsables d'organisme de formation, les formateurs et les stagiaires.

Ce qui revient à dire que les savoirs pratiques du tuteur, constitutifs de ses compétences, s'enrichissent dans l'activité. Cet enrichissement permet au tuteur de progresser en efficacité par la voie de remaniements et d'ajustements de ses savoirs procéduraux et techniques et de ses savoir faire. Certains savoirs d'expérience sont ainsi susceptibles de changer de statut, de se constituer en savoirs formalisés. Les formations de tuteurs sont souvent le cadre d'une telle transformation. Les typologies de modes d'apprentissage et de situations pédagogiques sont souvent fondées exclusivement sur l'expérience du tutorat.

Le savoir en usage s'investit dans l'action qui le "consomme". Cette action engendre en retour une transformation de la structure des compétences.

Cette approche de la dynamique du savoir en usage révèle le caractère évolutif de la structure de la compétence. Le moteur de cette évolution est la recherche d'un gain d'efficacité.

Le caractère empirique de la méthodologie associé au caractère évolutif de la dynamique structurelle du savoir en usage font

ainsi du référentiel un "construit" approximatif et daté. Dans ces conditions est-il raisonnable de recommander son exploitation ?

Ce référentiel ne doit pas être confondu avec la prescription. Il doit être considéré par le formateur comme un outil de travail, moyen propre à faciliter la construction d'un référentiel d'activités et de compétences, expression de la situation souhaitée par son prescripteur. La prescription portant quant à elle sur le "différentiel" de compétences ainsi que sur les conditions et modalités de sa résorption.

En outre gageons que la diffusion de cette méthode et des techniques qu'elle intègre, auprès de formateurs aujourd'hui davantage au fait des évolutions de la recherche en analyse du travail, permettra de gagner en efficacité. Ces ponts entre la recherche et la pratique susciteront sans doute de nouvelles questions sur la notion de compétence et ses modalités d'identification.

### **Quels enseignements peut en tirer le formateur ?**

L'attention du formateur doit être attirée sur deux aspects de son activité professionnelle :

#### ***L'ingénierie de formation***

Toute action de formation doit reposer sur une analyse et un diagnostic préalables, a fortiori pour un public de tuteurs dont les activités fluctuent d'une entreprise à l'autre, voire au sein d'une même entreprise.

Cette analyse porte sur des données relatives aux tuteurs, aux entreprises qui les emploient, aux publics qu'ils accueillent ainsi, autant que faire se peut, qu'aux organismes qui assurent la formation en centre.

Elle débouche sur un diagnostic et un avis sur l'opportunité et la pertinence de la formation :

- quel est le "différentiel" de compétences apprécié au regard du référentiel d'activités et de compétences, expression de la situation souhaitée par ses interlocuteurs d'entreprise
- quels savoirs, avec quel degré de maîtrise - si possible-, pour quelles compétences ?
- quelles sont les caractéristiques des tuteurs ? (aspects démographiques, psychosociologiques, attitudes à l'égard de la formation...)
- quelles sont les contraintes à prendre en compte et les ressources mobilisables ? (durée, coût, rythme de formation, moyens pédagogiques à disposition, personnes ressources...).

Les résultats de ce diagnostic sont déterminants pour l'appréciation de la pertinence, de l'opportunité et de la faisabilité d'une formation :

- la formation est-elle une réponse adéquate ?

L'importance et la nature du "différentiel" de compétences, compte tenu des activités effectivement prises en charge par les tuteurs, peuvent conduire le formateur à juger inadéquate la "solution formation"

- la formation est-elle opportune ?

La réponse formation peut être adéquate tout en étant inopportune

Le choix du moment de la formation importe. En l'occurrence, pour les tuteurs, le synchronisme des moments de formation et de réalisation des activités est le cas le plus favorable. Le formateur peut être appelé à surseoir à la construction et à la mise en œuvre d'un dispositif de formation.

- La faisabilité de la formation est-elle avérée ?

Dans ce domaine la décision résulte en particulier de la mise en relation du différentiel de compétences, des caractéristiques des tuteurs et des contraintes et ressources qui auront été identifiées.

### *L'ingénierie pédagogique*

Dans le cas où la formation est reconnue comme étant une réponse adéquate, opportune et envisageable, le formateur s'attelle à la construction du dispositif de formation :

- à la définition d'objectifs, compte tenu du "différentiel" de compétences qu'il a estimé
- à l'élaboration d'une stratégie, pour atteindre ces objectifs, ainsi qu'à la conception ou l'adaptation des moyens pédagogiques qui lui seront nécessaires.

### **La définition des objectifs de formation**

Les objectifs de formation sont l'expression du "différentiel" de compétences.

Il s'agit ainsi des savoirs à acquérir rapportés aux activités professionnelles, savoirs qui font encore défaut aux tuteurs.

Il s'agit aussi du niveau de maîtrise de ces savoirs, du niveau à atteindre au regard du niveau initial, qui doit être apprécié.

Cette définition suppose un remaniement et un approfondissement du référentiel lors de l'analyse préalable.

### **L'élaboration de la stratégie de formation**

L'élaboration de la stratégie consiste à identifier et retenir les voies et les moyens propres à satisfaire aux objectifs de formation en respectant les contraintes fixées.

Le cœur de la stratégie conjugue généralement des modes de formation différents, dont chacun est adapté à l'acquisition de savoirs particuliers et dont la combinaison est de nature à développer les compétences visées.

En prenant appui sur la typologie des savoirs sur laquelle repose la construction du référentiel d'activités et de compétences du tuteur, nous présenterons quelques remarques sur le rapprochement entre les modes de formation et les savoirs :

- L'acquisition de savoirs théoriques et de connaissances s'opère de manière dominante sous le mode du cours magistral, véritable archétype pédagogique. Cependant l'autodidaxie (à travers la lecture, par exemple), la participation à un groupe d'étude, voire le préceptorat ou cours particulier, constituent d'autres modes qu'il ne faut pas négliger.
- L'acquisition de savoir faire ne peut être envisagée que dans l'action même si le savoir procédural qui le sous-tend peut

s'acquérir "en salle". Mais, même dans ce cas, il convient de prévoir des simulations d'activités professionnelles, car seule l'action permet de s'assurer de leur acquisition.

- Quant au savoir pratique ou savoir d'expérience, il ne peut s'acquérir que dans l'action, en situation professionnelle. "L'extraction" de ce savoir, enjeu important pour les entreprises et les salariés, modifierait son statut. Formalisé, ce savoir acquiert le statut de savoir procédural ou de connaissance.

Afin de s'assurer de l'appropriation de ces savoirs pratiques résultant de l'expérience, on organisera des mises en situation, des simulations ou, mieux encore, on observera l'activité professionnelle, en situation de travail.

Au regard du contenu du référentiel, le dispositif de formation de tuteurs, sur le plan de la stratégie de formation, peut s'appuyer sur l'ensemble des modes de formation évoqués.

En faisant abstraction des contraintes auxquelles elle est assujettie, cette stratégie est ouverte à toutes les innovations pédagogiques des formateurs.

Cette stratégie doit toutefois obéir à deux règles :

- Satisfaire au principe pédagogique de l'alternance  
"Apprendre le tutorat en salle" n'aurait aucun sens, ou serait une véritable gageure, au regard du contenu des compétences.

Articuler la pratique et la théorie est un impératif.

- Les savoirs formalisés (savoirs théoriques, procéduraux) doivent être rapprochés de l'activité, pour des raisons qui tiennent à la construction des compétences.

Susciter la mobilisation de ces contenus de formation dans un contexte proche des conditions de réalisation des compétences est une exigence.

En d'autres termes le formateur doit autant que possible susciter et s'assurer de la réalité de l'investissement et de l'articulation adéquate de ces savoirs formalisés dans l'activité.

Pour conclure, ce référentiel invite le formateur à

- procéder systématiquement à une analyse préalable, en accord avec ses prescripteurs
- formuler des objectifs de formation qui contribuent à la construction ou à la consolidation des compétences professionnelles du tuteur

- concevoir une stratégie qui combine des modes de formation adaptés à la nature des savoirs dont l'acquisition est recherchée
- conseiller ses interlocuteurs d'entreprise dans le domaine des conditions et des modalités de développement des compétences du tuteur, dans son milieu de travail.

Ce référentiel n'est ni achevé, ni figé. Cela tient tout à la fois aux choix qui ont présidé à l'élaboration et naturellement à l'essence même du référentiel d'activités et de compétences.

Il appartient aux formateurs de le faire vivre et de l'actualiser au fil du temps, en prenant appui sur les postulats qui le fondent, la méthode sur laquelle repose sa fabrication ainsi que sur leur propre expérience professionnelle. ▲

---



## Accueille le stagiaire

<b>Savoir théorique ou Connaissances</b>		<b>Savoir pratique ou Expérience</b>	
<i>Contenu</i>	<i>Degré de connaissance<sup>(1)</sup></i>	<i>Contenu</i>	<i>Degré de maîtrise<sup>(1)</sup></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'entreprise et le domaine technique</li> <li>• principes de l'alternance</li> <li>• psychopédagogie</li> <li>• ingénierie de formation</li> <li>• didactique des contenus</li> <li>• théorie de l'apprentissage</li> <li>• droit du travail</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• fréquentation des acteurs de l'entreprise</li> <li>• estimation des capacités d'apprentissage et du degré de motivation des stagiaires</li> <li>• transmission de consignes, d'explications</li> <li>• face à face pédagogique</li> <li>• relation avec les centres de formation</li> </ul>	
<i>(1) A = aucune connaissance, N = notions, F = formalisation, P = prise de position, T = transmission</i>		<i>(1) A = aucune, V = déjà vu faire, F = déjà fait, R = pratique régulière, C = pratique constante</i>	
<b>Savoir procédural ou Techniques</b>		<b>Savoir faire</b>	
<i>Contenu</i>	<i>Degré de maîtrise<sup>(1)</sup></i>	<i>Contenu</i>	<i>Degré de maîtrise<sup>(1)</sup></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• liste des objectifs de formation</li> <li>• typologie des publics</li> <li>• planning de l'activité</li> <li>• liste des interlocuteurs</li> <li>• plan de l'entreprise ou d'une de ses composantes</li> <li>• liste des situations de travail à rencontrer et leurs caractéristiques</li> <li>• modèle de présentation de dispositifs de formation</li> <li>• canevas d'entretien d'accueil</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• présenter l'information oralement</li> <li>• écouter, reformuler</li> <li>• utiliser des supports pédagogiques</li> </ul>	
<i>(1) R = rien, A = application, M = modification, C = création, G = généralisation</i>		<i>(1) R = rien, I = imitation/reproduction, P = exécution de pas de procédure, E = exécution d'ensembles de procédure, A = exécution automatique</i>	

(1) Le degré de connaissance ou de maîtrise des savoirs est à apprécier lors de l'analyse préalable à la construction du dispositif de formation de tuteurs.

## Elabore les parcours de formation

<b>Savoir théorique ou Connaissances</b>		<b>Savoir pratique ou Expérience</b>	
<i>Contenu</i>	<i>Degré de connaissance<sup>(1)</sup></i>	<i>Contenu</i>	<i>Degré de maîtrise<sup>(1)</sup></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'entreprise et le domaine technique</li> <li>• ingénierie de formation, ingénierie pédagogique</li> <li>• didactique des contenus</li> <li>• principes de l'alternance</li> <li>• théorie de l'apprentissage</li> <li>• psychopédagogie</li> <li>• organisation de l'entreprise, de l'atelier</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• fréquentation des acteurs</li> <li>• estimation des capacités des personnels de l'entreprise à assurer un tutorat</li> <li>• estimation des capacités d'apprentissage des "stagiaires"</li> <li>• face à face pédagogique</li> <li>• management des contraintes d'organisation</li> <li>• relation avec les centres de formation</li> </ul>	
<i>(1) A = aucune connaissance, N = notions, F = formalisation, P = prise de position, T = transmission</i>		<i>(1) A = aucune, V = déjà vu faire, F = déjà fait, R = pratique régulière, C = pratique constante</i>	
<b>Savoir procédural ou Techniques</b>		<b>Savoir faire</b>	
<i>Contenu</i>	<i>Degré de maîtrise<sup>(1)</sup></i>	<i>Contenu</i>	<i>Degré de maîtrise<sup>(1)</sup></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• typologie d'objectifs de formation</li> <li>• typologie des modes d'apprentissage</li> <li>• archétypes de situations pédagogiques</li> <li>• référentiel des compétences</li> <li>• modèle de présentation de dispositifs de formation</li> <li>• techniques d'ordonnement</li> <li>• liste des acteurs</li> <li>• inventaire des contraintes et ressources internes et externes</li> <li>• typologie des stagiaires</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• recueillir les données</li> <li>• écouter, reformuler</li> <li>• traiter et interpréter des données</li> <li>• observer le travail</li> <li>• comparer des informations</li> </ul>	
<i>(1) R = rien, A = application, M = modification, C = création, G = généralisation</i>		<i>(1) R = rien, I = imitation/reproduction, P = exécution de pas de procédure, E = exécution d'ensembles de procédure, A = exécution automatique</i>	

## Évalue l'apprentissage des stagiaires

<b>Savoir théorique ou Connaissances</b>		<b>Savoir pratique ou Expérience</b>	
<i>Contenu</i>	<i>Degré de connaissance<sup>(1)</sup></i>	<i>Contenu</i>	<i>Degré de maîtrise<sup>(1)</sup></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• connaissance du domaine technique</li> <li>• ingénierie de formation, ingénierie pédagogique</li> <li>• principes de l'évaluation</li> <li>• principes de l'alternance</li> <li>• théorie de l'apprentissage</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• fréquentation des acteurs</li> <li>• estimation des performances</li> <li>• face à face pédagogique</li> <li>• management d'équipe</li> </ul>	
<i>(1) A = aucune connaissance, N = notions, F = formalisation, P = prise de position, T = transmission</i>		<i>(1) A = aucune, V = déjà vu faire, F = déjà fait, R = pratique régulière, C = pratique constante</i>	
<b>Savoir procédural ou Techniques</b>		<b>Savoir faire</b>	
<i>Contenu</i>	<i>Degré de maîtrise<sup>(1)</sup></i>	<i>Contenu</i>	<i>Degré de maîtrise<sup>(1)</sup></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• liste des indicateurs</li> <li>• typologie des modes d'apprentissage</li> <li>• référentiel des compétences</li> <li>• grilles d'entretien d'évaluation</li> <li>• analyse de contenu</li> <li>• tableau d'objectifs d'apprentissage par situation de travail</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• recueillir les données à mesurer</li> <li>• écouter, reformuler</li> <li>• remplir les documents d'évaluation</li> <li>• rendre compte</li> <li>• transmettre des consignes</li> <li>• conduire un entretien</li> <li>• comparer des informations</li> </ul>	
<i>(1) R = rien, A = application, M = modification, C = création, G = généralisation</i>		<i>(1) R = rien, I = imitation/reproduction, P = exécution de pas de procédure, E = exécution d'ensembles de procédure, A = exécution automatique</i>	

(1) Le degré de connaissance ou de maîtrise des savoirs est à apprécier lors de l'analyse préalable à la construction du dispositif de formation de tuteurs.

## Régule les relations entre stagiaire et tuteur assurant les mises en situation et/ou réalisant des apports de contenu théorique

<b>Savoir théorique ou Connaissances</b>		<b>Savoir pratique ou Expérience</b>	
<i>Contenu</i>	<i>Degré de connaissance<sup>(1)</sup></i>	<i>Contenu</i>	<i>Degré de maîtrise<sup>(1)</sup></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ingénierie de formation</li> <li>• ingénierie pédagogique</li> <li>• éléments de psychologie, de dynamique de groupe</li> <li>• théorie de l'apprentissage</li> <li>• théorie de la communication</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• gestion de conflit</li> <li>• travail en groupe</li> <li>• fréquentation des acteurs</li> <li>• estimation de l'implication des acteurs</li> <li>• face à face pédagogique</li> <li>• conduite d'entretien</li> </ul>	
<i>(1) A = aucune connaissance, N = notions, F = formalisation, P = prise de position, T = transmission</i>		<i>(1) A = aucune, V = déjà vu faire, F = déjà fait, R = pratique régulière, C = pratique constante</i>	
<b>Savoir procédural ou Techniques</b>		<b>savoir faire</b>	
<i>Contenu</i>	<i>Degré de maîtrise<sup>(1)</sup></i>	<i>Contenu</i>	<i>Degré de maîtrise<sup>(1)</sup></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• résolution de problèmes</li> <li>• plan de déroulement de la formation</li> <li>• typologie des modes d'apprentissage</li> <li>• procédure de négociation</li> <li>• caractéristiques des situations pédagogiques</li> <li>• typologie des comportements</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• recueillir l'information</li> <li>• prendre la parole</li> <li>• écouter, reformuler</li> <li>• argumenter</li> <li>• synthétiser l'information</li> <li>• transmettre des consignes, des décisions</li> </ul>	
<i>(1) R = rien, A = application, M = modification, C = création, G = généralisation</i>		<i>(1) R = rien, I = imitation/reproduction, P = exécution de pas de procédure, E = exécution d'ensembles de procédure, A = exécution automatique</i>	

## Organise et assure les mises en situation d'apprentissage

<b>Savoir théorique ou Connaissances</b>		<b>Savoir pratique ou Expérience</b>	
<i>Contenu</i>	<i>Degré de connaissance<sup>(1)</sup></i>	<i>Contenu</i>	<i>Degré de maîtrise<sup>(1)</sup></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• connaissance du domaine technique</li> <li>• ingénierie de formation, et ingénierie pédagogique</li> <li>• didactique de l'activité</li> <li>• principe de l'alternance</li> <li>• théorie de l'apprentissage</li> <li>• théorie de la communication</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• estimation de l'implication des acteurs</li> <li>• estimation des capacités d'apprentissage</li> <li>• fréquentation des acteurs</li> <li>• face à face pédagogique</li> <li>• conduite d'entretien</li> <li>• apprentissage sur le tas</li> </ul>	
<i>(1) A = aucune connaissance, N = notions, F = formalisation, P = prise de position, T = transmission</i>		<i>(1) A = aucune, V = déjà vu faire, F = déjà fait, R = pratique régulière, C = pratique constante</i>	
<b>Savoir procédural ou Techniques</b>		<b>Savoir faire</b>	
<i>Contenu</i>	<i>Degré de maîtrise<sup>(1)</sup></i>	<i>Contenu</i>	<i>Degré de maîtrise<sup>(1)</sup></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• grille d'analyse et hiérarchisation des activités courants</li> <li>• plan de déroulement de la formation</li> <li>• typologie des situations d'apprentissage</li> <li>• grille d'ordonnement des activités</li> <li>• caractéristiques des situations pédagogiques</li> <li>• référentiel de compétences</li> <li>• liste des savoirs agis par activité</li> <li>• techniques pédagogiques</li> <li>• liste des difficultés et dysfonctionnements</li> <li>• tableau d'objectifs d'apprentissage par situation de travail</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• présenter l'information</li> <li>• écouter, reformuler</li> <li>• démontrer, argumenter</li> <li>• utiliser les machines, les outils du poste de travail</li> <li>• observer l'activité</li> <li>• formaliser des informations</li> <li>• transmettre des consignes, des décisions</li> </ul>	
<i>(1) R = rien, A = application, M = modification, C = création, G = généralisation</i>		<i>(1) R = rien, I = imitation/reproduction, P = exécution de pas de procédure, E = exécution d'ensembles de procédure, A = exécution automatique</i>	

(1) Le degré de connaissance ou de maîtrise des savoirs est à apprécier lors de l'analyse préalable à la construction du dispositif de formation de tuteurs.

## Réalise des apports de contenu théorique

<b>Savoir théorique ou Connaissances</b>		<b>Savoir pratique ou Expérience</b>	
<i>Contenu</i>	<i>Degré de connaissance<sup>(1)</sup></i>	<i>Contenu</i>	<i>Degré de maîtrise<sup>(1)</sup></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• connaissance du domaine technique</li> <li>• ingénierie pédagogique</li> <li>• didactique des contenus</li> <li>• théorie de l'apprentissage</li> <li>• psychopédagogie</li> <li>• modèle de fonctionnement des compétences</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• fréquentation des publics en formation</li> <li>• estimation de la difficulté des contenus</li> <li>• estimation des capacités d'apprentissage des "stagiaires"</li> <li>• transmission des consignes, d'explications</li> <li>• management des contraintes d'organisation</li> </ul>	
<i>(1) A = aucune connaissance, N = notions, F = formalisation, P = prise de position, T = transmission</i>		<i>(1) A = aucune, V = déjà vu faire, F = déjà fait, R = pratique régulière, C = pratique constante</i>	
<b>Savoir procédural ou Techniques</b>		<b>savoir faire</b>	
<i>Contenu</i>	<i>Degré de maîtrise<sup>(1)</sup></i>	<i>Contenu</i>	<i>Degré de maîtrise<sup>(1)</sup></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• liste des objectifs de formation</li> <li>• typologie des publics</li> <li>• référentiel des compétences</li> <li>• modèle de présentation de dispositifs de formation</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• écouter, reformuler</li> <li>• présenter l'information</li> <li>• utiliser des supports pédagogiques</li> <li>• démontrer, argumenter</li> </ul>	
<i>(1) R = rien, A = application, M = modification, C = création, G = généralisation</i>		<i>(1) R = rien, I = imitation/reproduction, P = exécution de pas de procédure, E = exécution d'ensembles de procédure, A = exécution automatique</i>	



# L'accompagnement des tuteurs dans le cadre d'une démarche qualité

Anne-Valérie Pizzighella - Directrice du Centre de formation Pasteur, Bétheny (près de Reims, 51)

Soucieux depuis plusieurs années de l'efficacité des liens entre le centre de formation, les jeunes et les officines, le CFA (Centre de Formation d'Apprentis) Pharmacie a mis en place, dans le cadre d'une démarche qualité, un dispositif d'accompagnement des tuteurs.

Deux questions essentielles se posent alors à l'organisme de formation :

- Comment impliquer davantage le tuteur dans la formation du jeune afin qu'il devienne une véritable "force agissante" de la formation ?
- Comment, en tant que centre de formation, peut-on s'impliquer davantage dans le milieu professionnel afin d'éliminer les décalages existant entre l'officine et le centre de formation et favoriser ainsi l'intégration du jeune ?

Cet article se propose de décrire la situation de départ du CFA, la démarche globale d'ingénierie du projet, la conception et mise en pratique d'un outil informatique et enfin de dégager quelques perspectives...

## Constat

La mise en place de ce projet part d'un constat mitigé du CFA quant à l'efficacité de ses liens avec les entreprises.

En effet, les visites en entreprise dans le cadre du suivi du jeune, mises en place depuis quelques années déjà, sont désormais bien acceptées par les différentes parties et pourtant on peut déplorer que ces visites ne soient pas approfondies (elles restent surtout des visites de courtoisie).

De la même manière les rencontres annuelles des tuteurs ne parviennent pas à réunir un nombre suffisant de pharmaciens.

De plus les élèves en formation ressentent l'officine et le centre de formation comme deux entités différentes, indépendantes, sans véritable rapport entre elles.

## Contexte

Il s'est donc révélé nécessaire pour le CFA d'améliorer le suivi du jeune en entreprise et l'accompagnement tutoral pour parvenir à un véritable travail en partenariat.

Cette volonté du centre a été soutenue par une commande double :

- le contrat qualité de la Région Champagne Ardenne

- le contrat d'objectif du FAFPL (Fonds d'Assurance Formation des Professions Libérales).

Cette démarche n'aurait pas été possible sans l'appui, d'une part de la Région qui dans le cadre du contrat qualité, soutient entre autres démarches, le suivi du jeune en entreprise ; d'autre part du FAFPL, qui dans la même optique soutient l'accompagnement tutorial dans le cadre du contrat d'objectif.

La volonté de notre centre et les commandes de la Région et du FAFPL, s'inscrivant dans une même démarche de qualité, un véritable travail de fond a pu être entrepris.

### **Mise en place de l'outil**

La création d'un outil informatique du suivi individualisé du jeune en entreprise intégré à une démarche globale d'ingénierie de projet est portée dans le CFA par la chargée des relations entreprises.

Une équipe projet est alors constituée avec la responsable pédagogique, un professeur Docteur en Pharmacie de métiers, la directrice du centre, une consultante spécialisée dans l'ingénierie de formation et un concepteur informatique.

#### **La démarche**

Avant de parvenir à la mise en place de cet outil informatique du suivi individualisé du jeune en entreprise, un travail avec les professionnels sur le référentiel métier de préparateur en pharmacie a été effectué afin de l'ajuster avec la réalité professionnelle de l'officine.

Un travail comparatif entre le référentiel d'examen et le référentiel métier visant à évaluer les écarts a également été réalisé.

Et dans la logique d'une plus grande individualisation, il a été ensuite nécessaire de penser à un "mini diagnostic" des ressources formatives de l'officine et du profil du jeune.

C'est après ces investigations que l'outil informatique a été conçu.

#### **L'outil d'accompagnement**

Ce logiciel a été réalisé par le responsable projet avec l'aide d'un consultant et a permis la production d'outils, notamment la réalisation d'un référentiel métier du diplôme préparé. Il est composé de la liste des compétences professionnelles définies par l'Education Nationale. Ce référentiel métier deviendra propre à chaque officine selon sa spécificité.

Nous avons produit également ce que nous avons nommé l'échéancier d'acquisition, qui est l'échéancier d'acquisition du référentiel métier spécifique à l'officine et qui tient compte du jeune concerné en terme de pré requis et de compétences individuelles.

Sur un contrat de 24 mois, on trouvera quatre périodes d'acquisition. A chacune de ses périodes, le centre fait parvenir aux tuteurs la grille de mesure des acquisitions de la période concernée.

Ce qui n'est pas acquis à une période donnée est reporté à l'échéance ultérieure. A la fin de la quatrième période, le logiciel pro-

duit "le Bilan Final du Jeune" qui est l'historique des compétences professionnelles acquises par le jeune lors de sa formation.

A la demande du jeune, ce bilan pourra être présenté lors des délibérations du jury d'examen afin qu'il puisse être pris en compte en cas de "ballottage".

Ce bilan devient dès lors un portefeuille de compétences fort utile lors d'une recherche d'emploi.

Cf. Maquette pages 58 et 59).

## Mise en pratique de l'outil

### *Les premières expérimentations*

Avant de généraliser l'utilisation de l'outil, des essais se sont révélés indispensables auprès de professionnels tuteurs qui nous ont d'ailleurs permis de réajuster notre projet. Parallèlement à ces rencontres avec des tuteurs, une information et formation auprès des formateurs chargés des visites nous a permis là encore de perfectionner l'outil.

C'est à la suite de ces deux démarches que nous avons généralisé le dispositif de suivi du jeune et l'accompagnement tutorial.

### *Mise en place d'un système de soutien au dispositif*

Comme toute nouvelle démarche de qualité qui se respecte, on ne peut aspirer à la réussite d'un projet sans mesures de soutien.

Notre démarche globale a donc été soutenue par :

- des formations de formateurs qui ont été réalisées en amont de la mise en place du dispositif. Ces formations englobent la for-

mation au dispositif, l'information sur les objectifs de réalisation, mais aussi des formations à l'entretien avec le tuteur et au suivi du jeune en entreprise

- des réunions pédagogiques hebdomadaires au cours desquelles une synthèse des élèves suivis est effectuée avec l'ensemble de l'équipe ainsi qu'un compte-rendu après chaque visite effectuée
- des réunions décentralisées afin d'augmenter le nombre de participants et donc de présenter notre nouveau projet
- un site internet où l'on pourra à moyen terme consulter, compléter les échéanciers.

Sans oublier bien sûr qu'un certain nombre d'éléments de suivi existaient déjà ; notamment les visites en entreprise avec :

- des prises de contact avec le milieu professionnel dans lequel évolue le jeune en formation, par une vérification de son intégration dans l'équipe officinale, de ses acquis et un bilan de formation avec vérification de l'insertion professionnelle du jeune
- un journal de formation et d'information ayant pour but d'informer les tuteurs sur les nouveaux dispositifs mis en place, sur les nouvelles réformes de l'apprentissage ou de la qualification, sur les nouvelles formations mises en place dans notre centre en bref tout ce qui compose la vie administrative et pédagogique du centre de formation.

### *Résultats, mesures d'atteinte des objectifs*

Les objectifs visés sont partiellement atteints. Nous avons pu mesurer le succès de ce projet grâce :

- au nombre de bilans finals obtenus, ce bilan a pu être présenté lors de la délibération du jury de brevet professionnel, et constitue par là même un portefeuille de compétences que le jeune pourra présenter lors de ces futures recherches d'emploi
- au nombre croissant de tuteurs présents aux réunions décentralisées (les tuteurs toujours trop rares à ce genre de réunions mais leur effectif a plus que doublé par rapport aux années précédentes)
- une équipe toujours volontaire de formateurs impliqués et responsabilisés dans les visites (les formateurs qui s'étaient investis les années précédentes dans cette action ont manifesté leur désir de poursuivre dans ce sens l'année prochaine).

## Les perspectives

Afin de rendre cet outil plus performant, un certain nombre de critères devront être améliorés :

- une plus grande implication du jeune lors du bilan initial semble nécessaire
- une généralisation à toutes les sections (MC : Mention Complémentaire) est d'ores et déjà envisagée.

Concernant la liste des compétences professionnelles attendues, nous voudrions parvenir à une plus grande symbiose entre les différentes sections (entre le CAP "Certificat d'Aptitude Professionnel" et la MC).

Un tel projet ne peut perdurer qu'à la condition d'avoir une équipe volontaire, motivée et qui se sente impliquée dans l'avenir des jeunes et utile pour les tuteurs.

La plus grande familiarisation et la plus grande généralisation de cet outil est un de nos objectifs de cette année. La perfectibilité de cet outil permettra une plus grande implication des différents acteurs de la formation... ▲

---

## **CFA Régional de la Pharmacie de Reims**

### **Les formations dispensées**

Le Centre de Formation des Apprentis en Pharmacie forme à deux diplômes : CAP et Mention Complémentaire Employé en Pharmacie par la voie des contrats d'apprentissage.

#### **Ces deux diplômes sont la première étape en vue d'une formation pharmaceutique qui peut se poursuivre :**

soit en officine,  
la formation se poursuit alors par le Brevet Professionnel qui se prépare en deux ans par la voie des contrats de qualification. Concernant les évolutions de carrière, les jeunes une fois diplômés peuvent accéder à quinze spécialisations agréées par la Commission Paritaire Nationale pour l'Emploi en Pharmacie d'Officine.

soit en industrie,  
la formation se poursuit également en deux ans et prépare au titre de technicien de l'Industrie pharmaceutique (niveau IV) sous contrat de qualification. Avec possibilité pour le jeune de poursuivre une formation en deux ans menant au titre de technicien supérieur de l'Industrie pharmaceutique (niveau III).

### **L'insertion professionnelle**

L'insertion professionnelle est maximale et liée à plusieurs faits :

- les formations aux métiers préparés sont "en phase" avec les besoins des entreprises,
- la population recrutée est majoritairement féminine, ce qui sous-entend une partiellisation du temps de travail et un turnover important chez les diplômés et donc des ouvertures de postes pour les élèves formés,
- un contexte économique pharmaceutique non défavorable,
- les nouveaux débouchés proposés par l'Industrie pharmaceutique, avec notamment la mise en place d'un site européen de production industrielle pharmaceutique qui souhaite que les élèves en apprentissage soient leur pépinière de recrutement.

#### **Centre de Formation Pasteur**

13, rue des Docks-Reimois

51450 Betheny

Tél. : 03 26 87 88 38

Fax : 03 26 85 21 81

e-mail : avpizzighella@cfpast.com

C.F.A. de Pharmacie de Reims le : 13/10/99

## Référentiel métier

Pharmacie :

Jeune :

### Fonction : CONDITIONNEMENT

#### Sous Fonction : CONDITIONNEMENT DES PRODUITS

- 1 Conditionner des produits appartenant ou non à une liste de substances vénéneuses en paquets, sachets tubes, flacons

#### Sous Fonction : ETIQUETAGE

- 2 Savoir étiqueter réglementairement les paquets, sachets, tubes et flacons

#### Sous Fonction : TARIFICATION

- 3 Savoir tarifier réglementairement les paquets, sachets, tubes et flacons

### Fonction : CONNAISSANCE DES DOCUMENTS ET DE LEUR USAGE

#### Sous Fonction : CONNAISSANCE DES TAUX DE TVA

- 4 Connaître les différents taux de TVA et savoir les utiliser

#### Sous Fonction : APPLICATION DES TAUX DE TVA

- 5 Faire ressortir la TVA sur une facture

#### Sous Fonction : INDICATION DES CODES ET LEUR UTILISATION

- 6 Indiquer sur le BL et les factures, le sens des différents codes et leur utilisation

#### Sous Fonction : UTILISATION D'UNE FICHE DE STOCK

- 7 Utiliser sur une fiche de stock le sens de toutes les indications et leur utilisation

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

à 3 mois		à 12 mois		à 18 mois		à 24 mois	
Autonome	Aidé	Autonome	Aidé	Autonome	Aidé	Autonome	Aidé

--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--

à 3 mois		à 12 mois		à 18 mois		à 24 mois	
----------	--	-----------	--	-----------	--	-----------	--

--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--



# Accompagnement du projet professionnel et personnel en formation alternée

Claude Georges – Directeur et Martine Fraiseau –  
Déléguée pédagogique à la Fédération Régionale  
des Maisons Familiales Rurales Champagne Lorraine, Chaumont

Comment mettre en œuvre une prise en compte de la personne et de son projet dans un parcours de formation, qui crée une motivation suffisante pour finaliser ce parcours, au travers d'une effective insertion sociale et professionnelle ?

D'un point de vue plus pragmatique et opérationnel, la formulation de cette interrogation nous amène à poser deux hypothèses de conduite pédagogique :

- *L'activité pédagogique centrée sur la prise en compte du projet des personnes en formation, et notamment la valorisation des activités réalisées dans l'entreprise par l'alternant avec l'accompagnement du tuteur, peut-elle répondre, pour une part au moins, à ce questionnement ?*
- *Une organisation des parcours, un partenariat (organismes de formation et entreprises) impliquant les tuteurs, des outils de suivi, peuvent-ils être mis en œuvre avec la personne en formation pour matérialiser au cours du cursus formatif, les acquis individuels et personnels inhérents à la maturation, la formalisation, la validation et la finalisation de ce projet ?*

Au travers de la réflexion engagée, c'est la nature de l'accompagnement et du suivi du projet personnel et professionnel des appre-

nants qui est interrogée, tout autant que la forme de la relation d'aide mise en œuvre. Dans cette perspective, nous pouvons considérer qu'*Accompagner, c'est aider la personne en formation* à construire une prospective anticipante, fixer des repères et des échéances, faire le point par un suivi régulier, effectuer un retour sur le réalisé pour une auto-évaluation et une mesure du "chemin" restant à parcourir, envisager et construire les stratégies à mettre en œuvre, etc.

De la même manière, *mettre en œuvre un suivi de projet, c'est participer* à la conduite du projet, à la formalisation progressive d'une "image du projet", à la validation des actions conduites, des étapes accomplies, à la ré-interrogation du projet et de sa finalisation anticipée...

**La place du tuteur est essentielle dans la conduite d'une telle logique d'accompagnement en alternance.** Le tuteur est en effet l'adulte référent qui, de nombreux auteurs s'accordent à le montrer, permet au

jeune en formation de construire progressivement et successivement les images (représentations) du professionnel adulte qu'il deviendra. Il faut donc, non seulement associer, mais intégrer le tuteur au suivi régulier et à l'accompagnement, à la fois de la construction progressive et raisonnée des compétences professionnelles et à leur validation, mais aussi et surtout à la parallèle construction d'un profil de professionnel compétent intégré dans un métier. En effet, qui mieux que le tuteur peut assurer l'insertion et l'initiation, professionnelles et sociales, qui sont le fondement d'une qualification professionnelle ?

*Dans l'accompagnement et le suivi, la nature de la relation d'aide multiforme ainsi définie, dépendra à la fois :*

- de la forme de relation privilégiée par l'institution dans laquelle la formation est conduite et donc **du rôle prescrit de l'accompagnateur** : tuteur, initiateur, conseiller, personne-ressource, etc.
- **des caractéristiques spécifiques du public** : adolescents, jeunes adultes en insertion, adultes en reconversion, etc.
- de la capacité des accompagnateurs (formateurs, tuteurs, ou équipe) à se situer chacun dans le rôle qui lui est induit, compte tenu de son expérience personnelle et professionnelle : capacité à se décentrer, à se situer hors du champ de l'apprenant, à la prise de recul, à l'anticipation, etc.

### **Un exemple de mise en œuvre : la construction d'un parcours qualifiant avec accompagnement au travers d'un dossier de compétences**

*(Action réalisée en Formation Action avec un groupe de formateurs de la MFR sur Cycle BEPA Services<sup>(1)</sup> en Champagne Lorraine).*

La formation BEPA Services est traditionnellement une formation très ouverte sur l'ensemble des métiers de service dans le milieu rural. Les élèves intéressés par ce cycle sont nombreux mais leur projet professionnel est la plupart du temps peu élaboré, restant plus de l'ordre du souhait de pratiquer une activité qui intéresse que du choix réel, motivé et réfléchi d'un métier. Une forte majorité de ces élèves est de sexe féminin.

Un travail d'investigation du secteur "métiers services" permet, au travers d'entretiens conduits auprès de responsables d'entreprises et d'organismes, de formaliser une première image des emplois sous forme de "Fiches de famille de métier". Cela permet un repérage : des postes de travail de la famille métier (exemple : service d'aide à domicile), des compétences liées à chaque poste de travail, des aptitudes attendues des personnes exerçant le travail sur le poste, des domaines de compétences globales du métier, du statut des personnes exerçant l'activité.

(1) BEPA, Brevet d'Études Professionnelles Agricoles.

Cette première phase conduite, il est alors possible de travailler sur le parcours de formation, d'envisager les adaptations indispensables, et de :

- clarifier un premier repérage des compétences professionnelles à construire dans le cursus BEPA Services à partir de la réalité constatée sur le terrain avec les tuteurs
- comparer ce repérage au référentiel de compétences du programme du BEPA et de la certification
- situer le "palier de compétences" correspondant à ce BEPA dans les métiers des services et définir les possibilités de travail existant à ce niveau
- repérer les métiers exigeant un niveau plus important et situer les spécificités des parcours de formation permettant de l'acquérir.

*Un retour au terrain et une explicitation avec les équipes pédagogiques a permis de valider cette approche et de commencer le travail de restructuration du Plan de Formation BEPA Services.*

Un premier temps est tout d'abord consacré à un recensement des lieux d'accueil des élèves en "séjour entreprise ou organisme professionnel" et au repérage avec les tuteurs des compétences professionnelles pouvant y être exercées, construites et validées par les élèves. Ce travail d'investigation permet également de situer la durée de présence nécessaire à l'acquisition de compétences dans chaque type de lieu.

Un deuxième temps consiste ensuite à repérer une trame commune d'organisation du parcours. Cette trame définit les objectifs globaux du cursus : une certification par un

diplôme (le BEPA Services), l'acquisition de compétences spécifiques complémentaires dans un objectif d'emploi, la construction d'un Projet Professionnel centré sur l'emploi direct ou sur un cheminement qualifiant complémentaire.

Le troisième temps consiste en la mise en œuvre d'un parcours centré sur le Projet Professionnel, combiné à une validation progressive des compétences liées, grâce à l'alternance, aux séjours en Entreprise. **La place des tuteurs est essentielle dans la conduite de l'alternance qui est pédagogiquement gérée dans l'esprit d'une alternance intégrative.** Le dossier prend appui sur les séjours professionnels qu'il permet de valoriser et valider en cogestion avec les tuteurs.

Actuellement en finalisation, ce dossier met en œuvre une réorganisation du parcours alterné en entreprises et organismes du secteur, liant une partie des séjours en milieu professionnel au projet personnel et professionnel de chaque jeune. La construction d'un Dossier de Compétences acquises en alternance qui permette la validation par les professionnels des acquis à la fois liés à la formation, au parcours alterné et au projet professionnel est en cours.

Ce dossier, géré par le jeune en alternance, prend en compte les deux lieux de formation et les accompagnateurs privilégiés que sont les tuteurs des différents séjours en milieu professionnel. Un formateur est choisi comme référent permanent et assure le suivi régulier ainsi que les remédiations indispensables.

## **Dans une perspective généralisante : quelques repères pour l'accompagnement, le suivi, la relation d'aide dans une Logique<sup>(2)</sup> de projet**

L'analyse des conduites pédagogiques et formatives relatives, leurs précédentes expérimentations, tendent à laisser penser que la nature de l'accompagnement et du suivi du projet personnel et professionnel des apprenants, comme la forme de la relation d'aide mise en œuvre, dépendraient de trois types d'approches ou logiques :

### ***une première approche : logique d'orientation***

Cette logique existe lorsque les personnes en formation n'ont pas de projet professionnel formulé ou formulable en peu de temps, en terme d'image projetée de leur propre devenir imaginé. C'est notamment le cas des adolescents du cycle technologique, des CLIPA<sup>(3)</sup>, CPA<sup>(4)</sup> ; ce peut être également celui des jeunes en difficulté d'insertion.

Les objectifs de l'accompagnement et du suivi peuvent se formuler ainsi :

- maturation du projet personnel
- information et documentation nécessaires à la maturation.

Ils peuvent être atteints au travers d'une mise en situation de la personne en formation, comme c'est le cas dans les parcours formatifs alternés. La mise en œuvre de cette logique d'orientation implique alors :

- un cheminement progressif de l'apprenant qui permette la maturation de son projet
- un accompagnement personnalisé organisé et repéré dans une planification collective intégrant tous les acteurs : famille, tuteur et formateurs
- un accompagnement en collectif qui permette une auto-valorisation du jeune et un traitement global et commun des informations relatives aux différents projets des apprenants
- **un tutorat de découverte du travail et de mise en situation professionnalisante.** Le tuteur est alors situé dans un rôle d'utilisateur et de référent social. C'est la fonction d'adulte témoin, de professionnel au travail qu'il assume. Son rôle est avant tout d'accompagner et de médiatiser le processus d'identification qui, chez les adolescents surtout, permet l'insertion sociale.

### ***une deuxième approche : logique de pré-professionnalisation***

Cette seconde logique existe lorsque les personnes en formation ont déjà construit une première image de leur projet professionnel qui leur a permis de choisir un parcours de formation qualifiant : jeunes en formation professionnelle, jeunes et adultes en stage d'insertion, adultes en reconversion professionnelle.

---

(2) Dans le sens que lui donne Jean Piaget, la logique porte "sur un domaine qui demeure intérieur à l'activité du sujet", Essai de logique opératoire, Éditions Presse Universitaire de France, 1972.

(3) CLIPA, Classe d'Initiative Préprofessionnelle à l'Alternance.

(4) CPA, Classe Préparatoire à l'Apprentissage.

Elle prend appui sur un ensemble de prérequis que l'on peut situer comme l'existence d'un projet professionnel déjà situé en terme de secteur professionnel d'affinité.

Les objectifs de l'accompagnement et du suivi sont alors formulables comme :

- une finalisation du projet professionnel en terme de profession ou de métier
- une acquisition de savoirs professionnels de base : savoir faire et savoirs comportementaux, attitudes et postures.

Dans le cas des parcours de formation en alternance, la mise en œuvre de cette logique de pré professionnalisation, dans laquelle la place du tuteur est essentielle, implique :

- la planification d'une progression des acquisitions
- l'accompagnement et la validation progressive des acquis professionnels
- un accompagnement spécifique et individualisé de l'évolution du projet professionnel
- la mise en œuvre d'un tutorat de découverte du métier et des capacités professionnelles qui lui sont spécifiques. **La fonction du tuteur se situe plus sur le champ des acquisitions des capacités de base inhérente au secteur métier.** Elle le positionne également comme celui qui vérifie avec l'alternant que la première représentation de métier qu'il s'est construite correspond bien à une réalité et à un projet possible.

Pour les formateurs, le tuteur est alors le référent terrain, celui qui, en synergie avec eux, participe à la construction du projet professionnel (et personnel) du jeune en formation.

### **une troisième approche : logique de professionnalisation**

Cette dernière logique correspond, pour la personne en formation, à la fois au choix personnel d'un parcours de formation qualifiant et à l'existence d'un projet d'insertion professionnelle à court terme : jeunes apprentis, adultes en formation professionnelle ou en reconversion.

Elle nécessite en prérequis que les objectifs liés aux deux logiques précédentes soient atteints. Nous pouvons lier ce prérequis à la capacité pour la personne en formation à formuler l'existence d'un projet professionnel situé et fixé en terme de métier.

Dans ce contexte finalisant, les objectifs de l'accompagnement et du suivi peuvent s'exprimer de la manière projective comme une insertion professionnelle en terme d'emploi, et l'acquisition des savoirs professionnels spécifiques au métier, et des comportements, attitudes, postures, gestes professionnels et habiletés spécifiques à l'emploi envisagé.

La mise en œuvre de cette logique de professionnalisation dans les parcours de formation professionnelle en alternance, nécessite :

- la planification d'une acquisition progressive des compétences professionnelles du métier en vue d'une certification validante : Titre ou Diplôme
- l'existence d'un accompagnement mettant en œuvre la validation des acquis spécifiques à l'emploi visé au terme du parcours insérant en entreprise
- un accompagnement de l'évolution, incluant une aide à la finalisation du projet professionnel

- **un tutorat d'acquisition et de validation des capacités et compétences professionnelles de métier.**

C'est dans cette troisième approche que le tuteur est sans doute le plus facilement dans le rôle qui lui est traditionnellement assigné. Il est celui qui initie le jeune apprenti professionnel au métier qu'il a choisi. Sa fonction est ainsi plus spécifiquement formative du point de vue du métier et insérante du point de vue du poste de travail qu'il occupe.

De plus en plus, et c'est heureux, il est celui qui co-évalue les acquis professionnels du jeune en formation.

Trois logiques pour une seule fonction Tuteur... **Un tutorat de découverte du travail, un tutorat de découverte du métier et des capacités professionnelles, un tutorat d'acquisition et de validation des capacités et compétences professionnelles de métier.**

En fait trois "métiers" de tuteur ou trois facettes d'une même fonction ?

A l'heure où la formation des tuteurs devient un passage obligé et s'institutionnalise, il est sans doute nécessaire d'approfondir une réflexion sur les compétences mises en œuvre dans cette pratique et d'interroger directement les tuteurs sur le type d'accompagnement et d'appui qui leur est indispensable pour assumer leur tâche. *Mais il est a fortiori également obligé de conduire le même type de réflexion avec les formateurs sur la manière dont ils prennent en compte la fonction tutorale dans la mise en œuvre des parcours de formation et dont ils utilisent les compétences des tuteurs dans l'accompagnement et le suivi des projets professionnels des jeunes en formation.* ▲

---



*Maisons Familiales Rurales*

# Formations en alternance

- Formations de Formateurs  
et Animations en Pédagogie  
de l'Alternance

Formations Initiales  
du cycle 4° et 3°

au BTS

Formations

Professionnelles

continues

Fédération Régionale  
des Maisons Familiales Rurales  
11, rue du Patronage laïque  
52000 Chaumont



# Rôle du tuteur dans la validation des compétences à l'IIT BTP

Christine Martela - chargée de mission formation à l'IFRB (Institut de Formation et de Recherche des Bâtisseurs) Champagne Ardenne

La validation des compétences telle qu'elle est pratiquée au sein de l'IIT BTP (Institut des Ingénieurs des Techniques du Bâtiment et des Travaux Publics de Champagne Ardenne) fait partie intégrante de la formation puisqu'elle valide l'aspect formatif des périodes en entreprise.

## La validation des compétences : contenu, objectif, suivi, évaluation

Chacune des phases de formation en entreprise correspond à l'acquisition de compétences professionnelles qui ont été formalisées dans le référentiel pédagogique.

A l'issue de trois années d'apprentissage, 45 objectifs liés à des compétences spécifiques doivent être acquises et faire l'objet d'un rapport élaboré par les élèves ingénieurs.

Le contenu des objectifs évolue afin de s'adapter à la réalité de l'entreprise.

Chaque objectif fait l'objet d'une fiche de suivi établie par l'élève et validée par le tuteur.

En plus des 45 objectifs professionnels, une grille d'évaluation du comportement personnel est également renseignée par le tuteur. L'appréciation des comportements de l'élève est déterminante pour valider ses compétences à remplir son rôle d'ingénieur au sein de l'entreprise.

## La formation des tuteurs : analyse et problématique

Le dispositif tutorial de l'IIT BTP s'articule autour de trois acteurs :

1. **L'élève.**
2. **Le (ou les) tuteur(s).** Au cours des différentes périodes en entreprise, un même élève va se trouver en contact avec un ou plusieurs "tuteurs", selon la configuration de l'entreprise.

On peut considérer deux types de tuteurs :

- le tuteur officiel qui assure le suivi de l'élève de façon globale
  - les tuteurs opérationnels ou Responsables de Situation de Travail, qui interviennent ponctuellement, en fonction des objectifs à atteindre.
3. **L'enseignant-parrain**, qui est responsable d'un groupe de 4 ou 5 élèves. Il est chargé d'en assurer un suivi régulier, aussi bien durant la formation académique que lors des périodes en entreprise.

Il est le lien entre l'école et l'entreprise, vers lequel élève et tuteur peuvent se tourner en cas de difficulté.

Le tuteur a une mission essentielle et complexe puisqu'il doit répondre aux exigences du système de validation par objectif mais également à celles du jeune et de l'entreprise.

La formation qui est proposée ne peut donc pas être uniquement une formation "générale" de tuteur.

Elle comporte plusieurs points très spécifiques :

- la compréhension des objectifs
- les impératifs de mise en situation formative
- la coordination de l'ensemble des tuteurs, qui, tout en se situant à des postes différents, dans des entreprises différentes, avec des élèves différents, doivent en fin de parcours atteindre et faire atteindre les mêmes objectifs.

Mais ces tuteurs ont également un rôle actif dans la "construction" de la formation.

C'est ainsi qu'un certain nombre d'entre eux ont participé à l'élaboration initiale des objectifs et que tous contribuent à leur réactualisation. Ils apprécient également le contenu de la formation académique pour la faire évoluer en fonction des besoins des entreprises.

La formation des tuteurs de l'IIT BTP englobe tous ces aspects mais est également un moment d'échange indispensable pour coordonner le suivi, détecter les problèmes qui peuvent surgir durant les longues périodes en entreprise et réagir à temps pour les résoudre.

La principale difficulté rencontrée est d'amener tous les tuteurs à réaliser l'importance de leur rôle dans le dispositif particulier pratiqué à l'IIT BTP. Sans leur présence, leur intervention, l'apport de leur expérience professionnelle et de leur appréciation personnelle, le dispositif tout entier peut être remis en question.

La formation proposée doit donc être motivante et positive, aussi bien pour leur mission de tuteur que pour leur activité courante.

C'est pourquoi nous nous sommes attachés à toujours faire évoluer le contenu de la formation qui comporte des phases de formation à l'accueil et à la transmission du savoir, des phases d'échanges sur les pratiques et qui est complété aujourd'hui par un module de gestion de projet.

### **La place de l'entreprise dans le dispositif**

Etant donné les principes mêmes de la formation et de la validation des compétences des élèves pratiquées à l'IIT BTP, l'entreprise joue un rôle prépondérant à tous les stades.

Le dispositif tutoral, tout comme la formation, sont articulés autour de l'entreprise.

Le principe du contrat d'apprentissage sur trois ans suppose une motivation forte de l'entreprise au départ.

Celle-ci investit dans la formation d'un jeune dont la réussite dépend aussi de sa capacité à s'impliquer durant les périodes de formation pratique.

Les tuteurs, représentant les entreprises et parfois chefs d'entreprises eux-mêmes, sont obligatoirement impliqués dans le dispositif mais peuvent également le faire évoluer, à tous moments.

Aujourd'hui, les entreprises se déclarent satisfaites du fonctionnement de l'IIT BTP et réitèrent leurs demandes d'apprentis ingénieurs.

Cette formation leur donne la possibilité de

trouver et de "modeler" les compétences dont elles ont besoin.

Après six années de fonctionnement, la méthode pratiquée à l'IIT BTP semble répondre aux besoins et aux exigences des différents partenaires.

L'enjeu pour nous est d'agir constamment sur les adaptations à y apporter pour assurer sa pérennité au profit des entreprises et des jeunes. ▲



INSTITUT D'INGÉNIEUR  
DES TECHNIQUES DU  
BÂTIMENT ET  
DES TRAVAUX PUBLICS  
DE CHAMPAGNE-ARDENNE

contact : 03 26 36 80 00  
03 26 48 42 28

## Une formation d'ingénieur en bâtiment et travaux publics par l'apprentissage

### Le contexte

Créé en 1992 grâce à un partenariat entre les Fédérations du Bâtiment et des Travaux Publics, l'Université, le CNAM et le Conseil Régional, l'IIT BTP forme en cinq ans des ingénieurs du BTP par l'apprentissage.

Des promotions de 20 élèves bénéficient d'une formation théorique et pratique dont l'objectif est de mettre à la disposition des entreprises un vivier d'ingénieurs de terrain, immédiatement opérationnels.

### Cette formation est originale sur deux points :

#### • le statut de l'élève :

Durant les deux premières années, il est stagiaire de la formation professionnelle et passe 8 semaines en stage en entreprise par an.

Il signe ensuite un contrat d'apprentissage avec une entreprise dans laquelle il va se former par périodes de 4 mois consécutifs chaque année.

#### • la méthode de validation des périodes en entreprise :

Les périodes en entreprise sont considérées comme de la formation au même titre que la formation pédagogique. Le système de validation de ces périodes est donc très cadré et doit être rigoureusement suivi par les tuteurs.

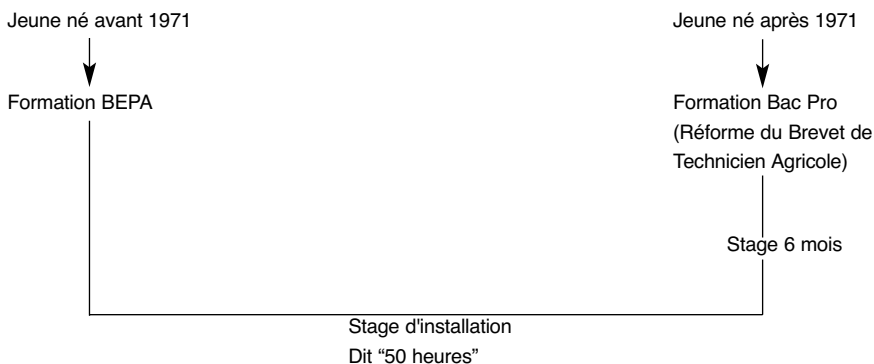
L'I.F.R.B. Champagne-Ardenne (Institut de Formation et de Recherche des Bâtitisseurs) organise depuis 6 ans des journées de formation au profit de ces tuteurs d'un type particulier.

## Le dispositif

Le "Stage 6 mois" n'a pas de lien direct avec l'enseignement. Pour le stagiaire, il s'agit de se préparer à être responsable d'exploitation. En fait, il ne s'agit de rien de moins que d'un objectif d'intégration professionnelle.

A ce stade, le stagiaire est déjà titulaire d'une formation initiale (elle-même ayant parfois intégré des périodes de stage) : Brevet de Technicien Agricole ou diplôme de niveau IV. Le stagiaire a présenté son projet d'installation avec le Centre d'Accueil de Conseil (**C.A.C.**). Il a d'ailleurs pu réaliser des démarches d'investigations complémentaires en bénéficiant du réseau national des CAC : contacts avec des exploitants d'autres départements, visite d'ateliers spécialisés en relation avec son projet ("projet-lait", "projet-moutons" ou même "projet-autruches" !), pour les jeunes viticulteurs, l'étude d'un stage à l'étranger (vignobles californiens, australiens).

### Schéma simplifié du parcours d'installations aidées



Précisons que le CAC joue un rôle d'orientation en définissant avec les stagiaires les objectifs de son stage. Le CAC aide ensuite le stagiaire dans la recherche d'un maître exploitant répondant au projet d'installation.

Il veille aussi à la réalisation des démarches administratives (couverture sociale, obtention de bourse de stage, etc....). Bien évidemment, le CAC assure le suivi personnalisé du jeune pendant tout le déroulement du stage avec lequel il établit l'évaluation finale du stage. Enfin, en cas de difficulté, il devra trouver un autre exploitant d'accueil.

L'existence de cette structure s'explique parce que le stage 6 mois ne se déroule pas dans un contexte formatif classique.

Enfin, précisons que le cadre général du stage 6 mois est strictement réglementé : les CAC font l'objet d'un agrément préfectoral de région.

## La fonction tutorale du maître exploitant

*André Jorquera – Conseiller formation au CRFPS  
(Comité Régional de Formation et de Promotion  
Sociale), Reims*

Le CRFPS est une organisation professionnelle agricole spécialisée dans le domaine de la formation continue en Champagne-Ardenne.

Il intervient depuis 1969 auprès des publics de la profession agricole régionale : exploitants, administrateurs des organisations agricoles, et de leurs salariés. Il regroupe une équipe pluridisciplinaire permanente d'une dizaine de salariés et entretient des partenariats avec d'autres acteurs régionaux : Université de Reims (cycle Décideurs), ESC de Reims (Agromanager) ou nationaux comme la FFCAT (Fédération Française des Coopératives Agricoles et de Transformation).

D'un point de vue historique, la mise en place en 1992 de la procédure actuelle d'installation des agriculteurs conclut une période marquée par l'émergence croissante des agriculteurs en difficulté.

En effet, l'apparition de ce problème, socialement et humainement difficile, appelle une série de mesures. De façon schématique, il s'agit, pour la profession qui installe des jeunes agriculteurs, de s'assurer que les futurs agriculteurs s'engagent sur un projet de métier viable y compris économiquement.

Les aides ne peuvent évidemment pas se substituer à la santé des structures, celles-ci doivent être autonomes financièrement pour devenir viables : c'est-à-dire capable de participer à la valeur ajoutée nationale.

L'enjeu est donc essentiel et la réforme du dispositif d'installation comporte un volet important qui concerne la formation avec une augmentation du niveau de formation, du niveau V au niveau IV et la création du stage 6 mois.

L'intégration professionnelle du futur exploitant agricole passe désormais d'une part par les connaissances et les techniques qu'il a déjà acquises en formation initiale et d'autre part, par leur mise en œuvre en grandeur réelle.

En effet, les objectifs du Stage 6 mois concernent :

- la participation aux prises de décisions au sein de la société (être responsable d'exploitation).

- la réalisation des opérations techniques sur des ateliers spécialisés (savoir faire).
- l'analyse de la conduite technique de ces ateliers (être technicien : conduite d'atelier et conduite d'exploitation).
- la gestion de l'exploitation dans sa globalité (être gestionnaire).
- la participation à des réunions à caractère professionnel (être acteur de son information).

Clairement, ces objectifs concernent les œuvres vives de l'exploitation. Ils sont détaillés en tâches et activités à réaliser et sont contractualisables dans une convention tripartite (stagiaire, CAC, Maître Exploitant).

Il existe donc un véritable contrat d'objectifs entre le stagiaire et le Maître Exploitant. L'engagement du tuteur se matérialise de façon forte, d'autant plus que des facteurs matériels peuvent encore l'amplifier. En effet, le lieu du stage doit obligatoirement se trouver à plus de 50 km du lieu de résidence du stagiaire. Très fréquemment, pour des raisons pratiques, le Maître Exploitant héberge donc le stagiaire.

Le rôle du Maître Exploitant s'avère donc essentiel. En outre le titre de Maître Exploitant dépend d'un agrément préfectoral, donné après avis d'une commission départementale stage 6 mois, et il est valide pour une durée de 5 ans.

Les conditions de cet agrément ne sont pas anecdotiques. Pour devenir Maître Exploitant, il faut :

- être installé depuis plus de 4 ans.
- respecter les conditions d'équipement de l'exploitation, les techniques utilisées, les conditions d'accueil, de travail, d'hygiène et sécurité satisfaisantes.
- tenir une comptabilité de gestion.
- ne pas se trouver en déficit de main d'œuvre et en particulier de licenciement économique dans les 6 mois précédents.
- ne pas être en situation de liquidation judiciaire.
- **suivre une formation de tuteur.**

Bref, un stage professionnel !

Aujourd'hui le département de la Marne compte près de 147 Maîtres Exploitants.

Ce dispositif qui existe depuis 1992 dans sa forme actuelle présente un bilan globalement positif. Instauré, au regard des exigences de la profession, malgré une structure parfois considérée trop contraignante, il demeure parfois une des premières occasions pour des jeunes de faire leurs preuves.

La spécificité de l'activité de la conduite d'une exploitation agricole demeure un facteur massif et parallèlement à l'article de G. Malglaive, nous pouvons remarquer que le dispositif pourrait constituer un authentique outil d'acquisition d'expérience (il permet au jeune, nous le disons plus haut, de "faire ses preuves").

En outre, dans le cas de ce stage (outil d'intégration plutôt que d'acquisition), le cadre réglementé mais non diplômant apporte un compromis intéressant :

- la reconnaissance de la fonction de tuteurat (système d'agrément).
- les domaines qui entrent dans ce tuteurat au moyen du contrat (définition de l'accompagnement et de son évaluation).
- la limitation des risques d'abus car le contrat se réalise dans un cadre réglementaire.

Certes la relation entre le maître exploitant et le stagiaire s'apparente davantage à une relation de quasi-parité, de futur professionnel à professionnel confirmé. En ce sens, ce stage n'est pas seulement un moyen de vérifier l'exercice de compétences mais le maître exploitant peut parfois avec son stagiaire participer au développement de ses compétences propres. Cette relation réciproque s'avère d'ailleurs une des richesses essentielles de ce dispositif.

La particularité de la relation qui se noue entre le maître exploitant et le stagiaire 6 mois repose sur la nature de leur engagement réciproque. En effet, outre la relation pédagogique, qui touche au transfert de savoir faire, de connaissances, à l'environnement professionnel, il se noue une relation de proximité forte. Assez souvent, le stagiaire réside sur l'exploitation pendant son stage. Une partie de la vie privée de l'exploitant entre nécessairement dans le champ du stage.

Le système présente des repères méthodologiques et pratiques (reconnaissance du statut, convention d'objectifs et garanties réglementaires) qui lui donnent une forte cohérence.

Initialement, la formation des Maîtres Exploitants portait principalement sur les aspects réglementaires de leur rôle. Aujourd'hui le dispositif de formation équilibre cette particularité légale, la transmission de savoir faire liée au contrat d'objectifs préalable et la prévention des risques professionnels.

Il s'avère essentiel de souligner que le contrat d'objectifs ne se limite pas aux aspects techniques (agricoles) du métier d'agriculteur (cf. pages 78 et 79). Les objectifs peuvent bien évidemment présenter ce caractère technique sans y être aucunement limités. L'aspect "intégration professionnelle" demeure essentiel pour que le futur agriculteur devienne gestionnaire de son projet d'installation (et des aides reçues à cette occasion) : une gestion économique mais parfois aussi stratégique (cas des projets de diversification, par exemple). En regard de chaque objectif figureront les activités effectivement réalisées pour construire le bilan du "6 mois" (bilan soumis à une commission de validation).

## Conclusion

Ce dispositif de tutorat peut séduire notamment par l'analogie entre sa structure et les recommandations de G. Malglaive que nous avons cité plus haut. En outre, le contrat d'objectifs pourrait participer à une démarche de type portefeuille de compétences.

Cependant, avant de succomber au prosélytisme, un examen soigneux du contexte du 6 mois nous paraît indispensable. En effet, au-delà des aspects fonctionnels (système d'agrément, définition de l'accompagnement et de son évaluation), un authentique travail sur l'accueil du stagiaire est aussi réalisé, bien qu'informel. Les dispositions liées à la proximité des acteurs (quasi-parité entre le futur Exploitant et le Maître Exploitant) participent à la génération d'un engagement important.

En outre, les objectifs d'intégration ou techniques s'expriment clairement puisque le stagiaire 6 mois n'a pas vocation à pérenni-

ser son activité sur l'exploitation. L'enjeu concerne l'intégration dans un métier ou plutôt dans un secteur professionnel mais pas forcément dans une entreprise.

Autrement dit, les acteurs s'appuient sur des projets déjà fortement déterminés. C'est pourquoi l'accueil peut aller au-delà du métier proprement dit et intégrer le volet social du métier, nous semble-t-il.

Est-ce à dire que les particularités du dispositif "6 mois" le rende inapte à tout transfert ? Non : la solution qu'un secteur apporte à ses problématiques peut sans doute alimenter les réflexions d'autres branches. Toutefois, à titre de précaution, conviendrait-il d'intégrer dans l'analyse l'ensemble des facteurs susceptibles de favoriser la démarche tutorale. C'est-à-dire, outre les facteurs fonctionnels, envisager d'associer une démarche amont liée au(x) projet(s) des acteurs. ▲

---



**Comité  
Régional de  
Formation et de  
Promotion  
Sociale**



**C.R.F.P.S.**

Maison des Agriculteurs  
2, rue Léon Patoux  
51664 Reims Cedex 2  
Tél. : 03 26 04 74 51  
Fax : 03 26 04 74 01  
e-mail : crfps@wanadoo.fr

## Centre d'accueil et de conseil (CAC)

(Cachet du centre)

### Document préparatoire pour élaborer le contrat d'objectifs du stage 6 mois

Objectifs du stage	Activités (prévues et complétées au cours du stage)
Participer à des prises de décision <i>exemples : participer au raisonnement de l'achat d'un tracteur, décider de faire appel au vétérinaire, remplacer l'exploitant pendant une semaine</i>	
Organiser le travail dans le cadre des tâches confiées au stagiaire <i>exemples : organiser un chantier d'ensilage, prévoir un chantier de vendange</i>	
S'intégrer à une activité collective liée au fonctionnement de l'exploitation <i>exemple : travailler dans un chantier d'entraide</i>	
Participer à des réunions, manifestations, etc. à caractère professionnel <i>exemples : participer à une réunion de GVA, à une assemblée générale de coopérative</i>	
Observer des situations de négociation <i>exemples : participer à une réunion sur un projet de remembrement, à une réunion pour la création d'une CUMA</i>	
Participer à des activités de la vie sociale et/ou culturelle locale <i>exemples : assister à une réunion du Conseil Municipal, aux activités du Foyer Rural</i>	
Mettre en œuvre des itinéraires techniques nouveaux pour le stagiaire <i>exemple : participer à l'extensification d'une culture de blé</i>	
Réaliser des enregistrements techniques et économiques <i>exemples : remplir un planning d'étable, un document technico-économique "éco-lait"</i>	

<b>Objectifs du stage</b>	<b>Activités</b> (prévues et complétées au cours du stage)
Réaliser des opérations culturales et/ou d'élevage <i>exemples : conduire le pâturage raisonné, les opérations liées à la récolte du colza</i>	
Réaliser des opérations de transformation ou/et de service <i>exemples : fabriquer des fromages fermiers, accueillir des touristes dans un gîte rural</i>	
Utiliser des matériels présents sur l'exploitation de stage <i>exemples : utiliser le matériel de traite en décrochage automatique, conduire un tracteur avec remorque, déplacer un enrouleur d'irrigation</i>	
	DCER & INPSA 1992



## Accompagnement tutoral dans le champ du social : un dispositif à l'université de Reims

*Jean-Marie Berriot - Intervenant formateur à l'IRUSSA (Institut Régional Universitaire des Sciences Sociales Appliquées), responsable pour l'IRUSSA du réseau des S.P.P.A. (Structures Professionnelles Permanentes d'Appui). Titulaire depuis 1993 d'un D.E.S.S. en action sanitaire et sociale mention développement social, il prépare actuellement un doctorat de Sciences de l'Education à l'Université de Paris VIII St Denis (laboratoire ESCOL : Education, Socialisation et Collectivités Locales, laboratoire dirigé par Bernard Charlot et Elisabeth Bautier)*

Le champ du social, entendu dans une large acception (secteurs de l'action sanitaire et sociale, de l'animation socioculturelle et socio-éducative, de la formation ...) recouvre aujourd'hui une multiplicité de situations et d'intervenants professionnels. Le "travailleur social" -vocable générique- est en mutation, et se définit maintenant comme un intervenant social.

L'intervention sociale, replacée dans ses différents contextes, ses multiples lieux et espaces, confrontée aux différents publics dont elle a la charge ... nécessite pour ses professionnels et ses futurs professionnels, une formation initiale et continue.

S'il est de la mission des I.R.T.S. (Instituts Régionaux du Travail Social) de dispenser cette formation, l'Université pour sa part

n'est pas absente -bien au contraire- de la formation des travailleurs sociaux : l'Institut Régional Universitaire de Sciences Sociales Appliquées (IRUSSA) œuvre dans ce sens depuis sa création en 1984.

L'IRUSSA qui de 1984 à janvier 1999, était Institut interne de l'Université de Reims, est rattaché depuis janvier 1999 à la faculté des Sciences Economiques et de Gestion de l'Université<sup>(1)</sup>.

Au delà des travailleurs sociaux salariés, l'IRUSSA compte parmi ses étudiants, des demandeurs d'emploi, des personnes en reconversion professionnelle, ainsi que des jeunes qui ont entamé un parcours universitaire antérieurement, et qui se réorientent vers le social.

(1) L'IRUSSA couvre dans le champ social les diplômes universitaires allant du bac +2 ... au bac +5 (DESS en action sanitaire et sociale, option développement social)... en passant par une license-maîtrise de sociologie, et il participe en qualité de partenaire actif au D.E.F.A. (Diplôme d'État aux Fonctions d'Animations) et au D.S.T.S. (Diplôme Supérieur en Travail Social). Le public de l'IRUSSA, accueilli en formation est constitué pour une bonne part de travailleurs sociaux qui par le biais de la formation continue accèdent aux diplômes universitaires, et se mobilisent autour de leur formation permanente afin d'améliorer leur professionnalité, leur chance de promotion sociale, et leur culture personnelle.

Les formations universitaires de l'IRUSSA sont fortement ancrées sur les pratiques professionnelles et sur l'analyse de ces pratiques. Dans cet objectif, l'IRUSSA a rendu obligatoire pour les étudiants qui relèvent de ce cas de figure, depuis la rentrée universitaire de 1994, une assiduité permanente hebdomadaire sur un lieu professionnel de leur choix correspondant à leur projet professionnel : la S.P.P.A. (Structure Professionnelle Permanente d'Appui). Ce terrain professionnel est partie intégrante du contrat pédagogique de formation de l'étudiant.

Il s'agit bien pour celui-ci de se confronter aux réalités concrètes et professionnelles de l'intervention sociale en s'impliquant, par le biais d'une participation permanente à l'activité de la structure d'accueil S.P.P.A., et d'en tirer profit pour sa propre formation universitaire.

### **La S.P.P.A., pour quoi faire... et pour y faire quoi ? Une rapide présentation...**

Afin de mieux comprendre l'importance des structures d'appui S.P.P.A., il convient de préciser qui sont ces lieux, quel est le cahier des charges des étudiants obligés à S.P.P.A., et enfin à quoi elles sont support.

#### ***Qui sont les S.P.P.A. ?***

Nous l'avons déjà précisé, les S.P.P.A. sont des lieux professionnels du social au sens large. On peut y retrouver pour une part non négligeable, des associations qui œuvrent dans l'animation, le socio-éducatif, le caritatif, l'humanitaire, la formation..., on y retrouve également des lieux plus institu-

tionnels comme les Missions Locales et P.A.I.O., les C.C.A.S., les Centres Sociaux, les organismes logeurs... les résidences pour les personnes âgées..., les C.A.F., les P.J.J. (Protection Judiciaire de la Jeunesse), les I.M.E (Instituts Médico Educatifs), C.A.T. (Centres d'Aide par le Travail), les collectivités territoriales et leurs services sociaux et socioculturels...

#### ***Le cahier des charges des étudiants soumis à S.P.P.A. :***

Il revient à chaque étudiant de rechercher en totale autonomie son lieu d'accueil.

De même l'investissement de l'étudiant, en termes d'activité sur le terrain professionnel fait partie d'une négociation entre la structure et l'étudiant.

Enfin, outre son implication permanente sur le lieu professionnel, l'étudiant a obligation d'effectuer des périodes de stages de plus longue durée, centrées sur des objectifs précis et définis par l'IRUSSA.

#### ***Les S.P.P.A. support à un investissement pluriel***

Le projet d'action de l'étudiant, formalisé et validé conjointement avec la S.P.P.A. constitue le support à de la méthodologie professionnelle et à de la production de savoir faire, de savoirs procéduraux, et de savoirs comportementaux référés à de l'intervention sociale.

La S.P.P.A. est support aussi à de l'observation participante qui permet la formalisation de savoir(s) sociologique(s), organisationnel(s) et institutionnel(s).

La S.P.P.A. est support également à de l'activité de recherche en sciences sociales. A ce titre, le lieu d'accueil permet à l'étudiant de s'orienter sur un sujet et un objet de recherche en rapport avec son domaine d'intervention. Pour ne citer que deux ou trois exemples, on pourrait mentionner :

- une étudiante de DESSEUR (Bac+2 - Diplôme d'Etudes en Sciences Sociales et Educatives de l'Université de Reims), qui en S.P.P.A. en Association socioculturelle (08, Ardennes), s'interroge dans sa problématique de recherche sur les écarts entre l'animation socioculturelle mise en œuvre et la demande sociale locale,
- un étudiant de licence-maîtrise en sociologie, dont la S.P.P.A. est un Centre Social et qui problématise autour de l'accompagnement scolaire des enfants en difficulté et de la stratégie des acteurs concernés,
- une étudiante de DESS (3ème cycle), qui en S.P.P.A. en Foyer Sonacatra, réfléchit autour des concepts de résidence sociale et d'accompagnement social individuel et collectif, etc....

Le terrain professionnel d'appui, en relation avec l'intérêt singulier de chaque étudiant permet l'émergence des différents thèmes et problématiques de recherche.

Enfin, la S.P.P.A. peut se révéler être un support non négligeable à l'insertion professionnelle de l'étudiant, par le biais de l'expérience acquise sur le terrain, qui peut être valorisée auprès d'employeurs potentiels du social, mais aussi par le biais de création d'emploi par la S.P.P.A. elle-même (nouveaux besoins qui se font jour, attentes à satisfaire, emploi-jeune...).

## La S.P.P.A. et l'accompagnement tutorial

La fréquentation du lieu d'accueil par l'étudiant induit de fait une responsabilisation de ce lieu professionnel à son égard.

En effet si, d'une part, l'objectif de l'investissement de l'étudiant dans de l'activité, au sein d'un collectif de travail doit être atteinte, notamment à travers la réalisation et l'animation du projet d'action et si, d'autre part, l'objectif d'identification et d'analyse du terrain doit être mis en œuvre, un accompagnement de la part de la S.P.P.A. apparaît nécessaire et indispensable au delà de celui qu'exerce l'IRUSSA.

La S.P.P.A. exerce ainsi une fonction tutorale à l'égard de l'étudiant : il s'agit bien d'accueillir ce nouvel arrivant, de l'intégrer dans un collectif de travail, de le mettre en situation de travail effective et productrice de compétences, de montrer et de faire observer, de faire avec lui et de faire faire. Il s'agit enfin d'évaluer avec l'étudiant les procédures et les résultats de son activité.

Aussi la fonction tutorale se trouve diluée dans l'ensemble de l'organisation accueillante. C'est une fonction tutorale collective. Mais cette fonction tutorale se définit aussi dans la singularité, dans la mesure où l'étudiant "bénéficie" dans la S.P.P.A. d'un référent appelé tuteur. Ce tuteur est à la fois opérationnel (dans l'activité au quotidien) et relais (interne vis-à-vis du collectif de travail, et externe vis-à-vis de l'organisme de formation universitaire).

Les fonctions du tuteur renvoient directement aux fonctions évoquées précédemment en ce qui concerne la démarche globale d'accompagnement.

Le tuteur n'est pas "contraint" -comme dans les contrats de formation en alternance cadrés juridiquement (contrats d'apprentissage, contrats de qualification...)- à respecter un référentiel de formation précis et détaillé. Il ne s'agit pas, comme dans l'entreprise qui collabore avec un C.F.A., de respecter une progression déterminée sur des objectifs et référentiels.

Toutefois, dans la nature même de l'accompagnement tutoré, les grandes fonctions évoquées sont similaires à celles du tuteur de l'alternance.

L'accompagnement tutorial ne se définit bien évidemment qu'en référence au cahier des charges que doit respecter l'étudiant.

Afin que cet accompagnement tutorial puisse se réaliser dans les conditions les meilleures pour le profit de l'étudiant, mais aussi pour le profit du lieu d'accueil, une relation aux S.P.P.A. doit s'instaurer à l'initiative de l'organisme de formation universitaire.

Cette relation se traduit entre autre à travers une formation - action à la fonction tutorale, à destination des tuteurs référents.

### **La relation aux S.P.P.A. : tuteurs et formation à la fonction tutorale... l'évolution d'un dispositif**

En ce qui concerne les relations avec l'IRUSSA, à compter de l'année universitaire 1994-1995 un réseau de terrains professionnels d'accueil a été constitué, qui est aujourd'hui réseau de terrains de stages, en collaboration avec des organismes partenaires des secteurs sanitaire et social, socio-éducatif, socioculturel, de la formation (cf. : la MIFCA pour les organismes de formation).

Des réunions des responsables des S.P.P.A. sont organisées dans le courant de l'année universitaire afin de présenter l'IRUSSA, ses formations, et de préciser concrètement le rôle des S.P.P.A. et des personnes (tuteurs) qui encadrent, guident, et conseillent l'étudiant sur le lieu professionnel d'accueil. Les tuteurs sont associés à la validation et au suivi permanent des projets d'action menés par les étudiants sur le lieu professionnel.

#### ***Formation à la fonction de tuteur***

L'IRUSSA accueille dans une filière de formation spécialisée (formation de formateurs) les tuteurs désireux de se perfectionner dans ce tutorat.

L'exonération totale de coût de formation est accordée pour les contenus de formation correspondants.

A l'IRUSSA un responsable-coordonateur des S.P.P.A. est chargé des contacts avec les lieux professionnels et les tuteurs pour tous problèmes relatifs à l'accueil des étudiants et au déroulement de leur formation. Ce responsable-coordonateur est l'interlocuteur des directeurs et tuteurs des structures d'accueil.

### **La formation des tuteurs S.P.P.A.**

Lors de réunions de rencontre avec les S.P.P.A. pendant l'année universitaire 1994-1995, l'IRUSSA a proposé aux terrains d'accueil un projet de formation de tuteurs S.P.P.A. et a consulté par voie d'enquête l'ensemble des terrains d'accueil S.P.P.A..

De cette consultation il était ressorti notamment que :

- les lieux d'accueil professionnels étaient intéressés par des rencontres régulières avec l'IRUSSA afin d'assurer un suivi du stagiaire en coordination avec l'organisme de formation (environ une réunion toutes les six à huit semaines),
- les S.P.P.A. étaient également intéressées par la formation de tuteurs,
- des axes avaient été dégagés concernant cette formation de tuteurs : l'accueil du stagiaire, le suivi et la méthodologie du suivi, la cohérence entre la théorie (formation assise) et le terrain professionnel, les situations formatives de travail, la méthodologie de l'évaluation, la formalisation des rapports entre l'IRUSSA et les S.P.P.A.... D'autres axes tels que l'analyse organisationnelle et l'analyse institutionnelle étaient également envisagés.

Dès l'année universitaire suivante (1995-1996), une formation de tuteurs a été mise en place par l'IRUSSA, avec aide à financement de la MIFCA.

### **Objectifs de la formation**

Par cette formation tutorale il s'agit de doter les responsables de l'accueil de l'étudiant-stagiaire d'outils de réponse à l'accueil

de cet étudiant, à son parcours individualisé et à ses attentes d'investissement (à caractère professionnel et institutionnel). Cette formation leur permet également de repérer et / ou de créer des situations formatives de travail dans lesquelles l'étudiant peut s'impliquer (**Projet d'Action**), et d'assurer en lien avec l'IRUSSA, organisme de formation, une cohérence entre les situations professionnelles de terrain et les contenus de formation à caractère plus théorique.

Un second niveau de cette action a tenu compte du profil différencié de chaque tuteur S.P.P.A. afin d'appréhender et / ou d'approfondir des aspects plus particuliers de sa structure professionnelle (données d'analyse organisationnelle et d'analyse institutionnelle de son lieu professionnel). Ces éléments sont d'ailleurs abordés en concomitance avec les tuteurs et les étudiants lors de séances de "bilan" de stages sur objectifs.

### **Contenus de la formation**

Ainsi, la formation des tuteurs S.P.P.A. se propose d'aborder les contenus suivants :

- la connaissance de l'organisme de formation IRUSSA : présentation des différents cycles de formation, du contrat pédagogique de formation ; présentation des stages et des objectifs des stages auxquels sont soumis les étudiants dans le cadre de leur parcours de formation ; présentation également du projet d'action et de sa méthodologie générale.
- la S.P.P.A. : un concept en construction. Les mission(s) et rôle de la structure professionnelle permanente d'appui.

- la fonction tutorale attachée à la S.P.P.A. ; statut, fonction et rôle du tuteur et de l'équipe de la structure.
- analyse organisationnelle et analyse institutionnelle des structures lieux d'accueil (en lien avec les objectifs des stages des étudiants).
- l'accueil et le suivi de l'étudiant-stagiaire, méthodologie de l'accueil et du suivi.
- les situations professionnelles et situations formatives de travail, la conduite du Projet d'Action dans les S.P.P.A. (repérage / analyse de la demande, conception du projet, mise en place, animation, évaluation...).
- approche de la méthodologie de l'alternance et construction d'un partenariat de formation.
- définition d'objectifs et évaluation : méthodologie de l'évaluation, les outils de l'évaluation, les fondements théoriques.

### Principe pédagogique de la formation

L'ancrage de la formation tutorale sur les terrains professionnels, la pédagogie adoptée pour cette formation de tuteurs intègre une méthodologie de **formation-action**, des travaux de groupe, ainsi que des apports formels et théoriques.

L'alternance entre terrain professionnel et formation "assise" à l'IRUSSA permet une exploitation des situations de terrain rencontrées dans chacune des structures quant au suivi du stagiaire et à son investissement personnel dans la S.P.P.A. par le biais du projet d'action.

Des séances de travaux communs tuteurs-étudiants sont programmées pendant l'année universitaire, elles permettent notamment d'aborder, par cycle de formation, les exigences liées aux productions des étudiants, tant au niveau du centre de formation IRUSSA, qu'au niveau de la S.P.P.A. (investissement sur le projet d'action).

### Durée et calendrier de la formation

Afin de respecter au mieux les souhaits émis par les lieux d'accueil et dans le souci d'harmoniser la formation de tuteurs avec le déroulement de l'année universitaire, la durée de la formation est répartie en demi-journées à raison d'une séquence de formation toutes les six semaines (en moyenne, entre septembre (rentrée universitaire) et décembre de l'année n+1).

La formation se déroule pour cette année 1999 sur le site universitaire de l'IRUSSA. Il est envisagé pour l'avenir de délocaliser les réunions tutorales sur les lieux mêmes des S.P.P.A., comme cela a déjà été le cas antérieurement (années 1994 à 1998).

### En conclusion...

Le dispositif mis en place avec le réseau des S.P.P.A. permet d'atteindre des résultats qui vont au delà d'un simple stage sous statut scolaire. Cette "alternance" permet de façon notable aux étudiants de mieux affiner leur projet professionnel et de prendre la véritable dimension de la complexité de l'interaction sociale.

Les S.P.P.A. sont des lieux professionnels qui accueillent ordinairement des futurs travailleurs sociaux en formation initiale en provenance de l'IRTS de Champagne-Ardenne (assistants de services sociaux, éducateurs, éducateurs jeunes enfants...). La capacité d'accueil des organismes associatifs ou institutionnels n'est pas extensible à l'infini, et le fait qu'ils acceptent de s'investir dans l'accueil d'étudiants tels ceux de l'IRUSSA, et qu'ils acceptent de les accompagner dans leur processus de formation, témoigne de la pertinence d'un tel dispositif.

On peut aussi s'interroger sur la plus-value d'un tel dispositif pour les étudiants, pour l'université, et pour les lieux d'accueil.

*Pour les étudiants*, le point central de cette plus-value est celui de leur "professionnalité" à venir. Incontestablement la confrontation au terrain permet de saisir les dimensions essentielles de l'intervention sociale et la complexité de ce qu'elle est devenue. L'analyse des pratiques professionnelles rencontrées -analyse effectuée à la lumière d'apports théoriques indispensables- permet également à l'étudiant de se confronter à sa propre pratique à l'occasion de son projet d'action négocié.

Le projet professionnel de l'étudiant peut se construire ainsi en regard de son expérience (se construire mais aussi se modifier), et finalement se valider. L'accompagnement tutoral est ici une variable qui joue un rôle non négligeable dans l'affinement du projet professionnel de l'étudiant.

*Pour l'université*, la plus-value se situe au niveau du rapport permanent au terrain, qui permet de mesurer l'évolution des métiers et professions du social. Le "réseau" S.P.P.A. constitue à ce titre un vivier important d'expériences à analyser, et de singularités professionnelles où l'on peut tenter d'identifier les récurrences et les différenciations, et enrichir ainsi le cadre d'interprétation de l'intervention sociale, saisie dans sa complexité. La confrontation au terrain pour l'université, et en l'occurrence pour l'IRUSSA, constitue un enjeu central pour la production et l'enrichissement de savoir(s) tant théorique(s) que pratique(s).

Enfin, *pour les S.P.P.A.*, le dispositif qui permet la présence régulière d'un étudiant et la relation à l'université, la plus-value se situe dans le regard que peuvent porter sur elles-mêmes les structures d'accueil : l'étudiant est souvent apprécié pour les remarques qu'il peut formuler relativement au fonctionnement de l'organisation, relativement aux pratiques professionnelles... Et bon nombre de tuteurs soulignent en effet l'importance de disposer d'un regard "neuf" ou extérieur qui permet la distanciation, la "désimbrication" du quotidien.

Par ailleurs, l'accompagnement tutoral apparaît comme une pratique valorisante pour la structure d'accueil : la transmission de savoir(s), la guidance de l'étudiant... sont partie intégrante des valeurs culturelles de référence du "social". Souvent le tuteur, éprouve à travers cette fonction tutorale, une gratification psychologique personnelle et un sentiment d'utilité au delà des contraintes quotidiennes dans l'accomplissement de ses tâches.

Il n'en reste pas moins qu'il est demandé une réelle disponibilité aux tuteurs et aux S.P.P.A., ce qui ne va pas toujours sans poser problème dans l'organisation du travail, ainsi que pour l'assiduité aux séances consacrées à la formation tutorale.

Sur ce dernier point, il reste encore à faire et à réfléchir ensemble, avec les lieux professionnels d'accueil pour, en permanence, ajuster et améliorer le dispositif.

En tout état de cause, cette expérimentation de cinq ans d'âge... est à poursuivre. ▲

	D.E.F.A. (1)	Pour mémoire ces diplômes sont préparés en Institut de formation professionnelle. Après obtention, une validation des acquis permet d'obtenir des équivalences et/ou des allègements en vue de l'inscription à un ou plusieurs cycles ci-dessous			
	D.E.E.S. (2)				
Diplômes	D.E.A.S.S. (3)				
Professionnels	D.E.C.E.S (4)				
	D.E.I. (5)				
<b>Organigramme indicatif des formations conduites à l'Université de Reims Champagne Ardenne (Irussa – Faculté des Sciences Economiques et de Gestion – Avril 1999)</b>					
<b>Bac</b>	Premier cycle		Second cycle		Troisième cycle
	Bac + 1	Bac + 2	Bac + 3	Bac + 4	Bac + 5
<b>DIPLOMES</b>	UF DEFA (1) Concomitance partielle avec DESSEUR				
	DESSEUR (6) 1A      2A				
	DUFPA(7) 1A      2A      3A				
			DEPS(8) 1A      2A      3A		
<b>UNIVERSITAIRES</b>			Licence Maîtrise (9) DSTS (10) concomitance partielle 1A      2A      3A		
					III cycle DUERS (11) Profil DEA
					DESS (12)
<b>I.R.U.S.S.A.</b>					

### Diplômes professionnels

- |    |               |  |
|----|---------------|--|
| 1  | U.F. D.E.F.A. | Unités de Formation du Diplôme d'Etat aux Fonctions d'Animations   |
|    | UF 120 h      | Unité de Formation méthodologie pédagogique, professionnelle et de recherche   |
| 2  | D.E.E.S.      | Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé  |
| 3  | D.E.A.S.S.    | Diplôme d'Etat d'Assistant de Service Social   |
| 4  | D.E.C.E.S.F.  | Diplôme d'Etat de Conseillère en Economie Sociale et Familiale   |
| 5  | D.E.I.        | Diplôme d'Etat d'Infirmière  |
| 10 | D.S.T.S.      | Diplôme Supérieur en Travail Social (Diplôme Professionnel Supérieur)<br>concomitance partielle avec la Licence Maîtrise |

### Diplômes universitaires

- |    |                  |   |
|----|------------------|---|
| 6  | D.E.S.S.E.U.R.   | Diplôme d'Etudes en Sciences Sociales et Educatives de l'Université de Reims<br>(Diplôme unique rassemblant l'ancien DESSEUR et l'ancien DUSSA -<br>Décision du CA de l'Université de Reims du 28 Juin 1993)  |
| 7  | D.U.F.P.A.       | Diplôme Universitaire de Formation Professionnelle Appliquée<br>(options : Institutions sanitaires et sociales gérontologie sociale, pratiques<br>professionnelles et psychanalyse, formation de formateurs, animation et<br>développement, activités et pratiques culturelles) |
| 8  | D.E.P.S.         | Diplôme d'Etude de la Pratique Sociale – options : Organisations,<br>Gérontologie sociale, Pratiques Professionnelles et Psychanalyse,<br>Formation de Formateurs (dont F.N.T.E.)   |
| 9  | Licence Maîtrise | Licence et Maîtrise de Sociologie mention Développement Social  |
| 11 | D.U.E.R.S.       | Diplôme Universitaire d'Etude et de Recherche Spécialisées -<br>Mention recherche et interventions éducatives et sociales (profil DEA)  |
| 12 | D.E.S.S. A.S.S.  | Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées en Action Sanitaire et Sociale<br>option Développement Social   |



## ***I.R.U.S.S.A.***

**Institut Régional Universitaire de Sciences Sociales Appliquées**  
Annexe Universitaire - 32, rue Ledru Rollin - 51100 REIMS  
Tél. : 03 26 86 46 10 - Fax : 03 26 86 25 55  
E-mail : [irussa@univ.reims.fr](mailto:irussa@univ.reims.fr)



# Les formations à la fonction tutorale

*Françoise Gérard – Chargée d'études à l'Observatoire des pratiques de formation, Centre INFFO, Paris*

Hormis les dispositifs spécifiquement dédiés aux maîtres d'apprentissage, les formations à la fonction tutorale sont récentes. Cet article en présente les principales caractéristiques, à partir d'observation de pratiques et des conclusions d'une enquête menée par le Centre INFFO en 1997 auprès d'organismes de formation de tuteurs et maîtres d'apprentissage.

L'évaluation des dispositifs de formation en alternance développés pour les jeunes au début des années 1980<sup>(1)</sup> a montré combien l'impréparation des tuteurs à leur fonction constituait un point faible de ces dispositifs : l'important taux de rupture des contrats, le désintérêt des jeunes pour des métiers aux conditions de travail difficiles ou pénibles, le risque d'échec aux diplômes préparés, pouvaient être en partie imputables à un manque d'accueil et de suivi de la formation dans l'entreprise. La formation des tuteurs a semblé un des remèdes possibles à cette situation mais, sauf exceptions (cf. ci-dessous), le législateur n'a pas voulu fixer d'obligation de formation pour les tuteurs. En l'absence de modalités qui s'imposaient à tous, l'organisation effective de la formation des tuteurs s'est développée selon des initiatives dispersées, dues principalement à trois catégories d'acteurs : pouvoirs publics, organisations professionnelles de branche ou grandes entreprises, organismes de formation et cabinets-conseil spécialisés.

(1) Cf. par exemple les travaux de recherche des sociologues P. Méhaut, A. Monaco, J. Rose et F. de Chassey (1987, GREE Nancy), et le bilan des opérations Nouvelles qualifications.

### **Alsace-Moselle et maîtres exploitants agricoles : l'obligation de formation**

Dépendant d'un régime juridique spécifique, les trois départements du Haut-Rhin, Bas-Rhin, Moselle ont imposé par décision du COREF (Comité Régional de la Formation Professionnelle) un agrément pour devenir maître d'apprentissage ou tuteur de jeunes en contrat d'alternance : cet agrément n'est accordé qu'aux titulaires du brevet de maîtrise, lequel comprend une unité d'aptitude aux fonctions de maître d'apprentissage, correspondant à 52 heures de formation et aux salariés ayant suivi une formation spécifique à la fonction tutorale.

Dans le secteur agricole, un stage de six mois, obligatoire depuis 1992, a été mis en place pour tous les jeunes agriculteurs souhaitant créer leur exploitation agricole en bénéficiant des aides de l'Etat. Le stage se déroule sous la responsabilité d'un chef d'exploitation agricole appelé pour la circonstance "maître exploitant". Ce dernier reçoit un agrément par le préfet après avoir suivi une formation obligatoire de trois jours au minimum. Depuis 1992, un fichier de 12 000 maîtres exploitants agricoles a ainsi été constitué.

### **Une forte impulsion donnée par les pouvoirs publics, les organisations professionnelles et l'appareil de formation**

L'impulsion donnée à la formation des tuteurs et maîtres d'apprentissage n'est pas venue des entreprises elles-mêmes, mais d'autres partenaires.

L'Etat a facilité la reconnaissance de la fonction tutorale en l'inscrivant dans les dispositifs de formation en alternance et de réinsertion professionnelle et sociale. Depuis 1983, le rôle du tuteur est mentionné dans le Code du Travail. Le rapport sur la fonction tutorale remis par Gérard Vanderpotte, alors président de l'AFPA, au Ministre du Travail en mai 1992, a ouvert la voie à la

prise en charge financière de la formation des tuteurs au titre des fonds de l'alternance<sup>(2)</sup>, dans la limite de 40 heures. Entre 1993 et 1995, la Délégation à la Formation Professionnelle a financé un important programme expérimental de formations de tuteurs à distance<sup>(3)</sup>, qui associait organismes de formation, entreprises et organisations professionnelles.

Les Conseils Régionaux, en charge de l'apprentissage, ont financé la formation des maîtres d'apprentissage, la considérant comme élément stratégique pour la rénovation globale de l'apprentissage. Certains (Bourgogne, Champagne-Ardenne, Ile-de-France, Poitou Charente, Rhône-Alpes par exemple) sont allés jusqu'à financer des dis-

(2) Financement de 0,10% ou 0,30% ou 0,40% et décret de septembre 1992.

(3) Cf programme FORE et Actes du séminaire "Formations ouvertes et à distance pour tuteurs" - Direction de la Formation Professionnelle (Ministère du Travail), juin 1996.

positifs globaux d'amélioration de la fonction tutorale dans les formations en alternance, partant d'analyses de besoins locaux, favorisant les rencontres entre les différents acteurs de l'alternance. Des organisations professionnelles (plasturgie, transports et logistique, grande distribution) et grands groupes (banque UAP, groupe hôtelier Accor) ont organisé la fonction tutorale au sein de leurs services ou entreprises dès la fin des années 80, ont élaboré de façon autonome des méthodes de formation avec du matériel pédagogique et ont travaillé sur la reconnaissance interne de cette fonction.

Enfin, l'appareil de formation a pris une part importante dans la construction de la fonction tutorale. Certains organismes publics (AFPA pour les tuteurs de jeunes en Contrats Emploi Solidarité, GRETA) et cabinets conseils spécialisés dans ce domaine ont eu une influence importante auprès d'organisations professionnelles pour expliquer les enjeux du tutorat dans la qualité des formations en alternance et, au-delà, dans la gestion des ressources humaines de l'entreprise. Ils ont diffusé des concepts, des méthodes et des instruments pédagogiques qui ont été très largement adaptés et réutilisés. Avec la fonction tutorale, un nouveau créneau de marché s'offre à l'appareil de formation : en 1997, le Centre INFFO dénombrait ainsi dans sa banque de données 650 organismes déclarant organiser des formations pour tuteurs et maîtres d'apprentissage. Pour la presque totalité d'entre eux, la formation de tuteurs était une offre de moins de cinq ans.

## **Résultats statistiques d'une enquête portant sur 21 229 tuteurs et maîtres d'apprentissage formés entre 1989 et 1997**

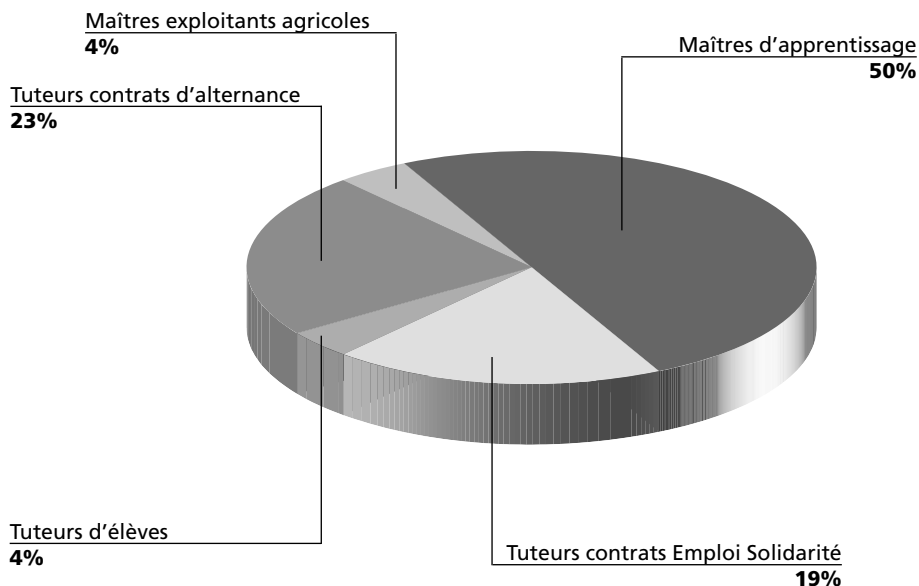
En 1997, le Centre INFFO a adressé un questionnaire à 660 organismes de formation déclarant réaliser de la formation de tuteurs, dont 50 organismes répertoriés par le Ministère de l'Agriculture, pour connaître les contenus et les modalités d'organisation de la formation. Sur les 115 ayant répondu, seuls 83 avaient réellement déjà assuré de la formation de tuteurs. C'est donc sur la base de 83 organismes ayant déclaré avoir formé 21 229 tuteurs et maîtres d'apprentissage entre 1989 et 1997, que reposent les résultats chiffrés indiqués dans cet article. Les organismes de formation interrogés n'ayant pas toujours apporté le même degré de précision concernant les maîtres d'apprentissage et tuteurs qu'ils ont formés, la base de calcul statistique est indiquée selon les questions traitées.

### **Des tuteurs venant de petites et très petites entreprises**

Sur 18 973 personnes, une sur deux était maître d'apprentissage, trois sur cinq étaient des hommes et deux sur cinq avaient déjà une expérience tutorale avant leur entrée en formation. En majorité, ces tuteurs et maîtres d'apprentissage sont des salariés de petites et très petites entreprises : 51 % travaillent dans des entreprises de moins de 10 salariés, 17 % dans des entreprises de 10 à 99 salariés, 17 % dans des entreprises de 100 à 499 salariés et 13 % dans des entreprises de plus de 500 salariés. Ils exercent leur activité professionnelle majoritairement dans le secteur tertiaire (63 %), dans l'industrie (30 %), puis, très minoritairement,

dans l'agriculture (5 %). Sur 9 992 personnes, on comptait 49 % d'employés, 22 % d'agents de maîtrise ou techniciens, 15 % de cadres, 7 % d'ingénieurs et 7 % de chefs d'entreprise. Cette dernière catégorie regroupe essentiellement des maîtres d'apprentissage de très petites entreprises ou des maîtres exploitants agricoles.

### Répartition des 18 973 tuteurs et maîtres d'apprentissage formés



Source : Centre INFFO, 1997

## Des formations ciblées par public

Les 1 902 sessions de formation recensées sont ciblées par types de tuteurs, non pas tant en fonction de leur niveau hiérarchique qu'en fonction des publics dont ils seront chargés : maîtres d'apprentissage, tuteurs de jeunes préparant un diplôme professionnel, maîtres exploitants agricoles, tuteurs d'adultes en réinsertion (Contrats Emploi Solidarité et publics spécifiques, handicapés par exemple). Elles s'adressent très rarement spécifiquement aux responsables de formation d'entreprise. 50% des organismes forment à la fois les jeunes (apprentis ou jeunes en contrats de qualification) et leurs tuteurs ou maîtres d'apprentissage.

80 % des sessions de formation avaient une durée comprise entre 20 et 39 heures ; durée qui correspond au remboursement prévu par la loi. Une durée supérieure est exceptionnelle. 52 % de ces sessions ont accueilli des groupes de 10 à 15 personnes et 34 % des groupes de 5 à 9 tuteurs. 75 % ont reçu des tuteurs d'entreprises différentes.

En 1997, les prix des formations s'échelonnaient de 22 à 200 francs l'heure stagiaire. Le prix moyen se situe :

- entre 100 et 150 francs pour les formations de maîtres d'apprentissage et jeunes en contrats d'alternance,
- à moins de 60 francs pour les tuteurs de bénéficiaires de Contrat Emploi Solidarité et maîtres exploitants agricoles.

Le financement de ces formations est majoritairement assuré par les OPCA (Organismes Paritaires Collecteurs Agréés) (77 %) et les entreprises (15 %). Les pouvoirs publics y participent aussi : il s'agit des col-

lectivités territoriales (conseils régionaux, communes pour des tuteurs de publics en difficulté d'insertion), de l'Etat (pour les tuteurs de CES) et parfois du Fonds Social Européen. Nous n'avons rencontré aucun cas de tuteur payant la formation sur ses propres deniers.

## La diversité de contenus traduit la diversité des enjeux du tutorat

Ces formations ont pour objectif annoncé d'apporter des connaissances sur le cadre réglementaire des formations alternées, sur les différents types de publics accueillis (jeunes, publics spécifiques, chômeurs), de sensibiliser aux référentiels de diplômes, à l'analyse de l'activité professionnelle pour permettre aux tuteurs d'organiser par la suite une progression pédagogique d'activités formatrices.

Au-delà de contenus standards, la diversité des contenus de formation reflète avant tout la diversité des enjeux du tutorat. Selon l'idée que l'organisme de formation se fait du tutorat, ou selon le cahier des charges fourni par l'entreprise pour former les tuteurs, on trouve une formation dont les contenus dominants sont les suivants :

- la sensibilisation à une relation interindividuelle entre deux personnes (tuteur et apprenant) ou au contraire une fonction tutorale collective (et on aide à comprendre et distribuer les fonctions entre les différents salariés)
- une fonction d'accueil et d'intégration (fonctions transversales), voire d'accompagnement social, avec un approfondissement de connaissance sur les besoins de publics spécifiques
- une fonction de transmission et d'aide à l'acquisition d'un métier, et l'accent sera

porté sur les compétences techniques du tuteur

- une fonction de management et d'encadrement
- une réflexion sur l'activité professionnelle allant jusqu'à la transformation de procédures ou de conditions d'organisation du travail
- l'amorce d'une fonction de formateur. Dans ce cas, la formation des tuteurs s'apparente davantage à une formation de formateurs, dans le sens où les techniques pédagogiques d'animation, de relation à un groupe seront davantage développées.

### **Des sessions discontinues, un suivi à distance**

Les formations de tuteurs proposent des modalités d'organisation bien plus variées que les formations s'adressant à d'autres publics : 87% des sessions de formation sont organisées de façon discontinue, par journées ou demi-journées, accompagnement téléphonique périodique (une fois par semaine ou par mois, le formateur fixe un rendez-vous téléphonique au tuteur et lui donne des conseils). Pour une grande part, un suivi est organisé sur place. Dans 22 % des cas, l'évaluation de la formation se fait au retour sur le poste de travail et dans 40 % des cas, trois mois plus tard.

Les formations à distance sont très peu en usage, malgré l'investissement consacré au développement de cette modalité. En effet, les promoteurs des formations à distance avaient posé l'hypothèse que celles-ci pourraient résoudre le manque de disponibilité des tuteurs, avec l'appui des nouvelles technologies de communication et de moyens multimédia. Les expérimentations conduites

dans ce sens ont abouti à des résultats assez minimes encore. Plusieurs dispositifs innovants ont dû être modifiés, au profit de retour aux formations où les stagiaires sont présents.

Les outils multimédia (cédéroms, didacticiels, cassettes vidéo, combinaison de plusieurs moyens techniques) font une apparition très timide dans la formation de tuteurs. Ce n'est pas une caractéristique propre à la formation de tuteurs : majoritairement, le manque d'habitude, l'insuffisance des moyens technologiques mis à la disposition des salariés sur leur lieu de travail constituent encore des handicaps importants au développement des formations à distance.

Travail en commun, exposés, études de cas, résolutions de problèmes et témoignages de tuteurs expérimentés restent les méthodes pédagogiques les plus couramment employées en formation de tuteurs. Les témoignages de tuteurs portent en priorité sur leur activité, leurs relations avec le centre de formation et sur l'évaluation qu'ils font du travail de l'apprenant. Les formations sont l'occasion de construire ou de faire construire aux tuteurs leur propre matériel : outils d'organisation (tableaux de bord, plannings), outils d'évaluation, fiches descriptives d'emploi et d'activité. Si 1 % des organismes déclarent ne donner aucun outil aux formés, 43 % donnent un carnet de liaison et 51 % un classeur support de formation. 80 % ont créé des démarches et outils particuliers pour ces formations : à 98 %, il s'agit de documents papier, pour 24 % de documents audiovisuels et, pour à peine 5 %, d'outils informatiques.

## Des formateurs de tuteurs expérimentés

Enfin, dernière question, mais pas des moindres : qui forme les tuteurs ?

Pour les organismes, toutes les catégories sont représentées : organismes consulaires<sup>(4)</sup> -Chambres de Commerce et d'Industrie, Chambres d'Agriculture- (48 %), établissements de l'AFPA (14 %), de l'Education Nationale (8 %), associations loi 1901 (22 %) et organismes privés d'autre statut -SA, SARL, GIE (7 %)-.

Concernant les formateurs de tuteurs, on trouve 54 % de femmes et 46 % d'hommes. Une très forte majorité (92 %) se situe dans la tranche d'âge 30-50 ans (répartie équitablement dans les deux décennies) et 8 % ont plus de 50 ans. Leur expérience de formateurs est très souvent supérieure à 5 ans : seuls 2 % ont une expérience de formateur inférieure à 3 ans. 65 % sont des formateurs permanents de l'organisme et 34 % des formateurs occasionnels. 58 % de ces formateurs avaient suivi une formation de formateurs de tuteurs et 54 % une formation de formateurs de formateurs. Leur niveau de diplôme n'est pas inférieur au niveau III (DUT, DEUG, BTS) et parmi eux, 38 % ont un diplôme de niveau 1 (ingénieur, 3ème cycle).

## En conclusion, quelques obstacles demeurent : disponibilité et manque de reconnaissance des tuteurs

Malgré ces impulsions données depuis le début des années 90 à la formation de tuteurs et maîtres d'apprentissage, elle reste suspendue à la bonne volonté des entreprises et des tuteurs, et plus prosaïquement, à la disponibilité -mais plus souvent à l'indisponibilité- des tuteurs.

L'absentéisme des tuteurs en formation, fréquemment souligné par les organismes, renvoie à une faible demande spontanée des tuteurs : en 1998 les seules 38 demandes de formation de tuteurs recensées au niveau national par le FAFSAB<sup>(5)</sup> -Fonds d'Assurance Formation des Salariés de l'Artisanat du Bâtiment et des travaux publics- sont significatives de ce peu d'enthousiasme. L'envie d'une formation n'est pas spontanée, dans la mesure où les tuteurs sont désignés en tant que tels parce que reconnus par leur employeur comme experts techniques. A priori, ils n'éprouvent pas de besoin de formation. En revanche, ils apprécient a posteriori des rencontres ou des apports qui leur permettront de résoudre des difficultés ou problèmes déjà rencontrés.

Autre motif pouvant expliquer la désertion à la formation : le manque général de reconnaissance de la fonction tutorale dans les entreprises n'engage pas les tuteurs à demander une formation pour une fonction qu'ils considèrent souvent comme margi-

(4) Le pourcentage très important de tuteurs et maîtres d'apprentissage formés par les CCI (Chambre de Commerce et d'Industrie) du Haut-Rhin, du Bas-Rhin et de la Moselle, en raison du caractère obligatoire de la formation des tuteurs dans ces trois départements. Cette situation atypique explique la forte représentation des CCI qui ne se retrouve pas dans les autres régions.

(5) Cf La Lettre du FAFSAB - n° 27 - avril 1999.

nale, chronophage, peu valorisée. Les formations à la fonction tutorale qui remportent un réel succès sont celles qui s'inscrivent dans le projet de l'entreprise par rapport à l'alternance.

Soulignons aussi que les uniques bénéficiaires de ces formations restent les maîtres d'apprentissage et les tuteurs de jeunes en contrats aidés au titre de la formation professionnelle continue, qui prévoient une aide financière sur ce point. Bien qu'ils soient très nombreux, les tuteurs des jeunes qui suivent une formation professionnelle sous statut scolaire ou étudiant ne bénéfi-

cient d'aucune mesure spécifique favorisant leur formation. Très rares sont les entreprises ou organisations professionnelles qui prennent en charge leur formation. La fédération de la plasturgie, qui a financé dès 1988 la formation de tuteurs d'élèves sous statut scolaire préparant le bac professionnel en plasturgie, reste exemplaire à ce titre. Cet effort qui n'est pas à l'ordre du jour dans les débats sur les formations en alternance, rétablirait l'équité entre les différents jeunes préparant une formation professionnelle dans l'entreprise. ▲

### *Bibliographie*



Gérard François, Steiner Karin, Zettelmeier Werner, Lauterbach Uwe (participation) :

#### **Tuteurs en entreprise en Allemagne, Autriche, Espagne et France.**

in Actualité de la Formation Permanente n° 158, janvier-février 1999 - Diffusion Centre INFFO, pp. 8-33.

Gérard François :

#### **A l'écoute des tuteurs, 26 entretiens pour mieux comprendre l'expérience des tuteurs en entreprise.**

Paris : 1997 - Diffusion Centre INFFO, 220 p.





Une rubrique *Actualité* propose des dépêches d'information, l'agenda, le sommaire détaillé de votre prochain *Inffo Flash*.

A lire également des *Dossiers de synthèse*, actuellement sur le fonds social européen, la validation des acquis, les titres et les diplômes homologués, les emplois-jeunes...

La rubrique FPC présente le dispositif de la formation professionnelle continue.

Une base de données de 500 Adresses utiles.

Consultez le  
**www.centre-inffo.fr**

*pour connaître les offres de services des départements du Centre INFFO.*



# Le tutorat en Champagne-Ardenne

Stéphanie Villetard - Chargée d'études à l'OPEQ-CRCI  
(Observatoire Permanent de l'Evolution des Qualifications -  
Chambre Régionale de Commerce et d'Industrie)

Partant du constat selon lequel il est difficile de mobiliser les entreprises autour de la formation des tuteurs, la MIFCA a confié à l'OPEQ l'évaluation du potentiel de formation à la fonction de tuteur et l'animation d'un groupe de travail relatif à la sensibilisation des entreprises à cette fonction. Ces différents travaux sur le tutorat en Champagne Ardenne abordent donc l'analyse des freins des entreprises à ces formations.

## La démarche tutorale : enjeux et freins<sup>(1)</sup>

La question du tutorat a souvent été associée à celle de l'alternance. Cependant, il apparaît plus judicieux aujourd'hui de ne pas limiter cette démarche tutorale à ce mode de formation mais à l'arrivée de toute nouvelle personne dans l'entreprise.

Le tuteur est chargé d'accueillir, d'informer et de guider tout nouvel entrant dans l'entreprise, et ce dans le but de :

- améliorer l'intégration de tout nouvel arrivant
- inculquer rapidement un sentiment d'appartenance et une culture d'entreprise à tout nouvel arrivant

mais aussi de :

- faciliter la transmission et la préservation des savoirs et savoir faire à l'intérieur de l'entreprise, au sens de l'adaptation à l'emploi ou au poste de travail

- et accompagner les évolutions organisationnelles et la mise en place de nouveaux modes opératoires.

La formation du jeune n'est donc pas seule en cause, l'efficacité et la pérennité de l'entreprise peuvent également s'en trouver accrues.

Pour autant, l'instauration de cette démarche n'est pas sans inconvénient :

- elle est coûteuse en termes de temps (formation au tutorat puis suivi et formation du nouvel arrivant par le tuteur)
- elle entraîne une perte de productivité du tuteur.

Se référant à ces contraintes, beaucoup d'entreprises affirment n'avoir ni le temps ni l'argent à consacrer à une démarche dont les avantages qui plus est, paraissent bien souvent méconnus.

(1) "Détermination des pratiques de la fonction tutorale dans les entreprises", Grille d'entretien, OPEQ - Groupe de travail MIFCA/OPCA, 1998.

## **L'accueil de jeunes en formation dans les entreprises champardennaises en 1995**

Cette méconnaissance du rôle de l'entreprise (notamment du tuteur) dans la formation des entrants et surtout des bénéficiaires qu'elle peut en retirer, ne facilite pas l'accueil de stagiaires, notamment de jeunes en contrat d'alternance.

Dans ce cas précis, les entreprises sont d'autant plus réticentes à engager des coûts (financiers et en temps) pour la formation du nouvel arrivant puisque celui-ci n'est bien souvent là que temporairement. Le problème se pose de façon plus générale pour les intérimaires et les contrats à durée déterminée de courte durée.

### ***La moitié des entreprises régionales ont déclaré qu'elles ne prendraient pas de jeunes en formation.***

Ceci explique en partie qu'en 1995 la moitié des entreprises régionales ont déclaré qu'elles ne prendraient pas de jeunes en formation durant l'année<sup>(2)</sup>.

Deux types d'attitude sont à l'origine de ce comportement.

Un premier type, majoritaire, fait référence à la structure et à l'organisation de l'entreprise. Plus du quart des entreprises correspondantes estime ne pas avoir le temps de bien accueillir le stagiaire. Un dixième d'entre elles considère également que for-

mer un jeune ne s'improvise pas et qu'il convient de former leurs salariés pour suivre les stagiaires. Enfin, 10 % des entreprises de ce premier type affirment manquer de postes d'accueil.

Les entreprises du second type expriment leur désintérêt vis-à-vis de la formation des jeunes et leur préférence pour l'embauche de personnel déjà qualifié. Dans ces conditions, ces établissements semblent peu susceptibles d'être intéressés par une formation de tuteur.

Dans les deux cas, un travail en amont semble nécessaire afin d'aider les entreprises du premier type à accueillir des stagiaires et de sensibiliser au tutorat celles du second type.

### ***65 % des entreprises qui accueillent des stagiaires n'estiment pas nécessaire d'envoyer leurs tuteurs en formation.***

Pour ce qui est désormais des entreprises accueillant des stagiaires, on trouve la plus grande proportion de jeunes en formation dans l'industrie (39 % des jeunes en formation), et notamment dans les petites structures (celles employant de 10 à 49 salariés). Viennent ensuite le commerce avec 30 % des stagiaires et bien plus loin le Bâtiment et Travaux Publics avec 12 %.

Ces entreprises confient leur suivi aux membres de l'encadrement, plus particulièrement aux cadres et aux agents de maîtrise, moins aux techniciens.

(2) "Formation au tutorat : l'étroitesse du marché en Champagne-Ardenne", OPEQ - Étude MIFCA avec la participation du Fonds Social Européen, 1995.

Seuls 16 % d'entre elles ont envoyé leur personnel en formation pour remplir cette mission. Ce qui traduit en fait deux phénomènes distincts : une préférence pour des actions de formation directement liées aux besoins de l'entreprise (qualité, adaptation au poste de travail, management...) et le fait que nombre d'entreprises considèrent inutile une formation au tutorat.

En effet, 65 % des entreprises qui accueillent des jeunes n'estiment pas nécessaire d'envoyer leurs tuteurs en formation. Plus que la désorganisation du travail induite par ce temps de formation, il semble que la cause vienne surtout de l'opinion selon laquelle les salariés sont suffisamment compétents du simple fait qu'ils soient professionnels. Cette attitude montre que les entreprises ne semblent pas conscientes de l'impact de leur rôle dans la formation d'un jeune. Le transfert de savoir et savoir faire nécessite des connaissances pédagogiques, car il n'est rien de plus difficile que d'enseigner ce que l'on maîtrise depuis plusieurs années.

### **Orientations concernant des actions de formation à mettre en place**

#### *Des apports pédagogiques.*

Au contraire, seules 10 % des entreprises régionales estiment que leurs salariés auraient besoin d'un complément de connaissances pour assurer le suivi des jeunes en formation. Cette proportion s'élève à 23 % pour les entreprises qui accueillent régulièrement des stagiaires. Conscientes de la

difficulté à transmettre des compétences professionnelles, elles considèrent que les compléments de connaissances à donner à leurs salariés concernent d'abord le suivi du jeune dans un souci pédagogique, et notamment :

- la préparation du travail dans une optique pédagogique (67 %)
- la communication (47 %)
- et l'évaluation par rapport aux objectifs de la formation (41 %).

#### ***Mettre en place des modules adaptables aux problématiques des différentes structures.***

Néanmoins, non primordiale pour la bonne marche de l'entreprise, la formation de tuteur n'est envisagée que dans la mesure où elle n'engendre que peu de frais et de perturbations organisationnelles. Il est donc préférable d'envisager des formations courtes et proches du lieu d'implantation de l'entreprise. Les préférences des entreprises vont plutôt à une formation de groupe réalisée dans l'entreprise durant une journée, et plutôt au premier trimestre.

Par ailleurs, le contenu de la formation doit répondre concrètement aux préoccupations des entreprises et les guider dans la mise en place d'une démarche pédagogique adaptée à leur situation. D'après une récente étude réalisée par le CAFOC de Reims<sup>(3)</sup>, il convient notamment de prendre en compte :

- les activités des tuteurs (données techniques)

(3) "Le référentiel d'activités et de compétences du tuteur d'entreprise", CAFOC de Reims - Étude MIFCA avec la participation du Fonds Social Européen, 1997.

- l'importance de ces activités pour l'entreprise (données sur la dimension stratégique)
- les relations que les tuteurs entretiennent avec les autres acteurs (données relationnelles)
- et les caractéristiques de la population de tuteurs (données démographiques).

Cette analyse sert de support à l'élaboration d'un diagnostic propre à chaque entreprise. Ce diagnostic met en relief les compétences que les tuteurs doivent acquérir, compte tenu de leurs caractéristiques actuelles et des missions qui leur seront confiées. Enfin, la prise en considération des contraintes organisationnelles et financières permettra au final d'élaborer la stratégie de formation.

Pour se révéler efficace, la formation au tutorat nécessite donc un vrai travail de partenariat entre le formateur et l'entreprise. Toutefois, si cette formation peut être nécessaire, elle n'assure en aucun cas la réussite complète de la démarche tutorale : faire en sorte que les tuteurs restent motivés constitue une autre difficulté. On en vient alors à aborder la question de la reconnaissance du rôle du tuteur au sein de l'entreprise, reconnaissance qui permet de pallier nombre de freins à la fonction tutorale, notamment le sentiment d'insécurité ou de remise en cause que peut engendrer l'encadrement d'un nouveau venu, et ce d'autant plus si la personne à former a un niveau de formation plus élevé. ▲

## Bibliographie



### **"Sensibiliser les entreprises à la fonction tutorale"**

Production d'un groupe de travail MIFCA animé par l'OPEQ, 1998.

### **"Formation au tutorat : l'étroitesse du marché en Champagne-Ardenne"**

OPEQ - Etude MIFCA avec la participation du Fonds Social Européen, 1995.

### **"Référentiel d'activités et de compétences du tuteur d'entreprise"**

CAFOC de Reims - Etude MIFCA avec la participation du Fonds Social Européen, 1997.

### **"Les PME face à la formation, au tutorat, à la qualité"**

Perspectives 94, Agefos PME, octobre 1993.





**L'O.P.E.Q. (Observatoire Permanent de l'Evolution des Qualifications) :**  
**analyser les besoins en compétences des entreprises régionales**

**Depuis 1987, un outil d'aide à la décision en matière d'adaptation des formations aux besoins des entreprises**

Les ressources humaines sont une des clés du développement économique local, les Chambres de Commerce et d'Industrie de Champagne-Ardenne l'ont très vite compris. En 1987, dans le souci de mieux connaître les besoins en compétences des entreprises régionales, elles créent l'Observatoire Permanent de l'Evolution des Qualifications (O.P.E.Q.).

Au sein de la Chambre Régionale, cet observatoire est reconnu en 1989 par le Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et par le Conseil Régional de Champagne-Ardenne comme Observatoire Régional de l'Emploi et de la Formation (O.R.E.F). Dans ce cadre, il est inscrit au contrat de plan et est partenaire à part entière de l'Etat et de la Région.

L'O.P.E.Q. centre ses missions sur l'analyse quantitative et qualitative de l'évolution de l'emploi et des qualifications en Champagne-Ardenne. Considéré comme un outil régional commun, il a pour mission d'appuyer les institutionnels dans leurs décisions en matière de formation initiale et continue.

**Des méthodes diversifiées pour une réponse adaptée à chaque demande**

Pour ce faire, l'observatoire utilise des outils adaptés à chaque demande : valorisation de données fournies par les différents services de l'Etat (INSEE, DRTEFP, ANPE...) et par les ASSEDIC, enquêtes statistiques et surtout entretiens semi-directifs auprès de chefs d'entreprise. Cette dernière approche permet de mieux appréhender les compétences recherchées par les entreprises sur les postes de travail. Elle facilite également l'observation directe de facteurs d'évolution des métiers et des qualifications.

Les champs d'études sont déterminés par les commanditaires. Ainsi, l'O.P.E.Q. réalise aussi bien des diagnostics d'emploi sur des zones géographiques (étude sur le triangle, CEP Châlons - Sainte Ménéhould...) que sur des secteurs d'activité (Contrats d'Etudes Prospectives du bâtiment, de la métallurgie...) ou plus particulièrement sur des métiers (la fonction commerciale). On peut citer les dernières études de l'Observatoire, le CEP transport et le tableau de bord par zone d'emploi réalisé pour la MIFCA. Gageons que ces travaux contribueront à faire évoluer l'offre de formation dans le bon sens. ▲

**OPEQ/CRCI Champagne Ardenne**

10 rue de Chastillon - BP 537 - 51011 Châlons-en-Champagne Cédex  
Tél. : 03 26 69 33 61 - Fax : 03 26 69 33 69  
E.mail : moretti.opeq@champagne-ardenne.cci.fr



# Les enjeux de la formation au tutorat : de l'activité de tutelle à la fonction tutorale

Christiane Montandon - Maître de conférences  
en Sciences de l'Éducation, Université Paris XII

Expliciter les référents théoriques sur lesquels peut s'appuyer une formation au tutorat, c'est d'abord élucider **une ambiguïté terminologique** : le terme de tutelle en français véhicule des connotations négatives en renvoyant à la tradition latine du droit romain qui allie les notions de sauvegarde, de protection d'une personne assignée à une relation de dépendance à l'égard de celle qui en a juridiquement la charge. A cet état de tutelle, qui maintient dans une position de soumission, de subordination un individu dépossédé de la jouissance de ses droits, s'oppose l'activité de tutelle, caractéristique du champ sémantique anglo-saxon. Le terme de "tutor" définit celui qui dirige les recherches de l'étudiant dans un contexte universitaire et son activité de tutorat s'apparente au préceptorat dont la connotation positive renvoie à la fonction d'encadrement pédagogique. Ce processus dynamique d'un suivi de l'apprenant inscrit l'acte d'apprendre dans un objectif d'autonomisation et d'émancipation progressive dans cette relation de maître à disciple. Comment comprendre ce renversement du système des valorisations et passer d'une acception statique, parce que statutaire, à une approche dynamique, respectant le développement cognitif et la construction progressive de l'individu dans sa démarche de formation ? C'est là qu'in-

tervient la nécessité de situer dans leurs contextes théoriques les divers recours à la fonction de tuteur. Il convient alors de faire converger des champs théoriques jusque là juxtaposés et qui s'ignoraient complètement à l'origine, pour déboucher sur une approche systémique de la notion de tuteur et par-là même légitimer la fonction tutorale de l'entreprise, ou des organismes de formation.

Quels sont ces référents théoriques ?

## Le modèle issu du constructivisme interactionniste social :

L'article de J. Bruner, publié en 1976, "Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème"<sup>(1)</sup>, reprend en l'approfondissant l'analyse de Vygotski sur la zone proximale de développement : par le soutien que l'adulte (expert) procure à l'enfant (novice) dans l'activité de tutelle s'opère la construction de nouveaux apprentissages, signe d'une actualisation des potentialités cognitives. Contrairement à une conception traditionnelle, statique de l'intelligence, Vygotski veut promouvoir une conception dynamique qui met l'accent sur les capacités potentielles de l'individu à modifier ses stratégies cognitives et à opérer une réorganisation de ses activités mentales avec l'aide d'un médiateur : "Ce que l'enfant est

(1) J. Bruner, "Le développement de l'enfant savoir faire, savoir-dire", Éditions P.U.F. - p. 261 sq.

capable de réaliser avec l'aide de l'adulte délimite sa zone proximale de développement. Avec cette méthode nous pouvons tenir compte non seulement du processus de développement déjà réalisé et des processus de maturation qui ont déjà eu lieu, mais aussi de ceux qui sont en devenir, qui sont en train de se développer et de mûrir<sup>(2)</sup>.

Cette interaction entre l'expert adulte et l'apprenant passe par le langage : il ne s'agit pas seulement de savoir faire, encore faut-il savoir dire ce que l'on fait, comment on s'y prend, quelles sont les différentes étapes dont on se représente l'anticipation pour atteindre le but. Cette fonction d'instrumentation du langage porte non seulement sur l'appropriation des termes techniques, spécifiques à une activité donnée, à un champ conceptuel déterminé, mais aussi sur la familiarisation avec les usages socio-linguistiques, les pratiques langagières qui accompagnent toujours l'utilisation contextualisée des notions. Enfin le dernier aspect de cette fonction d'instrumentation concerne la verbalisation des procédures : c'est là la fonction critique du langage, qui permet de prendre de la distance par rapport à l'action et par là même de prendre conscience des méthodes employées.

Le tuteur remplit donc une fonction de soutien en aménageant la situation d'apprentissage en rapport avec sa zone proximale de développement. "L'intervention d'un tuteur (...) comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à "prendre en mains" ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme"<sup>(3)</sup>.

Rappelons rapidement les cinq grandes caractéristiques de cette fonction d'étayage :

- **protection et enrôlement** : le rôle du tuteur est ici de présenter à l'apprenant l'intérêt de la tâche pour provoquer l'adhésion du "chercheur" à ce qu'elle exige et susciter son engagement dans la démarche d'apprentissage ; apprendre, c'est chercher et entreprendre, et cette entrée dans la tâche est facilitée si on en a compris l'enjeu. Cette visée intentionnelle permet de se représenter ce que l'on cherche et le pourquoi de la situation d'apprentissage : "la compréhension de la solution doit précéder sa production"<sup>(4)</sup>.

---

(2) Vygotski, "Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire", in, Vygotski aujourd'hui, sous la direction de Schneuwly & Bronckart, Éditions Delachaux & Niestlé, p. 108.

(3) J. Bruner, op. cit. p. 263.

(4) J. Bruner, op. cit. p. 263.

- **réduction des degrés de liberté** : en s'appuyant sur la zone proximale de développement, le tuteur prend en charge certains éléments de la tâche qui s'avèrent trop complexes pour le niveau de développement cognitif actuel de l'apprenant. Cette fonction de vicariance qui permet de restreindre la complexité de la tâche, peut s'exercer tant du point de vue quantitatif -on peut supprimer un certain nombre d'items ou d'éléments d'informations pour alléger la charge de travail- que du point de vue qualitatif -on peut simplifier le problème et abaisser le niveau d'abstraction-.
- **maintien de l'orientation** : le tuteur, en se portant garant du cadre, en rappelant l'objectif poursuivi, aide l'apprenant à lutter contre la distraction, ou le découragement, si les difficultés rencontrées pendant la réalisation de la tâche le démobilisent trop. Ce maintien de la motivation concerne à la fois l'aspect affectif et conatif de la démarche d'apprentissage : il s'agit de gérer la capacité de l'apprenant à affronter l'échec, en majorant les acquis positifs de ce qu'il vient de réaliser, et en l'aidant à contrôler la frustration. En effet, apprendre implique obstacles, remise en question, déstabilisation : il convient de renoncer à la satisfaction immédiate et de comprendre l'importance du détour, de l'errance, dans la construction des apprentissages. Le tuteur est là pour redonner à l'apprenant confiance dans son propre fonctionnement mental, le confirmer dans son sentiment de compétence, que l'expérience de l'obstacle ou la confrontation à une impasse ne doivent pas entamer. Le maintien de l'orientation recouvre également un aspect cognitif : en délimitant ce

qui fait problème et en dégagant un système de repères pour définir ce que l'on cherche, il s'agit de recentrer l'attention sur l'essentiel pour éviter digressions et développement hors sujet.

- **fonction d'instrumentation** : il incombe au tuteur de fournir les moyens tant linguistiques que méthodologiques pour avoir une appréhension globale de la tâche, et pour se représenter les diverses étapes nécessaires à son exécution. On a déjà souligné l'importance du langage dans l'accès aux concepts : fournir les termes adéquats, trouver les termes génériques permettant la catégorisation, distinguer ce qui est essentiel de ce qui est secondaire dans la formulation du problème, voici quelques aspects de cette fonction d'instrumentation. Ce travail de hiérarchisation et de présentation sélective des caractéristiques de la tâche se double d'une démarche métacognitive, où le tuteur aide l'apprenant à identifier les procédures utilisées : maniement d'hypothèses, divers modes de raisonnement (procéder par élimination, par comparaison, déduction, etc...), stratégie de récapitulation. Il convient aussi de tenir compte de la diversité des profils cognitifs des apprenants en multipliant les modalités de présentation de la tâche : recourir à des graphiques, à des schémas, à de l'icône, pour contrebalancer le textuel.
- **élaboration de codes communs et socialisation** : il s'agit de construire des systèmes de conventions (unités de mesure, vocabulaire technique, symboles ou sigles spécifiques à un groupe donné), des systèmes de repères communs aux apprenants et au formateur. Et c'est bien dans une optique à la fois constructiviste et interactionniste

que J. Bruner situe cette création de formats : il ne s'agit pas en effet d'imposer à un apprenant passif des codes, des légendes, une terminologie toute faite, mais par un ajustement réciproque des différents registres de langage, et de l'utilisation contextualisée des signes linguistiques, de faire saisir l'importance de codes communs aux différents interlocuteurs. "Les formats fournissent des occasions de créer des conventions d'interaction à travers l'utilisation des signes dans le contexte d'action"<sup>(5)</sup>. Si J. Bruner, comme Vygotsky, inscrit cette transaction dans une relation entre adulte et enfant, l'importance de la socialisation et l'enjeu de cet acte de partage, qui permet aux différents membres d'un groupe d'éprouver un sentiment d'appartenance, sont primordiaux dans l'émergence de cette "mini-culture" : "La continuité entre les formats du jeune enfant et les formats plus complexes de l'adulte est en partie assurée par le fait que l'adulte construit avec l'enfant une "mini-culture" qui lui permet d'être dès sa naissance un membre de la culture plus générale tout en fonctionnant à son niveau. Il ne s'agit pas pour l'enfant de devenir social ; il est social depuis toujours dans le microcosme des formats<sup>(6)</sup>. Ce qui vaut ici pour la relation enfant-adulte s'applique à la relation expert novice : la référence à une culture de l'entreprise passe par la création et l'utilisation de codes et de systèmes de représentations communs aux différents acteurs.

Le point de départ de cette analyse des caractéristiques de l'activité de tutelle est certes la psychologie de l'enfant : ce qui peut expliquer le cloisonnement entre le grand nombre de recherches sur les fonctions de tuteur dans le domaine de l'éducabilité cognitive et les études concernant le tutorat en entreprise. Il convient cependant de dépasser cette étanchéité et d'appliquer aux interactions entre adultes experts et adultes novices ce qu'il en est de cette "nature transactionnelle du tutorat". Dans cet emprunt à la psychologie de l'enfant, il s'agit de retenir les enjeux cognitifs et relationnels de cette pédagogie de la médiation et d'opérer le même déplacement que celui que nous propose Pierre Vermersch, quand il transpose les stades piagétiens du développement de l'enfant aux divers registres de fonctionnement cognitif de l'adulte.

La psychologie culturelle de J. Bruner l'amène à prendre en compte les représentations que l'apprenant se fait de la tâche et de la situation d'apprentissage : l'activité de tutorat présuppose la construction de théories implicites de l'apprentissage, qui vont former cette aire culturelle commune, socle indispensable sans lequel ne peuvent se déployer les stratégies cognitives respectives de l'apprenant et de l'enseignant-formateur-tuteur. "Le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son

---

(5) idem, p.289.

(6) idem, p.289.

élève... Le schéma réel de l'instruction efficace est donc à la fois dépendant de *la tâche* et dépendant de *l'élève*, les exigences de la tutelle étant *engendrées* par l'interaction<sup>(7)</sup>. Tout dispositif d'apprentissage, qui s'appuie sur le triangle pédagogique apprenant-enseignant-tâche, se doit de créer cet entre-deux, cette aire culturelle commune à l'apprenant et à l'enseignant. Il scelle le passage d'une construction didactique à une épistémologie des apprentissages. Loin de maintenir disjointes les positions de l'enseignant et celles de l'apprenant par rapport à la tâche, il aménage un lieu de partage où confronter l'espace du problème et l'espace de la tâche<sup>(8)</sup>. Ce lieu de l'expérience culturelle offre à la pensée un espace pour se mouvoir et des repères pour s'orienter.

### **L'apport de la psychologie sociale et du modèle psychanalytique :**

#### ***La nature transactionnelle du tutorat requiert l'aménagement d'un espace transitionnel.***

Cette aire culturelle commune, espace potentiel où peut se déployer l'activité représentative de l'apprenant rejoint la notion d'espace transitionnel, cher à Winnicott. Elle hérite des caractéristiques paradoxales propres à l'objet transitionnel : elle est donnée-crée, extérieure au sujet apprenant, et en même temps intériorisée par

lui<sup>(9)</sup>. Participant à la fois de la réalité interne et de la réalité externe, partagé entre la mère et l'enfant, reçu à la fois passivement par l'enfant et élaboré activement par lui dans la mesure où il en prend possession, cet espace transitionnel est l'intermédiaire indispensable à toute solution de continuité : il est le prototype de toute l'expérience culturelle ultérieure, il inaugure l'accès à l'intersubjectivité, puisque l'objet transitionnel symbolise l'absent présent, permet de mentaliser l'autre en son absence<sup>(10)</sup>. Reprenant les caractéristiques de cette fonction transitionnelle dans son analyse de la notion d'étagage, René Kaës va nous permettre d'approfondir dans sa dimension groupale et institutionnelle, et non plus seulement interpersonnelle, l'activité de tutorat.

#### ***Les caractéristiques fondamentales de tout étagage d'après René Kaës.***

Tout d'abord la notion d'étagage dans son acception psychanalytique renvoie à cette modalité du fonctionnement psychique de s'enraciner dans le biologique et, à travers la satisfaction du besoin, de faire l'expérience du plaisir et de connaître l'émergence du désir. Telle est du moins l'analyse qu'en fait Freud dans les *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. R. Kaës va généraliser cette fonction d'étagage.

---

(7) idem, p. 277.

(8) Cette distinction est développée par Newell et Simon pour opposer le point de vue objectif de l'expert et la représentation subjective de l'apprenant vis-à-vis de ce qui fait problème.

(9) W.D. Winnicott, *"Jeu et réalité"*, Éditions Gallimard, 1975.

(10) Toute activité représentative s'enracine dans cette capacité de jouer avec l'objet absent. On ne peut que renvoyer ici à la célèbre analyse de Freud dans *"Au delà du principe de plaisir"* au jeu de la bobine.

1) Toute notion d'étayage sous-entend la référence à un entre-deux, à une *structure intermédiaire* qui permet d'articuler deux réalités différentes sinon contradictoires, deux espaces hétérogènes : étayage du psychique sur le biologique, de la relation d'objet sur la mère, de l'individu sur le groupe. L'étayage est requis là où le passage d'un lieu à un autre, d'un état à un autre, d'une position à une autre comporte le risque d'une rupture, présente une discontinuité menaçante pour l'équilibre psychique de l'individu apprenant. C'est dans cette problématique du passage qu'il convient d'envisager le tuteur comme un passeur. Il exerce une fonction d'initiation qui permet d'appréhender la discontinuité sous forme d'une série d'étapes intermédiaires familiarisant progressivement l'apprenant à cet univers au départ étranger. Ce que fournit l'étayant à l'étayé, c'est la garantie d'une transformation de ce qui est vécu comme discontinuité radicale en un aménagement progressif de petites différences dans cet espace intermédiaire<sup>(11)</sup>. R. Kaës assimile cet espace *intermédiaire d'étayage* à un sas de communication où peuvent se décliner des positions médianes entre deux positions extrêmes, la position initiale et la position finale. Cette instance d'articulation de la différence est alors ce qui permet de passer d'un saut qualitatif qui s'apparente à la rupture, à une progression quantitative par la reprise transformatrice et organisatrice de séquences intermédiaires qu'il

incombe au tuteur d'élaborer et de proposer à l'apprenant, et ce en maniant la zone proximale de développement.

Cette fonction de médiation du tuteur est à la convergence du registre cognitif, si l'on se réfère au modèle constructiviste et interactionniste de Bruner, et d'une dimension psychanalytique de l'étayage comme modalité constitutive du psychisme. En tant que médiateur, le tuteur représente une instance de communication, entre des champs au départ séparés, discontinus ; c'est par exemple l'écart qui existe entre conceptions de l'expert et représentations du novice. Il est aussi instance d'articulation de différence, dans la mesure où des postures différentes par rapport au savoir s'inscrivent dans des statuts symbolisant des relations au pouvoir différentes. Il est enfin instance de conflictualisation, où la prise de conscience de points de vue divergents et de positions antagonistes conduit à une remise en question des modes traditionnels de transmission des savoirs, et à une expérience de crise à travers l'obsolescence des savoirs. "L'expérience de la rupture manifeste que l'héritage culturel n'est plus en mesure d'assurer la continuité de l'existence. C'est ce qui se passe pour l'adolescent, pour l'immigré, pour le paysan urbanisé, pour qui demande une formation personnelle. L'usage de l'espace potentiel est barré à l'établissement d'un espace d'entre-deux, entre le moi et le non-moi, entre le dedans (par exemple le groupe d'appartenance) et le dehors (le groupe

(11) R. Kaës, "Crise, rupture et dépassement", Éditions Dunod, p. 7, 1979.

de réception), entre le passé et l'avenir"<sup>(12)</sup>. Aussi le tuteur n'est pas seulement le trait d'union garant d'une certaine stabilité pour lutter contre la menace de désintégration, mais symbolise l'expérience culturelle d'un groupe ; considéré comme porte-parole de la culture de l'entreprise, il contribue à l'émergence et au maintien d'un lieu "trouvé-créé", institué, lieu de l'expérience culturelle. "Winnicott précise que la place où se situe l'expérience culturelle qui apporte à l'espèce humaine la continuité transcendant l'expérience personnelle, est l'espace potentiel entre l'individu et l'environnement"<sup>(13)</sup>. Le tuteur apparaît alors comme un principe organisateur de la culture technique de l'entreprise, à condition que la reconnaissance officielle de son statut de tuteur lui assigne une position différente des autres acteurs au sein du système. Il symbolise un mode de relation spécifique à la pratique professionnelle, dans la mesure où il ne s'agit pas seulement d'agir, mais de verbaliser son action pour la rendre intelligible aux stagiaires. C'est pourquoi le recours à l'entretien d'explicitation, tel que le théorise Pierre Vermersch<sup>(14)</sup>, me semble un moment décisif dans la formation des tuteurs.

2) On comprend alors que *tout étayage est étayage multiple*. Si le tutorat occupe cette fonction d'intermédiaire entre l'individuel, le groupal et l'institutionnel,

nous ne pouvons considérer le tuteur comme un individu isolé, mais comme élément d'un réseau d'interrelations, comme un des acteurs du système global de formation, dans sa fonction d'intégration. Comme représentant du cadre institutionnel, il apparaît comme responsable de la co-construction des savoirs et des savoir faire du stagiaire comme sujet apprenant ; la construction de son identité, tant sociale, culturelle, que professionnelle, s'inscrit dans une dynamique d'étayages et de désétayages, de ruptures, de déséquilibres et de nouveaux équilibres assurés par la mise en place de nouveaux liens, de nouvelles manières d'organiser et de gérer ses relations avec les différents groupes d'acteurs au sein de l'entreprise et ce en s'appuyant sur le réseau de personnes relais. Sentiment d'appartenance à un groupe professionnel et reconnaissance sociale par les pairs font partie de ces états fondamentaux de l'identité au travail. C'est pourquoi la figure du tuteur ne peut se présenter comme individu isolé, elle doit s'étayer sur la fonction contenant de l'institution, comme réceptacle du système des relations qui se nouent entre coordinateur, responsable de la formation ou des enseignements, référent professionnel, formateurs et tuteur. Seule cette approche systémique, comme constellation de relations entre les différents acteurs du dispositif de formation, garantit l'opérationnalité du tuteur en tant que repré-

---

(12) op. cit., p. 25.

(13) op. cit., p. 25.

(14) P. Vermersch, "L'entretien d'explicitation" Éditions E.S.F., 1994.

sentant de la politique de formation de l'entreprise. Le tuteur n'est alors que le dépositaire d'un dispositif qui le dépasse, dont il est le tenant lieu et lui-même un chaînon, de ce que R. Kaës nomme analyse transitionnelle : "La transitionnalité est l'aménagement d'une expérience de rupture dans la continuité"<sup>(15)</sup>. Tel est l'enjeu de la fonction tutorale de l'entreprise.

Cette instance tutorale de l'institution garantit ce cadre "apte à produire les processus psychosociaux nécessaires, pour chaque sujet, à l'élaboration du vécu critique"<sup>(16)</sup>. Si le stagiaire, l'apprenti, s'étayent sur le tuteur, le tuteur lui-même s'appuie sur la fonction contenant de l'institution, qui contribue, par la reconnaissance statutaire de celui-ci, à mettre en place les conditions nécessaires au travail d'élaboration de cette expérience de rupture du novice et de familiarisation progressive avec son secteur d'activité.

Cette fonction d'étayage multiple s'avère primordiale dans le jeu des identifications entre maître et disciple, expert et novice, et par la fonction modélisante du tuteur dans la construction de l'identité professionnelle du stagiaire. "L'identité se construit dans la confrontation de l'identique et de l'altérité, de la similitude et de la différence... C'est dire que l'identité est en définitive condamnée à s'inscrire dans *un entre-deux*, du singulier et du pluriel, de l'interne et de l'externe, de l'être et de

l'action, de l'ego et de l'alter, de la défensive et de l'offensive, de l'enracinement et de la migration, de l'assimilation et de la discrimination, de l'insertion et de la marginalisation"<sup>(17)</sup>.

- 3) La troisième et dernière caractéristique de tout étayage est la *relation de réciprocité entre étayant-étayé*. Ce schéma d'interdépendance mutuelle implique une permutation des positions, où tantôt le stagiaire, tantôt le tuteur, contribue à la co-construction, à la co-élaboration des connaissances et à la codification des pratiques professionnelles. "Ce qui s'appuie est en mesure de servir d'appui à son tour à ce qui soutient"<sup>(18)</sup>. Le tuteur est redevable au stagiaire de sa démarche de verbalisation et de modélisation des pratiques. Dans cette relation de complémentarité chacun tire bénéfice des apports de l'autre ; si le tuteur peut être perçu comme agent de changement dans les entreprises, dans la mesure où il assure la liaison avec l'environnement extérieur et symbolise la nécessité de s'adapter à de nouvelles exigences, le stagiaire peut être considéré comme facteur de renouveau pédagogique ou occasion d'innovation. Ce jeu des interactions pré-suppose ce sas, cette marge de liberté dont nous parlions, où se déploient la capacité d'initiative de l'un et la créativité de découverte de l'autre.

---

(15) R. Kaës, op. cit., p. 60.

(16) idem, p. 63.

(17) Ouvrage collectif sous la direction de Pierre Tap, "*Identités collectives et changements sociaux*", Éditions Privat, 1986.

(18) R. Kaës, op. cit., p.8.

Telles sont les caractéristiques de ce modèle systémique et transitionnel du tutorat.

### **La fonction tutorale du dispositif de formation :**

Le modèle interactionniste fournit des critères cognitifs à la stratégie tutorale ; l'approche psychanalytique du modèle systémique élargit la perspective, dans une problématique identitaire, où se construisent et s'échangent diverses postures par rapport à l'activité professionnelle. Les différentes fonctions du tuteur (fonction d'accueil et d'initiation à la culture de l'entreprise, fonction de coordination, fonction d'organisation du contexte d'apprentissage, fonction de transmission des savoirs et des savoir faire, fonction d'accompagnement et de suivi, fonction d'évaluation), qui restaient juxtaposées dans une énumération purement descriptive, trouvent leur justification et leur signification symbolique dans cette approche systémique du dispositif tutorial. C'est parce que le tuteur s'est mis lui-même en position d'apprenant, de praticien réflexif susceptible de verbaliser et de modéliser son activité professionnelle qu'il pourra à son tour contribuer à la formation de l'expérience du stagiaire ; la réciprocité de la relation étayant-étayé va de pair avec le principe d'isomorphie : c'est dans la mesure où le tuteur a fait lui-même l'expérience dans la formation, de la démarche métacognitive, dans le repérage et la prise de conscience de ses stratégies, qu'il pourra à son tour engager le stagiaire dans la verbalisation des pratiques et la formation d'une expérience. L'initiation du tuteur aux exigences de la formation est analogue à

l'initiation du stagiaire aux exigences de l'entreprise. Le réinvestissement de ce qui a été appris dans une situation particulière à des situations nouvelles se fonde sur le repérage de ces structures analogiques. L'enjeu de tout apprentissage est bien la transférabilité des connaissances, mais cette transférabilité requiert quelque part une relation transférentielle, relation mimétique entre tuteur et stagiaire, rendue possible et suffisamment sécurisante parce que garantie par la fonction tutorale de l'institution.

Fonction tutorale de l'entreprise, fonction tutorale de l'institution, fonction tutorale du dispositif de formation, c'est par cette démarche régressive qu'on peut remonter à la fonction contenant de tout étayage, qui inscrit la réciprocité de l'expérience de formation du tuteur comme condition de formation de l'expérience du stagiaire. C'est dans la mesure où les tuteurs bénéficient eux-mêmes de la fonction d'étayage du dispositif qu'ils peuvent remplir cette même fonction d'étayage auprès des stagiaires. ▲

---



# Être tuteur ne s'improvise pas

Sébastien Giot - Etudiant à l'Institut de Promotion Industrielle (IPI),  
Châlons en Champagne

Propos recueillis par Alain Tyack - Directeur des Études au CAFOC de Reims

## Qui êtes-vous ? Quel projet poursuivez-vous ?

- J'ai commencé par un bac sciences et techniques industrielles, option génie électrotechnique. Donc, j'ai appris tout ce qui est électrotechnique. Un domaine très intéressant. Par la suite, j'ai voulu avoir un pied un peu plus concret dans l'entreprise. J'ai poursuivi par un DUT génie industriel et maintenance, très polyvalent.

Après ce DUT, il me manquait un peu d'expérience en entreprise, un peu de confiance en moi au niveau management. J'avais toujours ce petit stress de l'entreprise. Aussi, j'ai potassé des livres, je suis allé voir des amis pour avoir des contacts avec des écoles qui pourraient me faire progresser dans la communication, dans le social.

C'est ainsi que je suis arrivé à l'IPI pour préparer un titre homologué au niveau II : "Encadrement en Unité de Production". L'IPI m'a permis de découvrir la vie de l'entreprise, d'acquérir quelques techniques pour communiquer plus facilement avec du personnel qui a pas mal d'expérience.

C'est pas forcément facile, en sortant d'un DUT, de dire à une entreprise : "Je veux tel ou tel poste". On est quand même jeune après un DUT. Il nous faut encore, quand même, une ou deux années d'expérience pour nous mettre à la page au niveau du contact humain.

Je sais que quand j'ai fait mon stage de DUT, en entreprise, j'étais complètement perdu. Je trouve que les deux années que je suis en train de faire à l'IPI sont très bénéfiques pour moi, à ce niveau.

Acquérir l'expérience d'un contact constant, quotidien, avec une quarantaine de personnes que je dirige - en recul, car mon tuteur surveille ce que je fais - ne m'aurait pas été possible en poursuivant des études d'ingénieur.

L'IPI nous permet d'acquérir cette expérience dans une formation en alternance avec une activité en entreprise. Une expérience du management très intéressante.

C'est par ailleurs une école où le pourcentage d'embauche à la fin de la formation est très important - 98 %.

Cette formation au management et à la gestion est faite par des intervenants de haut niveau de qualification qui nous apportent beaucoup.

## Vous avez une expérience du tutorat, en tant que stagiaire.

*Imaginez qu'un tuteur s'adresse à vous pour obtenir des conseils en matière de tutorat. Ce tuteur, qui vous connaît, vient de se voir confier cette fonction par son chef d'entreprise. Il ne possède pas d'expérience de cette fonction.*

*Que lui diriez-vous, en vous référant à votre propre expérience ?*

- J'ai un tuteur qui a été formé par l'IPI et qui m'apporte beaucoup de choses. S'il ne

m'appuyait pas, je serais un peu perdu. Je pense qu'un bon tuteur est quelqu'un qui encadre correctement son stagiaire. Il est proche de son stagiaire. Il ne faut pas qu'il délaisse son stagiaire.

Lors d'un stage antérieur, mon tuteur ne portait pas du tout d'intérêt à mon stage. Il m'avait demandé de concevoir une échelle. Je me suis dit : "Il faut un bac + 2 pour faire une échelle ?". Quelque chose n'allait pas. Je suis allé voir les supérieurs hiérarchiques de cette personne et je leur ai demandé de me donner quelque chose de plus correct. J'ai rencontré Monsieur xxxx, qui se trouve être mon tuteur actuel, qui m'a proposé des tâches sur une nouvelle ligne qui venait d'être installée. Je lui ai dit : "Bon, c'est dans mes cordes, dans ce que je fais actuellement. Je pense que je peux le faire".

Il m'a donné les sujets. J'ai réalisé ces projets. Pendant cette période cette personne m'encadrerait correctement. Elle était derrière moi, regardait tous les jours pour voir si mon travail avançait, si j'étais dans la bonne voie, si mon travail n'allait pas dans une direction inverse du sujet qu'elle m'avait donné. Avec mon premier tuteur je n'aurais rien fait. A mon rapport de stage, j'aurais eu zéro.

C'est déjà un premier conseil : encadrer correctement son stagiaire.

Quand on arrive en entreprise, on ne connaît personne. Le fait de nous présenter aux personnels de l'atelier, aux responsables ... ça fait déjà un plus. Dans le stage que je viens d'évoquer, je n'avais pas été présenté au personnel. J'étais là comme un cheveu sur le gâteau. On se demandait ce que je faisais là. Mon tuteur actuel a tout

fait pour me rendre à l'aise à mon arrivée dans l'entreprise. Il m'a présenté au personnel, l'a informé de mes activités, de mes responsabilités. On est déjà en confiance par rapport aux gens de l'entreprise.

Au niveau des sujets, c'est délicat. Dans les débuts on n'a pas beaucoup de responsabilités ; on a des sujets un peu bidon. En tant que stagiaire, quand un tuteur vient me donner des sujets ou des projets, je sais que j'aime bien que ce soit des projets concrets, des projets où j'ai vraiment une responsabilité, où je vais m'impliquer avec le personnel de l'usine, où je vais être en contact avec eux, où je vais avoir l'impression d'apporter quelque chose à la société, où je vais pouvoir avoir mes traces aussi dans la société, plus tard, où je vais pouvoir dire : "Eh bien, tiens, moi j'ai fait ça". Quelque chose qui soit marqué dans l'entreprise, que ça puisse être répercuté : "Eh bien, ce stagiaire, il a fait quelque chose de bien". Qu'on puisse avoir des échos. C'est ce que j'aime. Je n'aime pas les sujets où il n'y a pas vraiment de management, de direction, de responsabilité.

Le travail de tuteur est assez délicat. Ça dépend du stagiaire qu'on a aussi. Il faudrait savoir s'il est motivé ou pas. Pour ma part, je suis motivé. Le tuteur doit faire l'effort de bien connaître son stagiaire et de le rendre responsable. Si on voit que le stagiaire qu'on a entre les mains est quelqu'un de sérieux, de concret, il ne faut pas avoir peur de lui donner des responsabilités. Le fait de ne pas lui donner de responsabilités peut le froisser. Il ne peut pas mettre ses acquis en place.

Mon tuteur est proche de moi. Je le respecte. Il est toujours à côté de moi à savoir si mon projet se déroule bien. Il est toujours là à me donner des contacts un peu à droite, à gauche, pour m'aider à mener ce projet à bien. Il est toujours là à m'appuyer dans l'entreprise lorsque j'ai un problème. S'il me manque une information, il me dit où la trouver, chez telle ou telle personne, en venant de sa part. Ça permet de nouer le contact avec la personne que je vais aller voir. C'est pas évident d'être tuteur ...

Il est arrivé à mon tuteur de me faire un cours sur l'automatisme. J'aime bien que mon tuteur me fasse un cours quand j'en ai besoin. J'avais un problème sur ma ligne au niveau automatisme. Il m'a expliqué comment ça marchait. Il m'a dit : "Bon, écoute, quand tu as telle ou telle panne, il faut que tu fasses ça. Au niveau programmation, ça c'est tel langage, il faut que tu ailles par là ...". Il est constamment là en train de m'aiguiller. Quand j'ai un problème, il ne me dit pas : "Bon ben, écoute, je n'ai pas le temps, il faut que j'aille quelque part, débrouille-toi tout seul". Il n'est pas du tout comme ça.

Il viendra me voir et prendra le temps de m'expliquer sur son temps à lui. Il prendra le temps de me former. Il est conscient qu'il a un stagiaire derrière lui et qu'il faut l'aiguiller, l'appuyer, le former. Je pense que c'est quelque chose qui lui tient à cœur.

J'aime être appuyé sur ce que je fais avant d'être libre. Je ne me sens pas encore apte à être lâché dans une entreprise. J'ai besoin qu'il me fasse part de son expérience. Il m'en fait part et je tire des leçons de sa propre expérience. Moi, ça me met en garde contre telle ou telle chose. Je sais qu'il y a certaines choses que j'aurais faites

et que, par ses conseils, je ne ferai pas. Je sais que si je le fais, je risque de me planter. C'est bénéfique les conseils qu'on peut avoir de son tuteur. J'en prends de la graine pour essayer d'être aussi fort que lui en entreprise.

Je ne pense pas qu'on puisse être tuteur du jour au lendemain, sans avoir fait une formation avant. Il y a certaines choses qu'on doit savoir quand on est tuteur. Savoir encadrer la personne, ça s'apprend.

En outre, le tuteur qui prend un stagiaire sans connaître son cursus, ce qu'il fait, n'est pas un tuteur. En tant que tuteur, il doit savoir ce que son stagiaire apprend à l'école pour pouvoir l'aiguiller en entreprise.

Enfin, une entreprise ne devrait pas prendre de stagiaires sans avoir à lui proposer des sujets, des projets qui tiennent la route.

Les entreprises ne devraient pas prendre de stagiaires exclusivement pour produire. Ce n'est pas le cas de mon entreprise qui se sent responsable de ma formation. C'est important. On met en jeu le projet professionnel et la carrière d'une personne.

Le stage est l'occasion de se construire une image de l'entreprise. L'intérêt du stagiaire est de se construire une bonne image de l'entreprise pour son insertion professionnelle. C'est également l'intérêt de l'entreprise. ▲

---



## Formation des tuteurs au management de projet

*Italo Primus - Intervenant pour l'IPI (Institut de Promotion Industrielle),  
Châlons en Champagne*

L'Institut de Promotion Industrielle IPI, école consulaire à Châlons en Champagne, forme des cadres de production par alternance de Bac+2 à Bac+4.

Fort de son expérience et en accord avec la MIFCA, l'IPI a mis en place une formation de tuteurs depuis 1994. Le bilan de cinq années d'expérience fait ressortir une évaluation positive d'une très forte majorité des 80 tuteurs formés : nous pouvons parler de réussite.

Comment et sur quelles bases cette formation a-t-elle réussi ? L'analyse de sa mise en place, la méthode utilisée ainsi que le thème central, le management, sont riches d'enseignements sur la nature même de la fonction tutorale et sur les enjeux qu'elle représente pour l'entreprise.

Une première particularité doit être soulignée. En effet toute la démarche a été mise au point par la collaboration étroite de trois personnes riches de leurs expériences complémentaires de l'Entreprise et de l'Alternance : le directeur de l'IPI, 22 années d'expérience comme ingénieur en production, l'attachée de direction de l'IPI, chargée de relations avec les entreprises et responsable de l'Alternance, et le formateur, consultant en ressources humaines, 15 années d'expérience en entreprises industrielles.

Leur réflexion est partie des difficultés que rencontrent les tuteurs au quotidien : pas assez de temps à consacrer à l'apprenant, contraint de "faire ça en plus de son temps", risque d'échec de l'alternance, risque de se faire mal apprécier par ses collègues et par ses chefs, risque de conflits de priorité avec d'autres services, risque de mauvais choix de l'apprenant, pas de formation spécifique ou au contraire obligation de se former d'où perte de temps. On comprendra aisément que réussir la formation de tuteur dans de telles conditions psychologiques n'est pas facile.

Comment valoriser le tuteur, comment rentabiliser son temps "perdu" en formation, comment réduire les risques ?

La démarche mise en place repose chronologiquement sur trois phases : avant, pendant et après la formation.

La phase de sélection des tuteurs et de préparation de l'action est particulièrement importante. Une sélection d'entreprises est opérée à partir du fichier IPI. La proposition écrite (programme détaillé, logistique, lettre d'accompagnement) est envoyée plusieurs semaines avant le début de l'action. Ensuite chaque tuteur potentiel est joint par téléphone plusieurs fois avec beaucoup de soin et d'attention. En conséquence, la plupart des tuteurs arrivent en formation le premier jour déjà reconnus et valorisés.

La forme et le contenu de la formation ont été pensés pour répondre aux attentes des tuteurs : gagner du temps, plus d'efficacité dans leur métier, réduire les risques de l'alternance. Une durée courte de deux jours espacés d'un mois, jamais le lundi ou le vendredi correspondant à des réunions de production, avec une troisième journée de suivi à un an, semble convenir à la majorité des personnes formées. Le titre de la formation a été rebaptisé "Management de Projet Tuteur" pour mieux répondre aux attentes des tuteurs et entreprises ; le programme propose, d'une part, une boîte à outils de management de projet (résolution de problèmes, conduite par objectifs, conduite d'entretien) et d'autre part, des outils de communication spécifiques à l'alternance (accueillir, motiver, former, convaincre). Le tuteur y trouve plusieurs avantages : valorisation par le niveau élevé des outils, extension des outils à son métier et utilisation possible au quotidien, réduction des risques de l'alternance. A chaque formation une synthèse de groupe permet de vérifier et de bien faire ressortir l'importance de l'Alternance pour l'entreprise.

En fin de formation une évaluation attentive est proposée : est-ce que chaque tuteur s'est approprié les outils, est-ce qu'il peut les appliquer au quotidien dans et hors alternance ? Après la formation et dans le cadre de l'alternance IPI, le tuteur n'est pas "abandonné" dans sa mission : des visites formelles et régulières en entreprise avec le tuteur et l'étudiant permettent de faire le point et marquer ainsi l'importance accordée au projet.

En concertation avec la MIFCA et pour par-faire encore cette action de formation une troisième journée de suivi a été organisée. Au programme sont inscrits le bilan des acquis des deux premières journées, des échanges de vécu et d'expériences dans le cadre de l'alternance ainsi que des compléments d'outils de management (délégation – conduite de réunion).

En conclusion, la réussite de cette action de formation de tuteurs axée sur le management de projet repose sur l'aspect terrain des outils abordés et sur la valorisation et le suivi attentif de chaque tuteur dans sa mission. Cette formation s'inscrit pleinement dans ce que doit être l'Alternance, c'est-à-dire un contrat gagnant – gagnant avec quatre acteurs : l'étudiant, l'école, le tuteur et l'entreprise. ▲

---

**ETUDIANTS BAC +2  
à dominante  
industrielle**



- VOUS SOUHAITEZ
  - exercer des responsabilités techniques et de management
  - développer des technologies nouvelles
- VOUS RECHERCHEZ
  - une véritable expérience professionnelle
  - une intégration progressive en entreprise

\*  
**STATUT DES ÉLÈVES :**  
étudiant,  
apprenti (CFAIM),  
salarié en contrat  
de qualification

C • F • A • I • M

CENTRE DE FORMATION D'APPRENTIS DE L'INDUSTRIE DE LA MINÉRIE

**INDUSTRIELS**

**> VOUS RECHERCHEZ  
DU PERSONNEL  
D'ENCADREMENT**

- DIRECTEMENT OPÉRATIONNEL
  - possédant  
**UNE DOUBLE COMPÉTENCE**  
"technologies nouvelles  
et management

Contactez  
**L'INSTITUT SUPÉRIEUR  
de PROMOTION  
INDUSTRIELLE**

du groupe *ESDC*  
(Écoles Supérieures de Double Compétence  
créées par les Chambres de commerce  
et d'industrie)

**FORMATION ALTERNÉE  
SUR 2 ANS**

**ENCADREMENT  
EN UNITÉ  
DE PRODUCTION**

*(titre homologué niveau II)*

**INSTITUT SUPÉRIEUR de  
PROMOTION INDUSTRIELLE**

7 rue du Parlement - BP 12  
51005 CHALONS-en-CHAMPAGNE Cedex  
Tél. 03 26 65 11 75 - Fax : 03 26 68 04 90



# Le tuteur, un partenaire actif de l'alternance

*Jean Luc Balzer - Conseiller en formation et Responsable de projet, AGEFOS PME Champagne Ardenne*

Après une séquence expérimentale, les Formations Ouvertes de Tuteur ont été mises en place dès la fin 1997 par l'AGEFOS PME Champagne Ardenne sur l'ensemble de la Région. Environ 140 tuteurs ont suivi le cycle de formation mis en place avec nos différents partenaires dans ce projet : l'AFPA, les GRETA de Châlons en Champagne, de St Dizier, de Troyes et de Charleville Mézières, le CREF de Reims et l'ADPS.

## Les Principes de la Formation Ouverte de Tuteur

Il s'agit d'instrumenter les tuteurs dans leurs compétences d'accueil, de transfert des savoir faire, d'évaluation de la progression et de suivi de la formation en Centre. Le tuteur suit 3 regroupements (10 heures) et utilise un crédit de 20 heures de suivi personnalisé et d'accompagnement dans la mise en place de la méthodologie proposée. Le formateur de l'organisme de formation tutorale utilise comme outil pédagogique le "Guide du tuteur" organisé en tableaux de bord.

La formation action se déroule sur une période de 4 à 6 mois. La durée est un facteur important dans l'appropriation de la méthode qui se fait de manière très individualisée et très adaptée au besoin et à la motivation du tuteur.

## La dynamique de la formation de tuteur

L'expérience nous a démontré que les enjeux pour le tuteur se situent dans sa capacité à mettre en œuvre un réel transfert des savoir faire et une évaluation progressive des acquis du jeune mais aussi dans sa

capacité à devenir un interlocuteur instrumenté de l'organisme de formation. Il est le facilitateur de l'alternance dans le cadre d'une relation tripartite entreprise (le client final), jeune (le client intermédiaire) et prestataire.

Au-delà des aspects motivationnels pour le tuteur et des contraintes liées au temps libéré à cette fonction par l'entreprise, il n'est pas de réussite d'un jeune en contrat en alternance (c'est-à-dire l'emploi) sans la mise en place d'une véritable synergie de type pédagogique entre l'entreprise, son jeune en formation, son tuteur et l'organisme de formation où l'apprenant passe un temps non négligeable en étant rémunéré par son employeur.

La formation du tuteur doit lui permettre d'obtenir les compétences suivantes :

- décrire les activités du jeune dans l'entreprise, les organiser en domaines homogènes, les formaliser en tâches élémentaires.
- organiser dans le temps et de manière simple les séquences d'apprentissage des différentes tâches dans les différents domaines selon une logique née du besoin d'autonomie au poste de travail occupé dans l'entreprise. Le tuteur fixe des objec-

- tifs d'acquisition et élabore ainsi un plan de formation interne.
- évaluer les acquis, les difficultés rencontrées par le jeune dans ses apprentissages et adapter ainsi la dynamique pédagogique qu'il a enclenchée dans l'entreprise.
  - confronter les objectifs de l'entreprise à ceux de l'organisme de formation et devenir le facilitateur de la complémentarité des deux actions pédagogiques trop souvent parallèles et sans véritable lien formalisé.

### **L'alternance : un vrai partenariat**

Le partenariat de longue durée (jusqu'à 24 mois) entre l'entreprise et l'OFJ (Organisme de Formation du Jeune) passe obligatoirement par le tuteur. Cette reconnaissance doit entrer dans les faits tant pour l'entreprise (choisir un vrai tuteur motivé n'est pas toujours facile) que pour l'OFJ.

Le tuteur est l'acteur sur lequel le correspondant pédagogique de l'OFJ doit appuyer ce partenariat et ceci dès la signature du contrat.

La formation du jeune doit être adaptée au besoin réel du jeune mais aussi et surtout à celui du poste de travail proposé par l'entreprise. Le rôle de l'OPCA et sa proximité, est important dans l'accompagnement de la mise en place du contrat.

Il serait intéressant que l'OFJ propose "un contrat" liant les partenaires dans des engagements mutuels intégrant une véritable dimension de l'alternance :

1. informer le tuteur du contenu précis de la formation, de l'équipe pédagogique et du correspondant affecté au tuteur.

2. inciter le tuteur à se qualifier sur les quatre grandes fonctions de l'accueil, du transfert, de l'évaluation et du dialogue avec l'OFJ dans le cadre d'une formation conduisant réellement à l'acquisition des compétences ci-dessus décrites. L'OFJ est-il le mieux placé pour ce faire et si oui à quelles conditions ?
3. formaliser les séquences pédagogiques avec des objectifs trimestriels (par exemple). Les communiquer et les expliquer formellement au tuteur.
4. inciter le tuteur à confronter les objectifs et les contenus de formation propres à l'entreprise à ceux de la formation.
5. mettre en place un véritable outil de suivi et de gestion de l'alternance concourant à structurer la relation jeune - tuteur - OFJ autour des objectifs à atteindre tant dans l'entreprise qu'au sein de l'OFJ. Les tableaux de bord Agefos-pme en sont déjà une première réponse.
6. de manière automatique, informer en temps réel le tuteur des absences en centre de formation car le jeune est plus qu'un simple stagiaire.

Pour l'AGEFOS PME Champagne Ardenne et ses conseillers en formation, le développement des partenariats ira de plus en plus dans ce sens et le choix des OFJ par les entreprises devront intégrer ce type de critères qualitatifs.

La formation ouverte proposée aux tuteurs sera complétée par une démarche visant à valider l'acquisition de compétences tutorales à partir du référentiel proposé par la MIFCA et présenté dans ce numéro. ▲

---

## Réussir ensemble à favoriser l'emploi des jeunes...



### - Ça, c'est une belle entreprise

Avec vous, nous avons financé près du quart des formations de jeunes en alternance et permis à 81 %\* des jeunes en fin de contrat de qualification de trouver un emploi (dont 67 % dans leur entreprise d'accueil). Cette réussite est celle d'un partenariat de proximité entre les entreprises et AGEFOS PME.

Grâce à un réseau de 910 collaborateurs et un maillage local de 80 implantations permanentes, AGEFOS PME peut vraiment vous conseiller au plus près dans la mise en place spécifique de votre politique de formation.

Se donner les moyens d'aller encore plus loin pour favoriser l'emploi des jeunes, c'est une belle entreprise que nous sommes fiers de mener avec vous.

\* selon une étude réalisée avec le soutien du FSE



 **AGEFOS PME**  
ON NE VOUS A JAMAIS AUTANT FACILITÉ LA FORMATION

**AGEFOS PME**  
Centre d'Affaires Santos Dumont  
Rue Alberto Santos Dumont  
B.P. 286  
51687 REIMS Cedex 2

Tél. 03 26 83 50 97  
Fax. 03 26 83 50 96



# L'appréciation des compétences exercées par les tuteurs

Lilianne Volery - Directrice du CFFB-CNAM (Centre de Formation des Formateurs de Branches) et Pierre Rieben - Responsable pédagogique, CFFB-CNAM, Paris

On sait que les dispositifs de formation en alternance sont très divers et que l'organisation du tutorat, dans ces dispositifs, prend des formes très variables. Cette diversité est due aussi bien aux finalités de la formation, qu'aux particularités du contexte ou encore aux structures définies par les responsables institutionnels et les acteurs de terrain. Les compétences exercées par les tuteurs sont donc, elles aussi, très variées.

## Questions sur l'évaluation des compétences des tuteurs dans un dispositif d'alternance

### Qu'évalue-t-on ?

Envisager l'évaluation de compétences c'est chercher à produire un jugement de valeur sur un processus qui évolue au moment même où il se déroule. S'il est souvent admis que le référent du jugement est, plus ou moins arbitrairement, construit par un "évaluateur" qui se positionne en extériorité par rapport à l'action, le référé, quant à lui, évolue avec le contexte qui permet la mobilisation des compétences (et que les compétences modifient...).

### Qui est évalué ?

On a parfois la posture naïve d'envisager l'évaluation du tuteur en isolant ses actions. On sait pourtant que la formation en alternance repose, pour une part importante, sur un réseau de relations interindividuelles activées par l'alternant, relations avec le tuteur dans l'entreprise et relations avec un tuteur pédagogique<sup>(1)</sup> dans l'organisme de formation. Le tuteur exerce donc ses compétences au sein de collectifs (collectif de production et collectif de régulation de la formation). Il paraît donc difficile d'envisager les conditions d'une évaluation individuelle. Faut-il alors parler d'évaluation "du" tuteur et des effets de "ses" actions, ou plutôt d'évaluation des effets du tutorat dans un dispositif d'ensemble ?

(1) Le tutorat pédagogique dans l'organisme de formation n'est pas toujours institué dans les dispositifs d'alternance. Il existe cependant de manière plus ou moins formelle : un ou plusieurs formateurs de l'organisme de formation prenant généralement la responsabilité de suivre le parcours individuel de chaque alternant dans les deux lieux de formation.

### ***Évaluation de type contrôle ou de type appréciation<sup>(2)</sup> ?***

On admet généralement que le tuteur a pour fonction essentielle d'accompagner et de structurer un processus de professionnalisation (et de socialisation). Il a également pour objectif de développer sa propre compétence (à la fois dans son activité de production et dans son activité de tutorat). Le résultat de son action ne peut être rapporté à un référent normé et prédéterminé. S'il n'est ni mesurable, ni contrôlable aisément, il peut, par contre, donner lieu à une appréciation (ou évaluation) multiréférentielle.

### ***Quelle fonction pour l'évaluation des compétences des tuteurs dans un dispositif d'alternance ?***

Un dispositif d'alternance, du fait de la variété des acteurs engagés et, par suite, de l'imprévisibilité partielle des résultats de leurs actions, est toujours en recherche d'équilibre. En fait, s'il se stabilise selon une norme pré-établie, il tend à reprendre une forme se rapprochant du modèle de la formation "traditionnelle" (moins sensible aux aléas et aux circonstances de l'activité quotidienne de travail). Cette recherche d'équilibre passe, selon notre expérience, par une constante concertation entre les acteurs, qui définissent ainsi des modes de régulation et d'intégration des changements suscités par leur action. Dans cette perspective, une évaluation collective des effets de leurs décisions, de leurs engagements, de leurs actions est indispensable. L'activité du "tuteur", dans ce cadre, est l'objet d'une

appréciation collective, à laquelle il contribue lui-même, à côté des autres acteurs engagés dans l'action d'alternance (dans l'entreprise et dans l'organisme de formation). L'évaluation devient alors un des éléments de la concertation entre les partenaires engagés dans la conduite d'un dispositif.

### ***Vers une contextualisation de l'évaluation.***

L'appréciation des effets du tutorat se construit en prenant appui sur des référentiels d'action divers, qui correspondent aux responsabilités exercées par chacun des acteurs et à leur engagement dans l'action<sup>(3)</sup>, etc. Elle est donc **multiréférentielle** et **contextualisée**, c'est-à-dire constamment reconstruite en fonction du contexte d'action et des évolutions. Elle est produite dans une logique de concertation et favorise la **régulation** du dispositif d'ensemble.

### **Des pistes pour une évaluation multiréférentielle et contextualisée**

#### ***Repérage préalable des responsabilités attribuées aux tuteurs et exercées par eux.***

Avant de définir des critères d'évaluation, il s'agit de prendre en compte le contexte du dispositif d'alternance concerné, notamment de repérer ses finalités et, par suite, les responsabilités des tuteurs. L'objet de cette note n'étant pas la caractérisation des dispositifs d'alternance, nous donnerons deux exemples de finalités différentes, à titre d'illustration.

---

(2) Nous reprenons ici le débat sur l'évaluation, engagé notamment par Jacques Ardoino et Guy Berger, "*D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*", Éditions ANDSHA - Matrice, Paris, 1989. On se référera également, à ce sujet, au dernier ouvrage d'André Geay, "*L'École de l'alternance*", Éditions L'Harmattan, Paris, 1998.

(3) Il faut préciser que les référents de ces appréciations ne sont pas toujours clairement explicités (explicitables ?).

- Exemple n°1 : dispositifs d'alternance dont la finalité dominante est la transmission de gestes techniques (règles de l'art), de méthodes normées, etc. L'apprenant, dans son activité d'opérateur, doit prendre des décisions en fonction de consignes précises (règles). Le tuteur a la responsabilité de faire comprendre et de transmettre les modes opératoires qui doivent être respectés, souvent pour des raisons de sécurité.
- Exemple n°2 : dispositifs d'alternance dont la finalité dominante est l'adaptation des alternants au fonctionnement de l'ensemble d'un système de travail. Le tuteur a la responsabilité de faire comprendre et de faire expérimenter les étapes d'une (ou de plusieurs) démarche(s) adaptée(s) à un contexte précis, mais en évolution. L'alternant se trouvant mis en situation de réinterpréter les procédures en fonction des exigences du contexte.

***Différenciation des critères d'évaluation et d'appréciation, en fonction des dispositifs et des modes de collaboration entre les acteurs.***

Dans les dispositifs correspondant à l'exemple n°1 ci-dessus, dans lesquels les moyens engagés sont généralement importants et coûteux (automates, par exemple), on peut penser que les acteurs engagés dans la formation choisiront de mettre l'accent sur des critères et des indicateurs d'**efficacité** (mettant en rapport les moyens et les résultats obtenus) et d'**efficacité** (mise en rapport des objectifs et des résultats). La

définition concertée des critères étant en grande partie dictée par des règles professionnelles, la négociation portera sur la définition des procédures d'appréciation et sur la répartition des responsabilités dans l'appréciation (en fonction probablement du niveau d'expertise de chaque acteur).

Dans les dispositifs correspondant à l'exemple n°2, les concertations sur l'appréciation du fonctionnement du tutorat se construiront avec la participation active de l'alternant et lui permettront notamment de mieux cerner l'importance de la contextualisation et de la régulation (par le travail effectué sur l'évaluation de sa formation, il est confronté à la prise en compte du changement). On peut penser que, dans ce cadre, la concertation engagée autour de l'appréciation du tutorat constituera un aspect structurant du dispositif d'alternance. Elle sera centrée principalement sur la **pertinence** des démarches (formatives et professionnelles) abordées en alternance et sur l'**efficacité** de l'accompagnement tutoral dans la construction d'une qualification et d'un projet professionnel et social.

***Évaluation ou explicitation<sup>(4)</sup>***

La concertation sur les compétences des **tuteurs** est donc partie intégrante de la conduite du dispositif de formation. C'est une appréciation qui sert à réguler le parcours et le processus d'alternance. Elle passe par un partage des différents référents professionnels des acteurs en présence. **Elle procède par explicitation des conditions du**

---

(4) L'importance de l'explicitation dans les dispositifs d'alternance est soulignée par André Geay, dans l'ouvrage mentionné ci-contre.

bouclage mis en œuvre par l'alternant entre "mobilisation de compétences" et "décisions en action". En ce sens elle a également pour effet de permettre la constitution et la coordination de collectifs d'action, indispensables pour appréhender le changement et le comprendre. ▲

### **Le Centre de Formation de Formateurs de Branches (CFFB)**

Centre spécialisé du CNAM, associé à la Chaire de Formation des adultes, assurant :

- La conduite d'un dispositif de formation en alternance, mobilisant les TIC (Technologies d'Information et de Communication), dont Internet
- L'ingénierie de dispositifs articulant formation par l'activité professionnelle et formation en organisme
- Le conseil sur le développement des compétences des personnels engagés dans des dispositifs alternés.

Le CFFB est dirigé par L. Volery



#### ***Renseignements CNAM Paris***

292, rue Saint-Martin

75003 Paris

Tél. : 01 53 01 80 08

Fax : 01 53 01 80 09

e-mail : volery@cnam.fr



**Pierre Rieben**

CNAM – CFFB  
292, rue Saint-Martin  
75003 Paris

Tél. : 01 53 01 80 08  
Fax : 01 53 01 80 09  
e-mail : [rieben@cnam.fr](mailto:rieben@cnam.fr)

Il est chargé, au CFFB et au CNAM Paris, d'enseignements et d'interventions sur la conduite de projet et l'ingénierie pédagogique de dispositifs multi-ressources (notamment Internet).

Il est coauteur d'un CD-ROM, intitulé " L'Internet de formation ", qui recense les principaux sites WEB de formation, caractérise les pratiques en matière de formation à distance et constitue un outil de veille pédagogique.

**Distribution** : CEGOS – Interactive  
Contact : Geneviève Tamsson  
Tél. : 01 46 20 68 61





# Développer des compétences tutorales en entreprise : les choix de CEBAL Sainte-Ménéhould

*Philippe Nicolas - Chargé du développement social au sein de l'Etablissement CEBAL, Sainte-Ménéhould*

*Propos recueillis par Alain Tyack- Directeur des Études au CAFOC de Reims*

*A.T. – Monsieur Philippe Nicolas, vous êtes chargé du développement social au sein de l'Etablissement CEBAL de Sainte-Ménéhould, qui appartient au Groupe PECHINEY.*

*Que recouvre la responsabilité du développement social ?*

P.N. – Le développement social est la conséquence d'une stratégie d'entreprise : faire face aux défis du marché par l'innovation, la qualité, en produisant davantage et mieux, grâce aux compétences du personnel. Il importe en conséquence de développer ces compétences : tel est le rôle du développement social. La politique de développement social repose, à mon sens, sur le diptyque suivant : la réussite de l'entreprise a pour fondement le développement des compétences ; le développement des compétences a pour fondement la réussite de l'entreprise. Concrètement, la fonction revêt plusieurs aspects : la formation, la communication, le développement des organisations, par exemple par la mise en place de référentiels - métiers.

*A.T. – Votre établissement a engagé un important effort de développement du tutorat.*

*Quelles en sont les raisons ?*

P.N. – La raison principale qui a incité CEBAL à développer une politique de tutorat est la suivante : notre industrie a pour fondement le métier de régleur. Or ce métier ne s'apprend pas à l'école. On ne peut être régleur sans plusieurs années d'expérience. Cela tient essentiellement au process, à la diversité des technologies sur lesquelles reposent nos machines et à leurs conséquences sur les compétences des régleurs.

Le tutorat assure deux fonctions : une fonction de sas entre l'école et l'entreprise, pour la préparation au métier, et une fonction de "filtre", de test préalable à l'exercice de ce métier exigeant. Les périodes d'intérim et les stages effectués par les stagiaires des écoles constituent une autre forme de test.

L'effort de développement du tutorat s'inscrit dans le cadre général d'une croissance de notre activité. A titre d'exemple, nous avons obtenu l'exclusivité de la fabrication des tubes Colgate en Europe du Nord, ce qui représente une production de 250 à 300 millions de tubes par an. Ce marché considérable a pour conséquence l'installation de nouvelles lignes de production et le recrutement de conducteurs (futurs régisseurs).

Un autre facteur à prendre en considération est notre volonté de maintenir une pyramide des âges équilibrée. Dans un contexte où on ne devient pas régisseur du jour au lendemain et où les personnes qui partent à la retraite nous quittent avec un savoir professionnel important, il convient d'organiser le transfert de ce savoir, de préparer la relève.

Un troisième facteur vient renforcer les précédents. Nous sommes une entreprise très ancrée localement dans un territoire que l'on appelle l'Argonne. La majorité de notre personnel vit en Argonne et en est originaire. Le territoire, les Argonnais et l'entreprise y trouvent leur compte. Pour l'entreprise, par exemple, c'est s'assurer un faible turn over.

A.T. – *Comment s'organise ce tutorat ?*

P.N. – Il y a deux types de tutorat :

- un tutorat spontané, que l'on appelle "la doublure". C'est une excellente façon d'apprendre le métier : être là pour regarder ce que fait le régisseur, petit à petit faire à sa place et comme lui, prendre des responsabilités, et remplacer le régisseur sur la ligne lorsqu'il s'absente. C'est une démarche extrêmement concrète.

Ce tutorat s'exerce essentiellement auprès de personnes sous contrat d'intérim ou en contrat à durée déterminée. Il est spontané car il ne donne pas lieu à un suivi autre que celui du chef d'équipe. Il est fondamental car il s'agit d'un test (d'aptitudes et de motivation) préalable indispensable à une éventuelle embauche. Quant au suivi de la qualité du tutorat, il est également spontané.

Si la personne présente des aptitudes pour le métier, une évaluation lui est proposée, après embauche, en prenant appui sur le référentiel métier. Elle verra ses compétences évaluées.

Ce tutorat correspond à un investissement de la part de l'entreprise, aussi il ne s'exerce qu'auprès de personnes qui nous semblent posséder des aptitudes pour ce métier.

- il existe un deuxième type de tutorat. Ce tutorat se développe dans le cadre d'un dispositif mis en œuvre récemment dans les établissements de Sainte-Ménéhould et de Vienne-le-Château. Ce dispositif, qui a déjà été utilisé dans d'autres établissements du Groupe, est appelé chez PECHINEY "Unité Opérationnelle Alternance". Il consiste en la mise en place d'une formation longue au profit d'un public de jeunes, sous contrat de qualification, mis à disposition par une entreprise de travail intérimaire. Ces jeunes, de niveau CAP à Bac Technique, étaient tous demandeurs d'emploi ou intérimaires avant le début de la formation. Ils avaient tous interrompu leurs études, parfois depuis plusieurs années. Cette formation d'un an s'organise de la manière suivante :

- une formation dite théorique, en salle, est assurée par des organismes de formation (principalement le GRETA –Groupement d'Etablissements pour la formation des Adultes-), avec des contributions de salariés de CEBAL. Cette formation, d'une périodicité d'une semaine sur trois, a pour but d'exposer les savoirs requis par ce métier spécifique et de développer

les connaissances générales auxquelles on accorde beaucoup d'importance aujourd'hui.

- une formation en production, pour le reste du temps, prise en charge par des tuteurs.

Cette formation débouche sur un certificat de qualification professionnelle créé par la branche plâtrerie.

Le tutorat est confié à des agents de maîtrise qui ont des responsabilités de chef d'équipe. Ces tuteurs délèguent la formation sur poste de travail à des moniteurs ou "tuteurs de proximité". Il revient aux moniteurs l'apprentissage du fonctionnement de l'unité et des machines.

Dans ce cadre là on a mis en place un tutorat qui est plus formalisé. Les tuteurs ont bénéficié d'une formation. Des outils de suivi et d'évaluation ont été élaborés à cette occasion ainsi qu'à l'issue de cette formation. Le suivi des jeunes effectué par nous-mêmes et les différents intervenants du dispositif s'exerce dans un cadre rigoureux. Les enjeux sont importants pour tous les partenaires dont les jeunes eux-mêmes. L'enjeu pour eux est double : préparer un certificat reconnu dans la branche, faire ses preuves pour pouvoir être embauché d'autant plus que certains le seront.

A.T. – *Quelles sont les activités des tuteurs et des moniteurs, à partir de l'accueil d'un jeune ?*

P.N. – L'accueil a été réalisé à la fois par les organismes de formation, par nous-mêmes, par les tuteurs. La définition des parcours de formation se fait sous la responsabilité de l'agent de maîtrise. Le moniteur quant à lui est chargé de faire la partie de l'apprentissage qui lui est confiée.

Pour nous, et c'est une chose à laquelle je tiens, il faut appréhender l'apprentissage dans son acception la plus large. L'apprentissage ce n'est pas seulement être en salle ou être derrière une machine, pour voir comment fait l'autre ou éventuellement faire à sa place et sous ses conseils.

Au départ les postes qui sont confiés aux jeunes sont des postes qui demandent peu de qualification. C'est l'occasion de découvrir l'atelier et le travail de ceux qu'ils côtoieront lorsqu'ils seront régleurs. Au demeurant il s'agit de tâches qu'ils pourraient être appelés à effectuer. La polyvalence en production est une nécessité. Par ailleurs, il y a beaucoup à apprendre en assurant de telles tâches.

A titre d'exemple, trois de ces jeunes ont été sollicités pour devenir "aide flexo". Une de leurs missions est d'ai-

der le régleur en charge de la flexographie. Ils avaient un certain nombre de tâches qui leur revenaient et en même temps ils devaient apprendre les premiers rudiments de la conduite de la machine.

Cette démarche place le jeune dans une position active et valorisante. Il contribue à la production, qui a ses impératifs. L'entreprise n'a pas pour seule raison d'être son apprentissage. Le jeune est à la fois en doublure et occupe un poste opérationnel. Nous encourageons ainsi l'autonomie et la polyvalence. Par ailleurs, à travers cette démarche nous faisons comprendre que l'apprentissage revêt de multiples formes. On n'apprend pas seulement en formation. C'est un message auquel je tiens en tant que responsable de la formation.

Enfin dans cette démarche le tuteur assure une double fonction : une fonction de qualification et une fonction de socialisation. Parmi les personnes que nous accueillons, certaines n'avaient pas travaillé depuis quelques années ou avaient travaillé de manière précaire. C'est en connaissance de cause que l'entreprise a décidé d'accueillir ce public, qui présente une certaine fragilité. Pour ce public, l'apprentissage du respect des horaires, des règles de sécurité, de la discipline dans les ateliers... est, d'une manière générale, aussi important que la qualification.

A.T. – *Les moniteurs ont-ils été préparés à exercer ce rôle ?*

P.N. – Parmi les moniteurs qui exercent ce rôle, un certain nombre d'entre eux ont été préparés. Le CAFOC les a accueillis en stage l'an dernier. Mais ceux-là sont des régleurs experts, ils travaillent avec des régleurs, pour développer les compétences existantes, plutôt qu'avec de jeunes stagiaires.

Ce sont des régleurs confirmés ou non qui sont chargés de former les jeunes qui arrivent. Ces moniteurs n'ont pas été formés. Jusqu'à présent un besoin de formation n'est pas apparu clairement. Ils ont choisi spontanément d'exercer ce rôle. Ce choix n'est toutefois pas arbitraire. La formule fonctionne bien jusqu'à présent.

A.T. – *Le choix est effectué en fonction du professionnalisme, du comportement au travail...*

P.N. – Le professionnalisme, le comportement au travail, l'ouverture d'esprit, la volonté de partager le savoir accumulé. Je n'exclus pas dans un proche avenir de formaliser un peu cela, de professionnaliser ces tâches. Maintenant, je ne pense pas que le passage par la formation soit tout à fait nécessaire. Aujourd'hui, nos moniteurs sont peu ou pas formés, ce qui n'a pas introduit de dysfonctionnements majeurs.

A l'inverse, les tuteurs sont formés, - notamment tous ceux qui interviennent dans le cadre du dispositif "UOA" (Unité Opérationnelle Alter-nance). Cette formation a été décidée pour trois raisons. Lorsqu'on forme un tuteur on reconnaît sa fonction. On le rassure également. C'est pour l'entreprise reconnaître que le tutorat ne s'improvise pas et que cette fonction est importante. La deuxième raison est la nécessité de leur proposer un soutien, un accompagnement. Même si certains d'entre eux se débrouillent bien sur le plan pédagogique, il est utile de les conseiller dans ce domaine, de les guider en leur indiquant comment opérer, comment éviter certains pièges, comment aménager un parcours, comment évaluer, etc. La troisième raison correspond à notre volonté d'outiller la fonction pour la rendre plus performante. Il ne s'agit pas de produire des "usines à gaz" mais des outils tels que des plannings de formation, et des grilles d'évaluation.

Pour conclure sur ce point, je dirais que ce qui compte pour nous, à travers la formation de tuteurs, c'est la reconnaissance de la fonction, l'accompagnement et la formalisation des outils du tutorat.

A.T. – *L'exercice du tutorat est-il facilité par une capitalisation des savoirs de l'entreprise ?*

P.N. – Aujourd'hui on ne parle pas encore de gestion et de capitalisation des savoirs.

Néanmoins la mise en place de procédures se développe et des documents sont produits. A titre d'exemple, il peut s'agir de documents de suivi d'actions en cours, de référentiels - métiers permettant l'enregistrement des compétences demandées, de procédures de qualifications qui débouchent sur des guides d'apprentissage et des outils qui permettent d'évaluer.

A.T. – *Qu'attendez-vous d'un organisme de formation de tuteurs ?*

P.N. – Ce que j'attends de l'organisme de formation, en tant que client, c'est trois choses :

- d'abord qu'il rassure les salariés qui prennent en charge des stagiaires. Quand on accueille des stagiaires, il faut avoir le temps de s'en occuper. Or on a autre chose à faire. C'est aussi leur apprendre ce que l'on sait. Il y a ainsi un contrat moral entre le jeune et son tuteur. Ce contrat a son pendant dans le contrat qui lie le tuteur et l'entreprise. La formation proposée au

tuteur est la traduction de ce contrat moral. "Vous faites ça en plus du reste, mais on vous donne les moyens pour le faire". Dans ce cadre, rassurer est un point essentiel.

- ensuite qu'il accompagne les tuteurs au-delà des temps de formation en salle. Il s'agit de combler le fossé entre ce que l'on peut apprendre et prévoir en salle, et ce que l'on va faire concrètement, ce que l'on va mettre en œuvre sur le terrain, dans l'entreprise, quand des tas de choses vont se bousculer en même temps. Le tuteur ne pourra pas se consacrer aussi exclusivement au stagiaire qu'il l'avait prévu en formation, dans des conditions idéales. L'organisme de formation doit pouvoir intervenir auprès du tuteur en permettant à un formateur de voir comment les choses se passent effectivement et d'apporter conseil et assistance au tuteur. A cet égard, j'observe qu'un regard extérieur sur la pratique tutorale de l'agent de maîtrise est mieux accepté. L'évaluation présente moins de difficultés.

Dans le cadre du dispositif "UOA" l'accompagnement du tuteur est prévu par les organismes de formation impliqués, à savoir les GRETA des Ardennes et de Vitry-le-François. Cet accompagnement n'est pas effectué par le formateur de tuteurs mais par la personne qui coordonne

l'équipe pédagogique. Il s'agit de formateurs professionnels.

- enfin ce que j'attends de l'organisme de formation, une chose simple mais finalement pas évidente, c'est qu'il mette à disposition des tuteurs, sous une forme concrète et compréhensible, les apports des sciences de l'éducation. C'est la valeur ajoutée des organismes. Il s'agit de donner aux tuteurs les outils les plus simples qui soient, pour être utilisés, et efficaces car s'appuyant sur l'état actuel des sciences de l'éducation.

Il est aujourd'hui difficile d'obtenir cela de la part d'un organisme. Soit il développe une méthode ou des techniques de communication, je pense notamment à l'analyse transactionnelle : or la pratique tutorale ne peut pas être réduite à l'utilisation d'une telle technique. Soit les organismes sont très proches culturellement des sciences de l'éducation et, dans ce cas, le message délivré aux tuteurs ne sera pas forcément compris. Il m'est arrivé d'être conduit à faire une traduction de ce message et des documents fournis en langage ordinaire. J'attends de l'organisme de formation qu'il soit capable d'effectuer lui-même cette traduction. Je suis persuadé que c'est possible. Dans ce cas les tuteurs se rendent compte de l'intérêt de la formation et de l'intérêt des apports.

A titre d'exemple, lorsque j'ai récemment effectué cette traduction pour des agents de maîtrise, on a dégagé ensemble des applications concrètes touchant à la vie de l'atelier. La formation, qui était perçue comme trop éloignée de leur réalité, est devenue utile.

Le tutorat apparaît compliqué quand on a pris la peine d'y réfléchir un peu, de se former, de prendre un peu de recul. Lorsqu'on s'est juste vu confier un stagiaire de façon ponctuelle, on peut prendre le tutorat comme quelque chose d'assez facile, qui va de soi. Ça devient compliqué quand on commence à y réfléchir, mais encore faut-il donner aux tuteurs les moyens d'y réfléchir ainsi que les moyens d'agir.

*A.T. – Pour conclure, quelles sont à vos yeux les principales conditions de réussite du développement du tutorat, dans une entreprise comme la vôtre ?*

P.N. – Plusieurs choses sont importantes.

Il faut d'abord qu'il y ait une volonté de la direction. Sans cette volonté les relais vont s'essouffler très vite. C'est un préalable indispensable.

Ensuite, il faut s'organiser en conséquence ; mettre en place des emplois du temps qui le permettent. Il faut par ailleurs que ceux qui sont chargés

du tutorat sentent la présence, auprès d'eux, de personnes capables de les aider si des problèmes apparaissent. Il peut s'agir de salariés de l'entreprise ou de personnes extérieures. C'est important : avoir la responsabilité du jeune et ne pas se sentir seul.

Il faut aussi réfléchir sur les conditions d'intégration du jeune. Il arrive dans un lieu qui a sa propre histoire, son propre langage... A cet égard il est intéressant pour le jeune de connaître plusieurs régisseurs dans l'entreprise, dans un atelier, dans une équipe. Il faut lui éviter d'être maternel, couvé par le tuteur et, ce faisant, d'être regardé comme le poulain de tel ou tel agent de maîtrise. Le tutorat a aussi un intérêt d'un point de vue social.

Il faut aussi avoir pensé aux formes de reconnaissance symbolique et financière du tutorat.

La reconnaissance symbolique a été évoquée. La formation des tuteurs en est une forme. Le soutien qui va être effectué y contribuera.

Quant à la reconnaissance financière, elle est indirecte. Le tutorat permet l'acquisition de compétences nouvelles qui trouvera, un jour ou l'autre, une traduction financière. Cela vaut pour les tuteurs comme pour les moniteurs. Ces compétences nouvelles figurent au référentiel métier.

Enfin il faut réfléchir au parcours que les jeunes se verront proposer en entreprise.

Réunir ces conditions est un gage de réussite. ▲

---

# CEBAL

à Sainte-Ménéhould



Les établissements CEBAL S.A. et COTUPLAS de Sainte-Ménéhould (Marne) sont 2 des 30 sites industriels qui composent la division CEBAL du Groupe PECHINEY.

Le site CEBAL de Sainte-Ménéhould est un site complet.

En effet, en un même lieu sont rassemblés :

- 3 ateliers de production de tubes et de bouchons,
- le centre de recherche de la division CEBAL,
- une filiale, COTUPLAS, spécialisée dans la construction mécanique qui fabrique des lignes de production de tubes laminés et de tubes plastique, ainsi que des machines de conditionnement,
- des services administratifs centraux communs aux trois usines de Sainte-Ménéhould (51), Vienne-le-Château (51) et Vandières (54).

CEBAL Sainte-Ménéhould est certifié ISO 9002 depuis 1998.

## Quelques chiffres

- **Effectif** : 500 personnes travaillent chez CEBAL S.A. Sainte-Ménéhould.  
70 % en ateliers de production (incluant contrôle, méthode, lancement et magasin)  
100 personnes travaillent chez COTUPLAS
- **Production** : environ 500 millions de tubes et 500 millions de bouchons et accessoires par an



## Nos marchés

L'hygiène (dentifrice, crèmes dépilatoires...) ;  
la cosmétique et la parfumerie (crèmes, laits...) ;  
la pharmacie (pommades dermatologiques, vaccins ...) ;  
l'alimentaire (chewing-gum, lait concentré...)



## **Pour une valorisation de la fonction tutorale...**

*Marie-France Frey – Consultant, ARGO Ingénierie, Paris*

**Etre tuteur, ce n'est pas un métier !**

La compétence spécifique du tuteur est une compétence éphémère qui n'apparaît que lorsque celui-ci est impliqué dans une démarche tutorale.

Par ailleurs, on ne peut réduire la fonction du tuteur ni à une personne, ni à un positionnement hiérarchique ou organisationnel dans l'entreprise : on peut alors parler de la "maîtrise tutorale", au sens où il s'agit de l'ensemble des articulations nécessaires à la formation professionnelle du jeune.

Enfin, les compétences nécessaires permettant la production de compétences professionnelles sont portées par l'ensemble de l'entreprise, à partir de ses ressources humaines, techniques et organisationnelles.

Ces postulats, issus de notre expérience d'intervention comme conseil et formation auprès de branches professionnelles, d'entreprises et de CFA engagés dans des dispositifs alternés, nous amènent à nous intéresser particulièrement à une question souvent laissée "en plan" par les organisations professionnelles et les entreprises : celle de la valorisation de la fonction tutorale.

Dans cet article, je me propose d'explorer les raisons qui font que cette question centrale est souvent laissée en chemin par tous les acteurs concernés, voire les tuteurs eux-mêmes.

Un regard sur l'histoire et l'évolution de la fonction permettra d'aborder le pourquoi de la nécessité de valoriser la fonction tutorale, l'attitude des entreprises et des branches face à cette nécessité, celle des tuteurs vis-à-vis de la reconnaissance et de la validation des acquis, pour aboutir à la notion " d'organisation apprenante ", nécessité présente davantage dans les discours que dans la réalité !

## Un regard sur l'histoire de la fonction

On peut redire, en survol, combien le compagnonnage avait intégré dans ses valeurs l'importance d'un parcours long d'apprentissage intégré à la production, sous l'œil vigilant, sévère et généreux d'un Maître, porteur de l'histoire des gestes professionnels, du sens accordé à ces savoir faire.

Parcours initiatique certes, qu'il ne s'agit pas non plus aujourd'hui de sur valoriser -tout n'était pas rose, loin s'en faut, pour le jeune apprenti !-

Mais la " valeur " accordée à cet apprentissage, et l'effet-retour de valorisation sur le Maître-Professionnel n'avait pas besoin de s'afficher, ni de s'écrire !

Mais bientôt les images de " négrier ", d'exploitant des jeunes -discours bien souvent légitime- ont renvoyé à cette forme d'apprentissage des couleurs bien négatives qui ont pesé -et pèsent encore- sur l'alternance dont le seul argument économique est mis en avant.

Un des effets, pensons-nous de cette dévalorisation de la fonction, vidée de son sens premier, est l'individualisation et l'importance affective concentrées dans la relation tuteur/jeune. En effet, si l'entreprise exploite les jeunes, les tuteurs " de proximité ", eux, " aiment " les jeunes, et souhaitent montrer leur métier, dont ils sont souvent fiers.

C'est l'individu tuteur, et non une stratégie d'entreprise qui fait que la fonction tutorale peut continuer de jouer son rôle.

Coexistent ainsi une approche "économique" de l'alternance avec une fonction tutorale "humaniste", et de bonne volonté, portée par des individus, qui, dans l'artisanat en tout cas, ont une dette sociale à payer puisqu'ils sont arrivés souvent au métier par cette même voie.

Sont arrivées alors les techniques de management et peu à peu, l'obligation de qualité via les contrats qualité et les démarches vers la certification, qui ont amené les entreprises à repenser la gestion de leurs ressources humaines : on commence à penser, anticiper l'engagement de l'entreprise dans des dispositifs alternés qui permettent de se constituer un vivier de jeunes qualifiés et formés aux cultures propres aux entreprises.

Cette approche est confortée par les exigences de la commande publique de formation, via les régions qui rénovent l'Apprentissage et tentent de " désengluier " ces dispositifs des images négatives qui leur sont attachées.

Ce retour à des politiques volontaristes, tant du point de vue de l'Etat et des régions, que de celui des entreprises elles-mêmes fait se reposer aujourd'hui la question de la valorisation de la fonction : l'auto-valorisation des tuteurs eux-mêmes ne suffit plus, il s'agit d'intégrer la fonction dans la gestion des ressources humaines.

Des questions sont alors à traiter : comment la formation des tuteurs peut-elle être valorisée ? Peut-on envisager un titre de Tuteur ou de Maître d'Apprentissage reconnu par la Profession ? Peut-on, dans les plans de

carrière, valoriser les expériences tutorales des personnels ? Peut-on valoriser les entreprises qui ont fait le choix de développer la qualité de la fonction tutorale ?

En appui sur les expériences du cabinet ARGO Ingénierie, je me propose d'observer comment des entreprises, des branches professionnelles, ou encore, des collectivités territoriales cherchent à résoudre ces questions.

### **Quelques pistes, tracées en partenariat**

Une étude<sup>(1)</sup> sur "Compétences tutorales et management dans les entreprises de Propreté" a permis d'interroger des tuteurs et responsables d'entreprises sur la région parisienne à propos de la valorisation de la fonction.

Il ressort de l'analyse de ces doubles entretiens quelques points éclairants :

- tous les tuteurs interrogés s'accordent à dire leur besoin de reconnaissance : ils signifient là bien autant une reconnaissance et un affichage de l'intérêt de la fonction qu'une valorisation financière.
- deux réactions différentes selon la fonction dans l'entreprise : les tuteurs " hiérarchiques ", conscients de leur rôle de manager, relie d'emblée la mission d'accompagnement du jeune à des compétences d'encadrement.

Les tuteurs de proximité, moins qualifiés, ne peuvent imaginer de promotion vers

ces fonctions d'encadrement, et de ce fait, s'en éloignent encore plus en "affectivisant" la fonction tutorale.

D'autres introduisent parfois des confusions avec la fonction formation qui peut leur apparaître alors comme un moyen de se reconverter !

- des contraintes d'organisation dues au poids de la productivité amènent certains tuteurs à " compenser ", par un appui personnel au jeune, ce qu'ils ne sont pas toujours en mesure de faire dans le cadre de leur fonction, dans l'entreprise.
- la fonction tutorale amène certains professionnels à " déléguer " : ils disent pouvoir d'autant mieux passer " du côté du pouvoir " que leur fonction est reconnue et affichée dans l'entreprise. La première reconnaissance passe par un affichage de la fonction et de son importance pour la bonne marche de l'entreprise.
- les acquis de la fonction tutorale ne sont pas assez capitalisés : une autre manière de valoriser, c'est de capitaliser, au niveau de l'entreprise elle-même, les pratiques d'encadrement de jeunes qui s'acquièrent grâce à l'exercice de la fonction. Le "turn over" des tuteurs dans la même entreprise ne plaide pas toujours pour une capitalisation et un transfert de ces acquis.

Certaines entreprises cependant ont bien compris que des compétences à manager se construisaient aussi grâce aux missions confiées à des tuteurs, et dans ce cas, il est proposé à certains, suite à une mission tuto-

---

(1) Étude réalisée par le cabinet ARGO Ingénierie, en 1996, pour l'Institut National pour l'Hygiène et le Nettoyage Industriel, sur un financement DGEFP.

rale auprès d'un jeune, d'accueillir et d'encadrer de nouveaux salariés : la valorisation de la fonction tutorale ici permet en outre de consolider des compétences du noyau " management " .

Ce sont là des entreprises qui "misent" sur la fonction tutorale, au lieu de la subir comme une obligation liée à des aides économiques.

Pour aller plus loin dans la valorisation de la fonction, certains DRH s'accordent à dire qu'ils pourraient, auprès notamment de tuteurs de plus faible niveau de qualification, identifier systématiquement dans les manières d'exercer la fonction, un potentiel pour l'accueil et l'intégration de nouveaux personnels, et / ou valoriser, en intégrant dans les plans de carrière, la possibilité d'accéder à des fonctions d'encadrement intermédiaires.

Ce discours, relativement nouveau et non encore majoritaire, pourrait prendre sa place dans le dialogue social instauré dans les entreprises.

Mais on notera cependant combien ce secteur mise, depuis quelques années, sur la formation pour valoriser et qualifier cette fonction : en effet, des formations de six jours ont été mises en place, avec l'appui du Conseil Régional Ile de France, qui ont pu, avant même l'apparition des projets autour du MAC<sup>(2)</sup>, aboutir à une reconnaissance officielle, par la branche, de la capacité d'un Maître d'Apprentissage formé à exercer la fonction.

Si l'on observe maintenant l'attitude des secteurs professionnels vis-à-vis de la valorisation de la fonction, quelques pistes, là aussi s'essayeront ici ou là...

Le Conseil Régional Ile de France a lancé ces dernières années un dispositif de développement de la qualité de la fonction tutorale. Ce dispositif suscite un partenariat entre les secteurs professionnels et la collectivité territoriale qui se manifeste notamment par le biais de la signature de chartes qui incitent notamment les branches à penser les objectifs et les moyens de valorisation des tuteurs -entendus ici au sens de Maîtres d'Apprentissage.

Quelques expériences d'appui auprès de certains secteurs, notamment artisanaux (secteur de la charcuterie, de la pâtisserie, de la peinture-décoration vitrerie...), m'amènent à restituer ces tentatives.

Les chartes signées avec le Conseil Régional sont assez représentatives de l'état de pensée du secteur vis-à-vis de la valorisation de la fonction tutorale.

Six points ressortent des différentes chartes :

- rendre les entreprises vigilantes quant aux conditions et aux critères de "recrutement" des Maîtres d'Apprentissage, et surtout, les amener à afficher la fonction et les compétences attendues qui lui sont attribuées
- explorer la piste " portefeuille de compétences ", pour identifier, reconnaître, et à

---

(2) M.A.C. : titre de Maître d'Apprentissage Confirmé.

terme, valoriser les acquis en compétences spécifiques à la fonction

- communiquer le plus largement possible, et de manière volontariste, sur les expériences vécues par les Maîtres d'Apprentissage
- créer une "vitrophanie" à apposer sur les vitrines, pour distinguer les entreprises qui s'engagent dans la qualité de la formation des jeunes par la formation de ses tuteurs
- s'engager dans une campagne active, en appui avec le Centre de Formation d'Apprentis notamment, pour inciter les entreprises à former leurs Maîtres d'Apprentissage
- fournir un outillage de qualité aux tuteurs, l'outil participant ainsi de la valeur de la fonction.

Ces pistes, en chantier depuis quelques années, sont sans nul doute un signe positif du changement que les petites entreprises, notamment par le biais de leur secteur professionnel, tentent d'instaurer à propos de la qualité de la fonction tutorale.

Signe d'autant plus intéressant qu'elles ont moins de moyens, financiers bien sûr, mais aussi et surtout en terme de "valeurs culturelles" liées à la formation, à accorder au développement d'une fonction qui, somme toute, n'est pas non plus perçue comme un atout majeur du développement de l'entreprise.

La mise en place des "portefeuilles de compétences" est particulièrement difficile... En effet, elle ne séduit, et c'est bien légitime, que des tuteurs de faible niveau de qualification et de formation, pour qui c'est un atout important que de pouvoir montrer et

démontrer des compétences acquises à l'occasion de l'exercice de cette fonction.

Mais là encore, la seule volonté des tuteurs eux-mêmes n'y suffira pas : c'est au sein d'un dialogue social, instauré dans l'entreprise, peut-être plus largement sur la question de la validation des acquis des professionnels de l'entreprise, que le débat pourra véritablement prendre sa place...

Dans les entreprises plus grandes, ce débat s'inscrit plus largement sur la question de la professionnalisation des salariés de l'entreprise, les jeunes comme les moins jeunes, les nouveaux salariés comme les tuteurs plus expérimentés.

La valorisation de la fonction tutorale rejoint alors la notion d'organisation apprenante, concept ambitieux, non encore stabilisé, mais dont certaines entreprises se sont aujourd'hui emparées.

La fonction tutorale est alors au cœur même du processus de production des compétences, et il n'est plus besoin de parler de valorisation ! C'est l'organisation elle-même qui porte en elle des éléments qui concourent à la valorisation des compétences acquises.

... Ces compétences ne sont plus alors considérées comme éphémères, liées au moment de l'exercice de la mission, mais comme des moyens nécessaires, structurels, du développement des compétences de tous les salariés.

Cependant, pour arriver à cette gestion des compétences intégrées au mode de management des entreprises, du chemin reste à faire !

La valorisation des compétences tutorales ne viendra pas des individus eux-mêmes, censurés dans cette demande ou encore peu conscients des enjeux.

C'est aux partenaires sociaux, tant dans les entreprises elles-mêmes que sur des territoires, de s'emparer de cette question.

On ne le redira jamais assez : c'est la volonté stratégique des entreprises, des branches professionnelles, des syndicats qui pourra faire avancer la question de la valorisation de la fonction tutorale, fonction placée au cœur du processus de professionnalisation des acteurs et des entreprises elles-mêmes. ▲

---



## Argo Ingénierie : question d'identité

La complexité des problèmes qui se posent aujourd'hui rend nécessaire l'invention de réponses globales. Elles ne peuvent se construire qu'avec la participation des équipes qui agissent chaque jour sur les terrains de la formation, de l'emploi et du développement social.

### **Argo Ingénierie, conseil en formation,**

- se propose d'accompagner les décideurs voulant mettre en place, évaluer, améliorer des systèmes de formation ;
- s'adresse en priorité aux organisations ou aux collectivités souhaitant faire un diagnostic des actions engagées, et inventer, à partir de l'existant, des réponses intégrant l'ensemble des acteurs concernés ;
- exerce son activité tant pour des approches politiques globales que pour des actions isolées nécessitant une construction sur mesure ;



Argo Ingénierie intervient sur des chantiers de conseil, d'études et de formation traités globalement sur un même territoire, espace géographique, économique ou organisationnel.

*Une nef appelée ARGO  
naviguait, contre vents et marées,  
jusqu'au bout des territoires.*

*Quelle force de conviction,  
quelle rigueur, quel déploiement  
d'astuces et de méthodes,  
quelle volonté d'aboutir  
animaient ces navigateurs !*

*Au creux des ruptures et des  
déchirements, dans l'espace  
des reconstructions, c'est peut-être  
la force de la solidarité  
et la ténacité dans la quête  
qui laissent deviner  
les changements à venir.*

Patrick Audiane  
Jean Paul Finot  
Marie-France Frey  
Isabelle Gérardin  
Florence Gilbert  
Noemia Marques  
Cécile Savary

Argo Ingénierie  
81, rue Réaumur  
75002 Paris

Téléphone : 01 40 26 02 30  
Télécopie : 01 40 26 17 36  
E.mail : mffrey@club-internet.fr



## A qui profite le tutorat ?

Paul Boulet - Président de Citadel, Paris

De nombreux acteurs publics et privés se sont engagés dans des actions de développement du tutorat ou tout du moins de la formation de tuteurs, avec plus ou moins de succès.

L'Europe, l'Etat, des Régions, de nombreux O.P.C.A. jouent leur rôle de partenaires d'impulsion pour que les entreprises forment leurs salariés et l'encadrement à l'exercice du tutorat, pour que se créent des outils visant à instrumenter les tuteurs ; enfin, de nombreux organismes de formation inscrivent à leur catalogue la formation des tuteurs.

La conviction semble donc forte chez ces acteurs quant aux effets bénéfiques du tutorat. Paradoxalement, ces mêmes acteurs évoquent régulièrement les difficultés rencontrées pour mobiliser les employeurs sur ce thème. Ces derniers seraient-ils les seuls à ignorer les avantages du tutorat pour leur entreprise et leurs salariés ?

Nous avons travaillé avec des entreprises qui ont voulu organiser le tutorat en interne. Nous nous proposons de porter un regard sur les contextes dans lesquels se sont mises en place ces actions, d'analyser les principaux enjeux qui ont été moteurs dans les décisions et leurs stratégies ; bien sûr, des difficultés ont été rencontrées mais des atouts sont présents dans les jeux des acteurs et des évolutions sensibles sont à inscrire au bilan de ces exercices de la fonction tutorale.

Depuis plus de dix ans, Citadel anime des actions de formation au tutorat<sup>(1)</sup>. Les publics participant à ces actions ont évolué, ont rajeuni et sont globalement davantage formés et qualifiés. Ces publics sont ouverts à la formation et pensent que l'on peut

apprendre dans tous les domaines, y compris dans celui qui consiste à intégrer et former en situation de travail. Assurer une responsabilité vis-à-vis de nouveaux arrivants ou de collègues appelle acquisition de compétences, bref, ne s'improvise pas.

La relative jeunesse dans l'emploi, l'ouverture et la réceptivité à la nouveauté, le bain dans des contextes souvent mouvants n'ont pas encore laissé à l'*habitude* le temps de prendre du poids. Par ailleurs, ces publics n'ont pas acquis, comme on le dit couramment, *une longue expérience qu'il convient de transmettre aux débutants*. Il s'agit davantage de découvrir ensemble, de résoudre des problèmes, d'augmenter les performances, d'échanger, de mettre en commun des savoirs et des pratiques.

(1) Actions de formation sous forme de stage mais aussi actions d'accompagnement au sein des structures.

Sans pour autant mettre à l'écart un public plus ancien, qui à travers certains salariés, a contribué à introduire de la réflexion et de la pratique tutorale formalisée dans bien des lieux, cette évolution de l'approche de l'apprentissage plus collectif, représente une chance pour le tutorat qui se perçoit plus facilement comme un élément de la fonction formation de l'entreprise<sup>(2)</sup>.

Toutefois, ce constat, relatif aux actions conduites sur un ensemble de plusieurs centaines de tuteurs formés annuellement, ne suffit pas à expliquer le développement du tutorat dans les entreprises avec lesquelles nous avons travaillé.

### **Le barrage n'est pas où l'on pense**

Si "le tutorat ne constitue pas en soi une innovation<sup>(3)</sup>", ce qui est déterminant, c'est la volonté d'une direction d'en optimiser le développement afin d'aboutir à des résultats concrets, face à des enjeux forts pour l'organisation.

On peut se féliciter des effets produits par des politiques très incitatives d'O.P.C.A. liant signature de contrats de qualification par exemple à l'existence de tuteurs formés dans l'entreprise. Sur le long terme, à condition que les salariés exerçant le tutorat et formés pour cela ne soient pas isolés dans l'unité de production ou dans le service, une relative pression s'est exercée en interne pour que se formalisent quelques procédures d'accueil et des parcours de formation, pour que soient évalués plus ou moins régulièrement les acquis, etc.

Dans des P.M.I.-P.M.E., où la proximité entre tuteurs et direction favorise un dialogue direct, des responsables ont rapidement apprécié l'avantage de la formation pour des tuteurs, souvent "issus du rang", s'inscrivant dans des perspectives d'évolution personnelle les conduisant à développer des compétences d'animation d'équipe, voire de management de proximité.

Depuis plusieurs années, des P.M.I. du secteur de la Plasturgie inscrivent régulièrement leurs salariés en formation de tuteurs alors qu'elles possèdent le "quota" suffisant pour accueillir des nouveaux sous alternance ou encore qu'elles n'envisagent pas d'embauche dans un avenir proche.

Si le responsable ne voit dans la pratique de l'O.P.C.A. que contrainte, il est peu probable que se créent les conditions favorables à un exercice du tutorat par le salarié. La déperdition est grande alors et cette attitude se retourne souvent contre la direction "qui ne veut rien faire... qui n'est pas cohérente puisqu'elle envoie en formation mais interdit toute mise en œuvre de ce qui a été imaginé, échangé, envisagé en formation...". Le tutorat reste une pratique privée, on pourrait dire clandestine.

Dans beaucoup d'autres cas, une marge de manœuvre est laissée au tuteur. Selon son *espace d'initiative et de responsabilité*, et sa propre volonté d'agir, des jalons seront posés qui amélioreront les pratiques ; mais celles-ci sont rarement généralisées à l'en-

---

(2) J.M. Barbier, Jean-Jacques Boru, F. Breton, "Formation et situations de travail", Éditions L'Harmattan.

(3) Jean-Jacques Boru et Christian Leborgne "Vers l'entreprise tutrice", 1992 - Disponible à Citadel.

semble de l'entreprise et restent dépendantes de la personne qui les a initiées.

Ce qui fait souvent barrage au passage d'un tutorat spontané à un tutorat organisé<sup>(4)</sup>, c'est la direction même de l'entreprise. A l'inverse, la volonté d'une direction suffit-elle pour que s'organise et se développe le tutorat dans l'entreprise ? Citons deux exemples très différents.

Celui d'une petite et jeune entreprise du Nord, fabriquant des cadres en résine de belle facture. Les dirigeants envisagent un doublement rapide de l'effectif. Le travail est spécifique, très manuel, demande un *tour de main* ; il n'existe aucune formation pour cela. L'enjeu est important et les dirigeants décident que chacun devra pouvoir former rapidement les nouveaux collègues. Un travail collectif conduit à identifier le travail tel qu'il est pratiqué par chacun, l'organisation, les problèmes rencontrés... Enfin, on imagine des méthodes, des actions, des étapes... pour faire acquérir les pratiques aux nouveaux. Le tout est formalisé avec l'aide d'un intervenant extérieur.

La participation des deux dirigeants à l'ensemble des étapes de ce travail a permis la construction collective d'une démarche validée d'intégration et de formation à partir des situations de travail, l'élaboration de référentiels des différents emplois et, de surcroît de faire évoluer des éléments du fonctionnement de l'entreprise.

Autre exemple. Dans une enseigne d'Hypermarchés 300 Chefs de rayons et Chefs de départements ont participé à une formation

au tutorat. Certains des magasins ont formé la quasi totalité de leur encadrement. La réunion de tuteurs, six à neuf mois après leur formation confirme l'urgence de la nécessité d'un pilotage de l'action de ces tuteurs au niveau de la direction de chaque Hyper. La direction générale du groupe dégage des moyens pour la formation, pour l'instrumentation des tuteurs, mais le tutorat reste de la volonté de chaque responsable de secteur faute d'un pilotage de la direction de chaque magasin. Les responsables des Ressources Humaines de l'ensemble des magasins se sont regroupés en juin 1999 pour élaborer ensemble une démarche visant à *Impulser et Piloter le Tutorat* dans leur Hyper. Le temps de réaction d'une telle entreprise, sur ce point tout du moins, n'est pas de même nature que celui de la P.M.I. citée auparavant. Mais on peut souligner la permanence de la direction générale qui soutient les actions en faveur du tutorat depuis trois années. Parce que les enjeux sont aussi à la hauteur : fidélisation des nouveaux dont le recrutement s'avère difficile ; professionnalisation rapide dans le cadre d'une stratégie de proximité avec les clients ; évolution des pratiques de management au regard des principes et valeurs affichées et partagées largement en interne.

Un site Intranet consacré au tutorat est depuis peu accessible à chacun des responsables des Ressources Humaines de ces Hypers. Outre les informations sur l'organisation des formations de tuteurs et les différentes modalités d'alternance pratiquées dans le groupe, deux outils leur sont proposés :

---

(4) Jean-Jacques Boru et Raymond Fortanier "Trente Mots Clés pour Comprendre le Tutorat", 1998.

- l'annuaire des tuteurs formés consultable sur multicritères et permettant d'affecter à coup sûr tout nouvel arrivant à un tuteur formé, ou, au contraire, de déclencher l'envoi en formation d'un salarié missionné comme tuteur.
- un ensemble de fiches Points de repère méthodologiques prolongeant la formation et offrant des check-lists très concrètes pour guider les tuteurs dans leurs actions au quotidien.

Cet outil constitue un relais efficace, (comme on a pu le constater à la rentrée de septembre alors que de nombreux jeunes en formation alternée étaient accueillis dans des rayons), entre la direction de la formation et ceux qui exercent le tutorat dans les différents magasins.

Comme on le voit, les actions de formation des tuteurs n'ont de chance de se développer et d'être efficaces que si la direction de l'entreprise voit dans le tutorat un moyen (souvent jumelé à d'autres) de répondre à des enjeux forts dont l'issue dépend largement de la réussite de la gestion des emplois et des compétences.

## Qui a dit "TUTORAT" ?

La question de la nécessité d'un tutorat organisé dans l'entreprise est de fait rarement posée par la direction de l'entreprise. Les Pouvoirs publics, les Régions et O.P.C.A., en fonction des priorités politiques ou de la situation de tel ou tel secteur professionnel, ont incité les entreprises à former leurs tuteurs; avec pour base de référence la formation alternée ou l'apprentissage de publics jeunes. Ainsi présenté, le tutorat s'est laissé progressivement enfermer dans la problématique "insertion des jeunes".

Les centres de formation alternée ont vu dans la formation des tuteurs un marché nouveau à conquérir et ont donc souvent cherché à "vendre" la formule complète : le recrutement du jeune et sa formation, la formation de son tuteur et la gestion du dossier administratif et financier. Dans une telle perspective, le point de vue de départ est souvent celui du centre de formation, l'entreprise devenant plus ou moins le prolongement de celui-ci<sup>(5)</sup>.

Si les formations organisées dans ce cadre offrent aux tuteurs une connaissance du lieu de formation du jeune dont ils s'occupent, l'occasion de rencontres avec l'équipe enseignante et aussi avec d'autres tuteurs, des informations sur le statut des jeunes (ce qui soit dit en passant ne concerne que très indirectement les tuteurs) et une approche des référentiels, force est de constater que le tutorat n'est pas ressenti alors par les tuteurs comme un moyen de prise de recul sur leurs pratiques professionnelles, d'élaboration collective de pratiques d'accueil et de formation en situation de travail.

(5) Cette situation a déjà été identifiée en 1992 par Gérard Vanderpote dans "Les fonctions tutorales dans les formations alternées", rapport au Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle.

Puisque "le tutorat est un ensemble de moyens humains et organisationnels qu'une entreprise met en œuvre pour intégrer et former en situation de travail un ou plusieurs apprenants<sup>(6)</sup>", il est indispensable que la formation des tuteurs soit conçue du point de vue de l'entreprise d'une part, et d'autre part que l'ensemble des acteurs internes de l'entreprise soit impliqué dans la résolution des problèmes posés par l'intégration et la formation des apprenants, quels que soient leur âge, leur statut, leur niveau et leur qualification de départ.

Outre les aspects lucratifs, deux autres considérations peuvent être avancées quant à ce schéma de "vente du tutorat" clés en main : tout d'abord l'impérieuse nécessité ressentie par les équipes enseignantes d'améliorer sensiblement l'efficacité des périodes de stage en milieu professionnel, et ensuite une certaine crainte exprimée de voir se déplacer le pôle formation du centre de formation vers l'entreprise.

Concernant le premier point, le réflexe est évidemment de vouloir agir "sur" les tuteurs dont la pédagogie serait défaillante. C'est oublier que le système d'intégration et de formation dans le cadre de l'alternance est complexe et qu'une évolution significative ne peut résulter que d'une action négociée entre les acteurs de l'entreprise, du centre de formation et de l'apprenant lui-même ; l'action ne se bornant pas à la signature d'une charte, mais prenant l'allure d'un véritable **projet** s'inscrivant dans la durée, prenant en compte les intérêts et les logiques de chacun, se fixant des objectifs ambitieux,

se dotant de moyens adaptés, s'appuyant sur des référents théoriques et des expériences ayant fait leurs preuves...

Concernant le deuxième aspect, il est clair que les centres de formation ont tout intérêt à voir se développer au sein des entreprises partenaires un *tutorat organisé* : ils ont un interlocuteur identifié avec lequel donner de la cohérence à l'alternance, ils peuvent partager la coresponsabilité de la formation nécessitant la création des conditions de la réussite de la formation et de l'intégration du jeune ; la négociation permanente entre les acteurs leur donne matière à une réflexion pédagogique axée sur le rôle du vécu et de l'expérience dans la construction de compétences mais aussi d'identités socioprofessionnelles. Notons que les entreprises sont très demandeuses d'interlocuteurs identifiés et accessibles afin de suivre l'évolution de l'apprenant.

Mais le tutorat est avant tout un mode de formation qui se déroule en situations réelles, prend la forme d'accompagnement de l'apprenant. Il ne consiste pas seulement en la mise en application de savoirs théoriques ou méthodologiques acquis ; en rendant le travail formateur, il accompagne un processus de construction de compétences spécifiques que seules les situations de travail peuvent produire.

Le développement du tutorat au sein d'une entreprise ou d'une organisation dépend donc de la capacité de ce collectif à analyser les difficultés rencontrées dans la création de nouvelles compétences et à faire évoluer ses pratiques. Il y a focalisation sur la pro-

---

(6) Jean-Jacques Boru et Raymond Fortanier "Trente Mots Clés pour Comprendre le Tutorat", 1998.

blématique de l'entreprise et non sur les attentes du centre de formation.

Les pouvoirs publics, de leur point de vue, attendent du tutorat une optimisation des résultats des dispositifs financés par l'Etat et/ou les Régions : diminution des échecs et abandons en cours de formation ; élévation du nombre de réussites aux examens et d'embauches de jeunes. Ainsi est-il compréhensible que chacun essaye de stimuler le monde professionnel ; mais trop souvent en étant porteur de points de vues extérieurs à l'entreprise.

### **Pour changer l'entreprise, changer de tutorat !**

Il nous semble aujourd'hui, au regard d'actions que nous avons pu observer<sup>(7)</sup>, que pour développer le tutorat sous une forme organisée, il convient de faire formuler aux entreprises les problèmes rencontrés dans le champ de l'emploi et de la formation, puis d'accompagner les dirigeants dans la recherche de solutions adaptées à leur situation d'entreprise -le tutorat en constitue une, mais pas la seule- et dans leur mise en œuvre. Sans abandonner totalement la formule stage de formation au tutorat qui dans le cadre de dispositifs de branche ou de stratégies de grandes entreprises contribue à créer une culture tutorale, il convien-

drait, pour introduire le tutorat organisé d'une part et/ou en accroître l'efficacité d'autre part, de proposer aux dirigeants d'entreprises une démarche d'audit, conseil et accompagnement.

Si la formation est "une réponse à des questions que je me pose" ou encore comme l'écrit Abraham Pain<sup>(8)</sup> si "toute formation devrait avoir pour ambition une transformation... ", la formation des tuteurs devrait s'inscrire dans un projet de transformation des représentations et des pratiques des différents acteurs concernés par l'intégration des nouveaux arrivants et de leur formation en situation de travail. L'entreprise, et notamment la P.M.I.-P.M.E. a besoin d'aide, de conseil, d'accompagnement dans la réflexion, la conception et la mise en œuvre de démarches visant à apporter des solutions aux problèmes auxquels elle se trouve confrontée à un instant donné.

Citadel<sup>(9)</sup>, dans le cadre du dispositif A.T.C. (Accueil et Transmission des Compétences) financé par la D.G.E.F.P., l'AGEFOS-PME et PROMOFAP a conçu et mis en œuvre une démarche visant à **développer la fonction tutorale dans les entreprises**<sup>(10)</sup> auprès d'entreprises de secteurs professionnels tels que les télécommunications, la santé, l'imprimerie minute, le service informatique, l'action sociale...

---

(7) Notamment à propos d'une évaluation de la politique de développement du tutorat en région Bourgogne, Jean-Jacques Boru, février 1999.

(8) "Évaluer une action de formation", Éditions d'Organisation, 1992.

(9) Cité Action Développement Local. Association de conseil et de formation créée en 1987 et particulièrement connue pour ses travaux sur le tutorat et l'ensemble des démarches de formation en situation de travail.

(10) Christian Leborgne "Développer la fonction tutorale dans les entreprises", guide méthodologique élaboré à partir de l'analyse du dispositif d'ingénierie mis en place dans l'opération ATC, 1991.

Si l'on est d'accord aujourd'hui pour dire que la fonction tutorale consiste globalement à :

Socialiser	Former
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accueillir</li> <li>• Intégrer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser un parcours</li> <li>• Rendre le travail formateur</li> <li>• Gérer l'alternance</li> <li>• Evaluer les acquis et la progression</li> </ul>

Le problème que rencontrent les acteurs de la formation des nouveaux arrivants est justement de faire évoluer les pratiques d'accueil, d'intégration, de formation en situation de travail... et de partenariat avec les centres de formation. Pour cela, une prise de conscience des enjeux, de ce que représente chacun de ces thèmes a été nécessaire. Il a fallu aussi une volonté politique de la direction de l'entreprise (ou de l'organisation) elle-même consciente des enjeux et prête à créer les conditions d'exercice et de développement du tutorat et d'en attendre des résultats concrets.

Le dispositif a favorisé tout d'abord une participation réelle des acteurs (dont les apprenants) dans le processus d'évolution des pratiques mais aussi dans les résultats. Ensuite, développer le tutorat a conduit à améliorer la communication entre les personnes et les services. Le travail de formalisation des unités d'appartenance<sup>(11)</sup> de l'entreprise, c'est-à-dire l'analyse du fonctionnement de son unité de travail et la formalisation des compétences reconnues, a été rendu indispen-

sable. Enfin, repositionner la formation dans l'action et dans la formation des tuteurs a constitué le dernier axe de travail.

Les entreprises ayant participé au dispositif A.T.C. ont donc développé le tutorat en interne en quatre étapes :

- Une analyse diagnostique visant d'une part à identifier les pratiques existantes en interne, à les comparer à d'autres pratiques d'autres entreprises<sup>(12)</sup> et visant d'autre part à faciliter l'émergence de représentations sociales des acteurs concernés par le tutorat, le rôle du tuteur, le nouvel arrivant, la formation, etc.
- Une recherche de solutions axée sur l'identification des changements souhaitables et possibles. L'entreprise se dote de nouveaux référents conduisant à une mise en mouvement des personnes et de l'organisation par rapport à l'existant.
- Une mise en œuvre d'actions, de démarches visant à exercer d'une nouvelle façon le tutorat dans l'entreprise. Ceci a nécessité des apports extérieurs en terme

(11) Cf. Christian Leborgne, déjà cité.

(12) Un volet d'échanges européens était intégré au dispositif.

de méthodes, d'outils... Les conditions de pérennité de l'action ont été recherchées dès cette étape de l'action.

- Une évaluation de chacune des actions mises en œuvre et de la cohérence de l'ensemble du système.

L'importance quantitative des formations en alternance et du nombre de bénéficiaires, les besoins des entreprises en méthodes de formations adaptées à leurs situations, conduisent à affirmer de nouveau l'intérêt du tutorat comme moyen d'accompagner les changements dans les pratiques et l'organisation des entreprises.

### **Essayer le tutorat, c'est l'adopter.**

Si les entreprises ne sont pas "massivement" demandeurs de tutorat tel qu'il est actuellement présenté, c'est-à-dire circonscrit dans la problématique accueil de jeunes, voire de *publics en difficulté*, le pari peut être fait qu'elles trouveraient intérêt à développer un tutorat soutien de leurs projets d'évolution de leur mode de management, de gestion de l'emploi et des compétences en interne.

Or cela est freiné actuellement tant par le cadre réglementaire et de financement des actions de formation au tutorat rigidifié dans le seul face à face pédagogique<sup>(13)</sup>, que par le manque de prise en compte d'ingénieries davantage orientées vers la demande et/ou le besoin. Des tentatives existent mais il semblerait bien que les organismes impulseurs témoignent d'une certaine frilosité sur ce point.

Ceci étant, des entreprises ont inscrit le tutorat dans leur stratégie. Nous n'avons pas rencontré de modèle type d'organisation du tutorat dans les entreprises partenaires de Citadel. Ce qui a déclenché une réflexion ou la mise en œuvre d'une action autour du tutorat est d'origines diverses :

- obligation réglementaire, notamment dans le cas de signatures de contrats en alternance ou d'apprentissage.
- prise de conscience d'un problème représentant un coût social et financier jugé insupportable à terme ; exemple le turnover de jeunes embauchés et formés dans la Grande distribution.
- la croissance rapide des effectifs d'entreprises aux métiers relativement nouveaux ; par exemple la Société CARGLASS.
- la nécessaire évolution du métier d'une entreprise et donc de sa culture entraînant l'ensemble des agents et de la hiérarchie dans une mutation ; par exemple les Caisses d'Allocations Familiales de Charente, Poitou, Limousin.
- l'évolution du statut ou de la fonction de salariés techniciens vers des postes de management de proximité. On peut citer ici de nombreuses P.M.I. de la Plasturgie.
- la nécessité de maintenir un niveau élevé de réactivité face à des problèmes techniques toujours nouveaux et mobilisant l'ensemble des énergies et des imaginations ; l'entreprise AIRPLAST en Picardie en est un bon exemple.
- la volonté de la Direction Générale de grands groupes de mener une action exemplaire en matière d'accueil et de for-

(13) Le principe des formations ouvertes de tutorat pour lequel l'État a investi des fonds importants n'étant que très rarement pris en compte par les O.P.C.A. dans les possibilités des formations au tutorat.

mation de publics nécessitant un accompagnement renforcé, démarche en accord avec le système de valeurs internes. Le Groupe Danone s'inscrit dans cette perspective.

- le manque d'offre de formation locale correspondant à un besoin très spécifique d'une entreprise. Le besoin est là très important compte tenu de l'émergence de nouveaux métiers liés à l'informatique par exemple.

Ce qui a été souvent déterminant dans l'appréhension du tutorat par les entreprises vient :

- de la prise de conscience de la Direction de l'intérêt pour l'entreprise des démarches de tutorat lorsque celui-ci est organisé.
- de la proposition faite par un organisme professionnel<sup>(14)</sup> d'accompagnement du processus par un apport extérieur à l'entreprise.
- de l'inscription dans la durée d'une démarche projet visant, à travers une réflexion sur les pratiques existantes, à améliorer sensiblement et durablement les pratiques tutorales individuelles et collectives.

Le réflexe est souvent de "commander" une action de formation des tuteurs qui s'inscrit dans le cadre des 100 F de l'heure stagiaire. La mobilisation de la hiérarchie intermédiaire, le suivi, l'instrumentation, l'évaluation des tuteurs, la prise en compte

des analyses des apprenants ne viennent que plus tard.

Ce passage vers une demande favorisant le développement de la fonction tutorale dans l'entreprise est principalement le fait de grandes entreprises :

- les tuteurs sont nombreux à solliciter une attention de leur direction sur leur action, leurs besoins et la reconnaissance de leur apport spécifique à l'entreprise.
- la Direction des Ressources Humaines identifie les lieux de non fonctionnement du tutorat suivant les directives données et mobilise les acteurs devant impulser et piloter le tutorat afin d'optimiser les moyens engagés et les résultats attendus.

L'approche demeure pragmatique. Le manque de dispositif financier permettant le diagnostic et l'accompagnement de la direction dans sa recherche de développement du tutorat<sup>(15)</sup> limite considérablement ce passage de la formation des tuteurs (souvent en inter entreprises) à une démarche alliant formation de l'ensemble des acteurs concernés et actions de progrès des pratiques de l'entreprise.

L'effort serait à porter envers les P.M.I.-P.M.E., voire les très petites entreprises dans le cadre de dispositifs soutenus au niveau régional ou national. Sans cela, on peut craindre des retombées modestes pour la qualité des pratiques tutorales et donc une efficacité réduite des fonds de l'alternance et des fonds publics.

---

(14) Le rôle des O.P.C.A. dans ce domaine est déterminant, à condition qu'ils créent les conditions d'un financement prenant en compte l'aspect formateur des démarches mises en œuvre dans les Groupes de travail, d'expression et de progrès visant l'amélioration des pratiques tutorales.

(15) Si la formation des tuteurs (relais ou opérationnel) ne pose pas de problèmes, la formation des tuteurs hiérarchiques, acteurs pourtant décisifs pour impulser et piloter le tutorat dans l'entreprise reste problématique pour de nombreux O.P.C.A..

## En guise de conclusion

Nous constatons que les entreprises ne sont demandeuses d'une réflexion et d'une mise en œuvre d'actions visant le développement de la fonction tutorale que si la direction établit un lien fort entre des problèmes de gestion des emplois et de la compétence qui lui sont préjudiciables, et le tutorat, perçu comme moyen contribuant à la résolution de ces problèmes.

L'entreprise ayant tendance naturellement à aborder le tutorat de façon pragmatique, elle<sup>(16)</sup> ne tire qu'un bénéfice limité des actions de formation au tutorat.

Le manque d'offres d'ingénieries basées sur la prise en compte des besoins de l'entreprise (et notamment les P.M.I.-P.M.E.), ou le

manque de soutien de ces offres, maintient le dirigeant dans une situation de vide : la formation des salariés au tutorat ne s'inscrit pas dans une logique cohérente d'évolution des pratiques individuelles et collectives du tutorat, il n'y a pas de réponse en terme d'actions et de méthodes aux problèmes rencontrés par les entreprises. Ceci est dû en partie aux représentations trop restrictives qu'ont les principaux acteurs en charge des politiques locales sur le tutorat.

Il nous semble donc urgent de rendre possible l'émergence de dispositifs globaux allant dans le sens de ce développement. ▲

---

(16) Ainsi que les bénéficiaires du tutorat.



# Citadel

5, rue de Charonne  
75011 Paris  
Téléphone : 01.48.05.08.75  
Fax : 01.48.05.30.33  
Portable Paul Boulet : 06.08.60.33.91  
e-mail : [citadel@citadelonline.org](mailto:citadel@citadelonline.org)  
site internet : [www.citadelonline.org](http://www.citadelonline.org)





PAUL BOULET, BERNADETTE COURTOIS

### **L'enjeu des tuteurs**

Les Editions d'Organisation, 1992

Relate quatre années de vie d'un dispositif tutorat de la branche professionnelle de la Plasturgie.

Des élèves, des enseignants et des tuteurs ont la parole. Ils font part de leur expérience tutorale et de la qualité du partenariat.

La formation des tuteurs est présentée ainsi qu'une réflexion pour que le travail confié ait des effets formateurs pour celui qui le réalise.

Nombreuses contributions :

JEAN-MARIE BARBIER, PATRICK LECHAUX,  
RICHARD WOTTORSKI, JEAN-JACQUES BORU...

### **La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises**

I.N.R.P., 1996

Les rubriques :

Le développement des situations tutorales en formation initiale et continue.

Les dynamiques d'acteurs.

Ingénierie, pratiques, outils.

Revue de l'INRP n° 22.

PAUL BOULET

### **La plasturgie, terrains d'expérience pour la fonction tutorale**

CENTRE INFO, 1992

Depuis sa création en 1988, du baccalauréat professionnel "Plastiques et matériaux composites", la branche professionnelle de la Plasturgie a fait de la formation des jeunes une priorité. Plastifaf, l'O.P.C.A. de la Plasturgie a conçu et mis en place, avec l'aide de CITADEL, le dispositif L'ENJEU DES TUTEURS. Paul Boulet présente à travers cette expérience et la réflexion sur le rôle des tuteurs, le montage d'une ingénierie spécifique alliant action, recherche et formation.

Revue Actualité de la Formation Permanente n° 119, Juillet-Août 1992, pages 40-47.

Centre Inffo : [www.centre-inffo.fr](http://www.centre-inffo.fr)



JEAN-JACQUES BORU, CHRISTIAN LEBORGNE

### **Le tutorat, une composante nouvelle de la professionnalité des agents de production**

La Documentation Française, 1994

Collection : Recherche en Formation Continue.

Les auteurs après avoir défini deux conceptions du tutorat, examinent notamment : le contexte dans lequel émerge la fonction tutorale de l'entreprise, les spécificités de l'exercice du tutorat afin de situer les conséquences de son développement sur les métiers de la formation.

Extrait de Tutorat et Alternance, bibliographie du Centre Inffo.  
[www.centre-inffo.fr](http://www.centre-inffo.fr)

JEAN-JACQUES BORU,  
sous la direction de JEAN-MARIE BARBIER

### **Les tuteurs et le développement de la fonction tutorale de l'entreprise dans la formation des jeunes en alternance**

Etude pour la France

Journaux Officiels - France, 1989. Avec la Participation de l'ADEP, le CAFOC de Versailles, le Centre Inffo, CITADEL, le CJD, la Mission Nouvelles Qualifications. Document CEDEFOP.

Cette étude vise à mieux connaître les réalités du tutorat et des actions destinées aux tuteurs, notamment, les actions de formation, et de tracer les perspectives d'évolution. Outre l'analyse de la situation à cette époque, origine, développement, activités et fonctions des tuteurs, des éléments de réflexion situent les mécanismes en jeu dans la production et la transmission des compétences du tuteur en situation de travail.

Extrait de Tutorat et Alternance, bibliographie Centre Inffo.  
[www.centre-inffo.fr](http://www.centre-inffo.fr)

JEAN-JACQUES BORU, CHRISTIAN LEBORGNE

### **Vers l'entreprise tutrice**

Editions Ententes, 1992

Une solide introduction au tutorat.

Les origines du tutorat.

Le tutorat lié à l'alternance.

Emergence de la fonction tutorale.

Le tutorat, une fonction de l'entreprise.

Vers l'entreprise tutrice.



Ouvrage collectif sous la direction de  
**JEAN-CLAUDE RUANO-BORBOLAN**

### **Savoir former**

Bilans et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs.

Edition Demos, Le Savoir faire, 1996

Le présent ouvrage tend à mettre à disposition du lecteur, sur chacun des aspects majeurs du processus d'apprentissage, d'acquisition et de transmission des connaissances, les moyens les plus performants de la réflexion.

On y trouvera successivement les grandes interrogations de la recherche, les courants de la pédagogie contemporaine puis les trois termes de la relation de formation et d'éducation : l'apprenant ; les savoirs et les compétences ; le formateur et le groupe.

**CHRISTIAN DAVORGNE, DIDIER NOYÉ**

### **Organiser le travail pour qu'il soit formateur**

12 dispositifs à mettre en œuvre

INSEP ÉDITIONS, 1993

Le développement des compétences individuelles et collectives est inséparable des actions réalisées pour construire la qualité et la performance globale de l'entreprise.

En portant un nouveau regard sur l'organisation du travail, ce livre apporte les clarifications nécessaires sur le rôle formateur des situations de travail. Il ouvre la porte à la mise en œuvre d'organisations qualifiantes.

Conçu comme un guide pratique, il apporte des réponses pragmatiques aux dirigeants et managers attentifs à faire évoluer leurs organisations et leurs méthodes de management des compétences.

**JEAN-MARIE BARBIER, FABIENNE BERTON,  
JEAN-JACQUES BORU - Travail collectif**

### **Situations de travail et formation**

Éditions l'Harmattan, 1996

Le présent ouvrage a pour but, sur la base d'une dizaine d'expériences, de décliner quelques modes effectifs d'utilisation des situations de travail à des fins de formation, d'analyser leurs contextes d'apparition et leurs effets, de mettre à jour la place centrale qu'y joue l'analyse du travail, et de les resituer dans des évolutions sociales plus larges.



JEAN-JACQUES BORU, LAURENCE DANIEL, RAYMOND FORTANIER, NICOLE MADORÉ

### **Trente mots pour comprendre le tutorat**

Citadel, 1998

Un précieux outil de communication et de perfectionnement.

Il permet d'employer les termes les plus appropriés.

Il donne des repères stabilisés.

Il incite à la réflexion et à l'action.

Les auteurs, consultants à CITADEL, organisme pionnier en matière de tutorat, ont fait le pari que ce domaine pouvait être décrit à l'aide d'une trentaine de mots clés et que ces mots pouvaient être articulés de façon à structurer une véritable présentation du domaine.

JEAN-MARIE BARBIER, M. MORIN

### **Tutorat et fonction tutorale en entreprise :**

Analyses et propositions. Séminaire organisé dans le cadre de la Présidence française de l'Union européenne sur les enjeux du développement de la fonction tutorale en entreprise. Marcy l'Etoile.

C.N.A.M., 1995

Le tutorat accompagne presque systématiquement tous les nouveaux dispositifs de formation tendant à rapprocher l'école de la vie professionnelle, notamment tous les dispositifs en alternance. Il accompagne également bon nombre de transformations des modes d'organisation et de gestion des ressources humaines des entreprises. Dans ce cadre, les entreprises développent en leur sein une "fonction tutorale" touchant l'ensemble des secteurs et des salariés. Cette contribution analyse plusieurs aspects liés au développement du tutorat et des compétences tutorales, l'actualité du tutorat au regard des transformations affectant la formation et la production, l'intérêt et les limites du tutorat en entreprise et en milieu professionnel.

Extrait de Tutorat et Alternance, bibliographie du Centre Inffo.  
[www.centre-inffo.fr](http://www.centre-inffo.fr)





# Une démarche régionale pour la professionnalisation des tuteurs en Champagne Ardenne

*Sandrine Poittevin - Directrice de la MIFCA depuis sa création*

La MIFCA est une association loi 1901 créée en 1993 par l'Etat et la Région Champagne Ardenne pour professionnaliser les acteurs de la Formation Professionnelle Continue et les tuteurs d'entreprises à travers la mise en place de programmes régionaux de formation et la mise à disposition de ressources pédagogiques.

Son financement est assuré par le contrat de plan Etat Région avec le soutien du Fonds Social Européen à hauteur de 3 millions de francs/an.

Depuis 1994, plus de 1 000 formateurs ont bénéficié d'une formation pédagogique spécifique et 1 500 tuteurs ont reçu un accompagnement à la fonction tutorale dans le cadre de ces programmes régionaux.

## La problématique

Dès 1994, la mission "tutorat" s'est révélée complexe à mettre en œuvre pour plusieurs raisons :

- la diversité des acteurs concernés, Pouvoirs publics, entreprises, OPCA (Organismes Paritaires Collecteurs Agréés), branches professionnelles, centres de formation, stagiaires
- le relatif cloisonnement des milieux formation et entreprise
- le faible engagement des entreprises sur la fonction tutorale et son organisation d'où l'absence (ou quasi) d'offre de formation de tuteurs en région

- enfin, la position centrale des OPCA dans le financement des formations de tuteurs de contrats en alternance depuis le décret de 1992 portant création d'un fonds mutualisé géré par les OPCA.

Aujourd'hui, après cinq années de mobilisation des partenaires "entreprises" (OPCA, Compagnies consulaires, FLES<sup>(1)</sup>) et "formation" (Centres de Formation d'apprentis, organismes...) sur la fonction tutorale et de développement d'une offre régionale adaptée de formation des tuteurs, on constate une nette progression du nombre de tuteurs formés. Ainsi, près de 2 000 tuteurs auront bénéficié d'une action du pro-

(1) FLES : Fonds Locaux Emplois Solidarité, organismes gestionnaires pour les Directions du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle des fonds formation pour les contrats aidés et des fonds affectés à la formation des tuteurs de ces contrats.

gramme régional sur le contrat de plan 1994-99 ; en ajoutant les initiatives isolées d'OPCA, de Centres de formation d'Apprentis et d'entreprises, le chiffre de 3 000 tuteurs formés sur 5 ans peut être raisonnablement avancé. Un chiffre encore bien faible comparé au potentiel de tuteurs en fonction chaque année auprès des 8 000 contrats en alternance et des 16 000 contrats aidés conclus en région.

Fort de ce contexte, des réflexions des prescripteurs régionaux sur le tutorat et de la démarche conduite par la MIFCA depuis 1994, cet écrit propose des pistes d'amélioration pour l'accompagnement des tuteurs en Champagne Ardenne.

## **Les axes de réflexion et d'action des prescripteurs**

### ***Au niveau de l'Etat et de la Région<sup>(2)</sup> :***

L'Etat et la Région s'accordent en Champagne Ardenne pour poser le postulat suivant :

"le tutorat est l'affaire avant tout de l'entreprise qui a la pleine responsabilité de sa mise en œuvre".

Quelles sont les incidences de ce postulat sur la stratégie régionale de développement du tutorat ?

**Pour l'Etat**, le tutorat facilite le processus d'acquisition des compétences et est donc utile à toute situation de formation en alternance (contrat de qualification, apprentissage, emplois jeunes).

Ainsi, si le tutorat assure essentiellement l'acquisition de savoir faire et savoirs procéduraux pour les contrats d'apprentissage ou de qualification -en écho aux attentes de production des entreprises- il vise plus particulièrement pour les contrats aidés l'acquisition de comportements adaptés répondant davantage à un accompagnement social individualisé.

Dans ce sens, l'Etat préconise de limiter le tutorat aux publics jeunes en situation de formation à un métier, une qualification ou une professionnalisation et de centrer l'accompagnement des tuteurs sur l'acte d'apprendre à apprendre.

Dans tous les cas, l'offre de formation doit rester souple, volontaire, permanente, adaptée aux objectifs de formation du jeune.

**La région**, elle aussi privilégie l'entrée par les dispositifs de formation pour aborder la question du tutorat.

Dans l'apprentissage et les contrats de qualification, l'entreprise délègue au centre de formation une partie de la formation alors que dans les autres situations d'alternance, c'est l'organisme de formation qui reste responsable des enseignements et qui confie à l'entreprise des temps d'apprentissage allant de la découverte du milieu entreprise et de métiers à une adaptation à une qualification professionnelle.

---

(2) Ces propos ont été recueillis en août 1999 lors d'entretiens avec le Directeur Régional du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle et le Directeur de la Formation Professionnelle et de l'apprentissage de la Région Champagne Ardenne.

Dans le 1er cas, l'entreprise est responsable de la bonne et rapide acquisition des compétences par le jeune en lien étroit avec la stratégie "investissement formation" de l'entreprise, le mode de management et la mise en œuvre de l'acte de formation au métier.

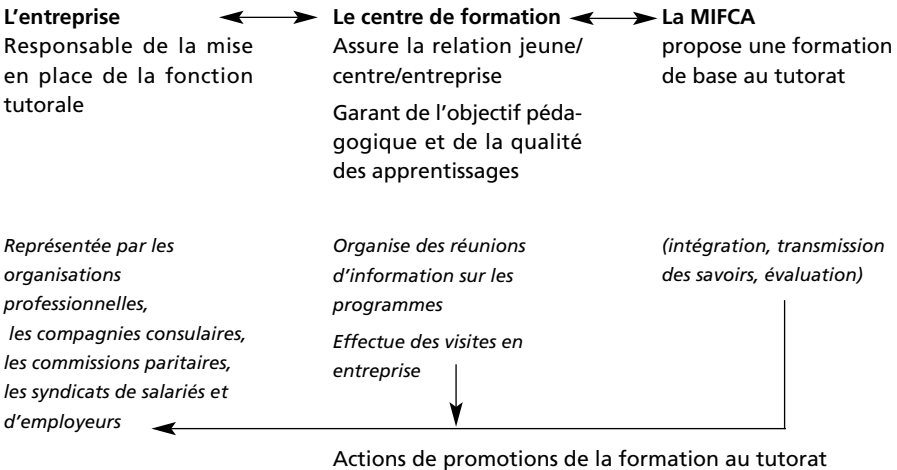
Le centre de formation par apprentissage a alors un rôle essentiel d'information sur les objectifs de la formation, les exigences du référentiel de diplôme et surtout le suivi et la mise en cohérence du parcours du jeune dans les deux lieux de formation.

La liaison tuteur-formateur, les temps de coordination, de régulation sont alors primordiaux pour la réussite de la formation. La professionnalisation du tuteur-maître d'apprentissage en terme de transmission

des savoirs techniques et procéduraux sort de ce schéma relationnel et partenarial et ne peut être confiée à l'organisme de formation du jeune. Cette formation de base au tutorat est alors confiée à une structure extérieure qualifiée dans le cadre d'un appel d'offres régional.

Différents facteurs peuvent alors faciliter l'adhésion des entreprises à cette formation au tutorat : un contenu attractif (développement de compétences de management, de transfert et formalisation de savoir faire), un coût zéro de la formation voire une indemnisation du temps de l'accompagnement tutoral, enfin une reconnaissance et validation de la formation par les Pouvoirs publics au niveau régional.

## Les relations entre les instances de gestion de l'alternance



### **Au niveau des OPCA :**

La formation des tuteurs est entrée avec le décret de 1992 dans la sphère d'intervention des OPCA qui se sont plus ou moins investis dans ce marché en fonction des secteurs d'activités.

Ainsi, l'Agefos Pme a conduit dès 1994 avec le soutien de la Délégation à la Formation Professionnelle (programme FORE-Formations Ouvertes et Ressources Educatives) une expérience de formation-accompagnement qui a concerné 800 tuteurs d'entreprises adhérentes dont 120 tuteurs en Champagne Ardenne. L'ingénierie du produit, conçue en interne, donne aux conseillers Agefos une large place tant dans la mobilisation des entreprises et la constitution des groupes que dans le suivi en entreprise au cours et après la formation. Le souci de la qualité du service rendu sur mesure est ici premier.

Promofaf pour le secteur sanitaire et social où la formation aux métiers est en grande partie acquise en situation de travail, a développé depuis 1993 une réelle politique nationale d'amélioration qualitative de l'alternance au service des établissements par la formation des tuteurs de contrats en alternance mais également de Contrats Emplois Solidarité et aujourd'hui d'emplois jeunes.

Le secteur agricole a lui aussi largement bénéficié de la mutualisation des fonds pour élaborer un produit adapté aux "maîtres exploitants" agriculteurs installés accueillant en stage de futurs exploitants ; cette formation des "maîtres exploitants" obligatoire est désormais suivie gratuite-

ment pendant la période hivernale sur une durée de deux jours.

D'autres secteurs tel le BTP ont investi sur la combinaison temps partiel et tutorat, notamment à travers la mesure préretraite progressive.

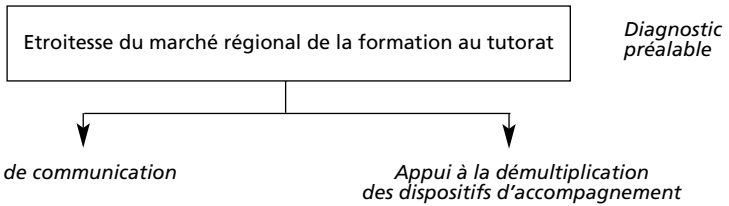
### **Un regard sur l'action de la MIFCA depuis 1994**

La définition de la stratégie régionale de développement du tutorat supposait de connaître en 1994 le marché de la formation en alternance et notamment le potentiel des tuteurs et maîtres d'apprentissage à former.

Une étude, réalisée en 1994 par l'OPEQ (Observatoire Permanent de l'Emploi et des Qualifications) à la demande de la MIFCA, a révélé l'étroitesse du marché de la formation au tutorat en Champagne Ardenne ; seules 10% des entreprises régionales estimaient que leurs salariés avaient besoin d'un complément de connaissance pour assurer le suivi de leurs stagiaires ou apprentis et 7% étaient prêtes à les envoyer en formation ; autre constat, le coût de la formation (financier, temporel et organisationnel) et ses modalités de mise en œuvre (produit sur mesure, de proximité, de courte durée) apparaissent comme des facteurs déterminants pour la mise en place de ces formations.

La MIFCA en concertation avec l'Etat et la Région décide alors de centrer son intervention sur deux axes :

- la sensibilisation à la fonction tutorale
- le développement de l'offre de formation



**mobilisation/sensibilisation sur la fonction tutorale et son accompagnement**

Organisation de rencontres départementales avec les compagnies consulaires, les OPCA, les organisations professionnelles

Conception de supports d'information (guide du maître d'apprentissage, plaquettes de présentation du programme régional)

Groupes de travail sur les freins à la fonction tutorale dans les entreprises, les démarches de commercialisation de l'accompagnement

**développement/adaptation de l'offre de formation**

Appel d'offres pour le programme régional de formation des tuteurs et maîtres d'apprentissage

Financement complémentaire aux fonds publics (OPCA et DDTEFP) pour les actions du programme

Etude sur l'ingénierie des dispositifs d'accompagnement (référentiel d'activité et de compétences du tuteur d'entreprise)

PARTENARIATS / SUPPORTS

INGENIERIE / FINANCEMENT

Vers une démarche qualité concertée

Analyse préalable de la demande d'accompagnement  
Définition d'un cadre commun (référentiels, suivi individualisé)  
Contractualisation sur des critères qualité de conduite et efficacité des actions  
Appui pédagogique aux prestataires du programme  
Capitalisation des expériences réussies de tutorat et accompagnement  
Evaluation des apports spécifiques des formations de tuteurs

RESEAU DE PRESCRIPTEURS ET PRESTATAIRES

Le principal atout de cette démarche est d'avoir associé les trois acteurs qui travaillent en région sur la problématique du tutorat : les pouvoirs publics (Etat, Région) qui ont un rôle de cadrage et d'incitation au plan régional, les organisations professionnelles, compagnies consulaires et OPCA qui interviennent sur l'axe promotion et financement, enfin les organismes de formation qui mettent en œuvre une réponse accompagnement adaptée.

Cette prise en compte du système d'acteurs visait trois objectifs :

- la définition et mise en place d'actions de promotions en partenariat
- la mise en cohérence des sources de financement pour la formation des tuteurs
- l'élaboration concertée d'un cahier des charges régional pour la mise en œuvre d'actions efficaces.

Ce plan d'action a bénéficié, notamment à ses débuts, de l'expérience de certains secteurs professionnels tel l'agriculture avec la formation réglementée des maîtres exploitants, ou tel l'artisanat avec la formation des maîtres d'apprentissage organisée traditionnellement par les chambres de métiers, ou encore la mise en place de dispositifs expérimentaux de formation ouverte de tuteurs. D'ailleurs, les premiers programmes régionaux se sont nourris quasi exclusivement de ces expériences.

Il faut également souligner que le travail sur l'ingénierie des dispositifs (cahier des charges des actions, études sur l'activité des tuteurs...) s'est appuyé sur les nombreux

travaux existants sur la question au plan national (productions du Centre Inffo, d'OPCA et cabinets experts) et régional (OPCA, CNFPT, CFA...). Cette ingénierie s'est construite en réponse aux besoins, exprimés par les OPCA et les prestataires, de formalisation des pratiques de formation au tutorat (d'insertion, de qualification professionnelle) dans l'optique d'accroître leur efficacité mais aussi en vue d'un transfert d'expertise pour lequel la MIFCA a un rôle déterminant.

### ***Des réponses formation sur mesure avec accompagnement sur site***

Si en 1995, on relevait une grande diversité de pratiques dans les modalités d'accompagnement des tuteurs<sup>(3)</sup>, aujourd'hui, à travers la mise en œuvre d'un appel d'offres annuel pour le programme régional et une réflexion concertée sur l'ingénierie pédagogique et de formation des actions avec les OPCA et prestataires de formation, un certain nombre de critères de réussite des actions sont repérés et reconnus :

- une durée courte des actions (2 à 3 jours) selon un calendrier intégrant les contraintes des secteurs professionnels
- un déroulement à proximité de l'entreprise
- une organisation souple alternant regroupements de 1/2 journée et suivis sur site
- un contenu centré sur la préparation et l'évaluation de l'activité des apprenants voire la transmission des compétences professionnelles.

(3) Cf. actes de la journée organisée par la MIFCA sur "Tutorat et accompagnement du tuteur" le 27 octobre 1995.

**Une gratuité du coût pédagogique des actions d'accompagnement du programme régional**

Révéler par l'étude de marché réalisée en 1994, le coût des actions peut être un frein supplémentaire à l'accès au dispositif par les entreprises.

C'est pourquoi, dès 1994, l'Etat et la Région en concertation avec les OPCA, ont apporté un financement complémentaire à ceux prévus par le décret de 1992 pour la prise en charge des formations de contrats en alternance.

Pour les contrats d'apprentissage, la Région finance les formations de maîtres d'appren-

tissage lorsque celles-ci sont inscrites dans les contrats qualité ; les autres actions sont financées en totalité ou partiellement par la MIFCA.

L'Etat prend en charge pour partie la formation des contrats aidés, la MIFCA apportant les financements complémentaires.

Cette gestion des financements en apparence complexe est réalisée dans le cadre du programme régional : pour les entreprises, il n'est demandé aucune participation au coût pédagogique ; pour les organismes prestataires, les modalités de financement sont assurées par des conventions tripartites MIFCA/ OF/ OPCA ou FLES.

**Le financement des actions du programme régional**

Contrats d'alternance	Contrats d'apprentissage	Contrats aidés
<p>100 F/H/Formation de tuteur au titre des fonds mutualisés Décret de 1992</p> <p>+ 30 F/H/formation de tuteur au titre de la MIFCA</p> <p>Soit 130 F/H/formation de tuteur</p>	<p>Financement en journée de formation au titre du contrat qualité (Région)</p> <p>ou MIFCA (totalité) ou idem contrats d'alternance Décret de 1992</p> <p>soit un maximum de 5 500 F/jour</p>	<p>Forfait de 1 300 F par tuteur ou 50 F/H/Formation de tuteur</p> <p>+ 50 F/H/formation de tuteur au titre de la MIFCA</p> <p>soit 100 F/H/formation.</p>

## **Perspectives d'amélioration pour l'accompagnement des tuteurs**

Des supports d'information sur la formation des tuteurs et maîtres d'apprentissage ont été créés et diffusés, les actions d'accompagnement au tutorat se développent en nombre et en efficacité et cependant, chaque année, les prestataires, les OPCA, les FLES relèvent la même difficulté à mobiliser les entreprises et à constituer des groupes de tuteurs prêts à se former.

### ***Un mode d'entrée dans les entreprises par la gestion des ressources humaines***

Un groupe de réflexion composé de la MIFCA et d'OPCA s'est intéressé à cette question en 1997/98<sup>(4)</sup> à propos des contrats en alternance. Il a construit une grille d'entretien OPCA-entreprises adhérentes sur les pratiques d'accueil et d'accompagnement des nouveaux arrivants et les conditions de transfert des savoirs techniques et professionnels. L'expérimentation de l'outil a fait ressortir des freins multiples, au niveau du recrutement des jeunes auquel le tuteur est rarement associé, au niveau de l'intégration rarement organisée des nouveaux arrivants, et enfin au niveau de la méconnaissance du rôle du tuteur vécu comme une contrainte complémentaire aux situations d'alternance. Ainsi, la démarche tutorale rencontre les mêmes résistances que l'alternance auprès des entreprises du fait de la méconnaissance des avantages d'une telle démarche et des apports d'une formation au tutorat.

Au regard de cette réflexion-action, il semble que l'introduction du tutorat dans les entreprises ne puisse se faire sous l'angle des dispositifs alternés mais à partir d'autres situations d'apprentissage que sont l'intégration de nouveaux arrivants, la gestion des ressources humaines (changement de postes), les changements dans les technologies utilisées ou les processus de production.

Cette approche du tutorat par le management et l'organisation est particulièrement développée dans les formations de tuteurs de l'industrie ou du BTP accueillant des futurs techniciens ou ingénieurs en contrats de qualification ou d'apprentissage. Ces formations abordent la fonction tutorale par le management de projet et font une large place aux outils de communication et de gestion des travaux des stagiaires. L'assiduité des tuteurs à ces actions organisées en discontinu sur 2 jours (plus un jour à un an) est exemplaire et réside selon les stagiaires dans "le caractère immédiatement réutilisable des outils adaptés au management de proximité des agents de maîtrise et cadres du secteur industriel et bâtiment".

Ces effets sur l'entreprise et les pratiques de gestion des ressources humaines ne sont pas seulement le fait des formations au "tutorat de qualification" mais s'observent également dans les actions d'accompagnement des tuteurs d'insertion encadrant des contrats aidés et plus récemment dans le cadre de la préparation au suivi des emplois jeunes. Dans ces dispositifs, les tuteurs ont un rôle non négligeable d'intégration

(4) Cf. synthèse des réflexions du groupe de travail OPCA/MIFCA/OPEQ présentée lors de la réunion régionale du 27 novembre 1998 sur "Les outils pour un tutorat réussi en Champagne Ardenne".

sociale des salariés face à l'objectif de préparation à l'insertion socio professionnelle ou de soutien à la professionnalisation.

La liaison avec l'équipe ou le service, "orchestrée" par le tuteur, est ici fondamentale, c'est pourquoi les contenus des formations de ces tuteurs sont centrés sur les compétences requises pour des agents chargés d'encadrement de terrain (capacité d'écoute, disponibilité, motivation, pédagogie...).

Les bilans d'actions mais aussi les contacts pris à moyen terme avec les organisations relèvent de nombreux effets (pas toujours prévus) : la mise en place d'outils d'intégration et d'évaluation, la revalorisation de la fonction d'encadrement de terrain, la réflexion sur l'activité professionnelle, les changements dans les procédures et les conditions d'organisation du travail.

Ces expériences réussies de formation plaident pour une intégration des compétences liées à l'accompagnement tutoral dans le parcours de formation initiale quelles que soient les filières de professionnalisation (toute personne pouvant à un moment donné être le tuteur d'un autre) et notamment dans les universités et les écoles préparant à des fonctions de maîtrise ou d'encadrement.

La diffusion de cette culture de l'intégration et de l'accompagnement participerait au développement et à la reconnaissance de la fonction tutorale dans les entreprises et organisations et par là même à la diffusion et à la

réussite des contrats en alternance. La fonction tutorale ainsi préparée pourrait être enrichie dans le cadre de formations de formateurs et intégrée dans le corps des professionnels des métiers de la formation tout en gardant sa spécificité " empruntant des traits aux deux fonctions identifiées de formateur et de manager"<sup>(5)</sup>.

### ***Des modes de financement et d'engagement incitatifs voire contraignants***

Actuellement, le cadre réglementaire (hors secteur agricole) pose le principe d'une aide financière aux entreprises pour la mise en place de formations de tuteurs de jeunes en contrats en alternance ainsi que pour la formation des contrats aidés, Contrats Emplois Solidarité et Contrats Emplois Consolidés. Cependant, l'impact de ces mesures est réduit du fait de leur caractère non contraignant, ce qui renvoie à l'engagement des OPCA.

Ainsi l'Agefos Pme et Plastifaf ont mis en place des modes incitatifs de formation des tuteurs, le premier à travers un engagement "partenarial" liant contrat d'alternance et formation au tutorat, le second par la mise en place d'une formation bac pro plasturgie assurée en large partie en situation de travail, intégrant une formation pour les tuteurs des jeunes.

Dans le même sens, le financement pour partie de la formation des tuteurs de contrats aidés par les DDTEFP et les procédures d'engagement à suivre un accompa-

---

(5) Définition du tuteur "manager qualifiant" donné par Mr Bartoli du cabinet Amnyios lors du colloque sur "la fonction tutorale en entreprise" organisé le 29 octobre 1997 par la DRTEFP et la Région Franche Comté. Gérard Malglaive avait déjà en 1994 identifié "La fonction tutorale comme une forme explicite et nécessaire du management qualifiant" (cf. article page 15).

gnement tutoral mis en place lors de la signature de ces contrats (charte qualité) par certaines Directions du Travail accentuent le caractère incitatif de l'accompagnement tutoral préconisé par l'Etat et participent ainsi à la mise en œuvre quantitative et qualitative de ces formations.

On peut alors se demander si la réussite d'une action d'accompagnement au tutorat n'est pas fonction du caractère mobilisateur et/ou contraignant du projet.

### ***Un dispositif régional de conseil et formation ouverte***

Au-delà du dispositif existant d'accompagnement individualisé des tuteurs sur site, il s'agit de développer un service pour l'entreprise qui facilite la mise en place et l'organisation de la fonction tutorale en interne et accompagne les tuteurs (par de nouveaux modes de formation) sur la durée globale des contrats.

Une enveloppe complémentaire aux financements publics réservés jusqu'ici à la prise en charge des actions de formation permettrait une analyse systématique des ressources tutorales au sein de la structure (état des lieux des pratiques), la définition d'un plan d'organisation interne de la fonction (choix des tuteurs, nombre...) ainsi qu'une instrumentation permanente des tuteurs. Avec ce dispositif, outre l'appui au choix des "bons tuteurs", les entreprises pourraient construire la fonction autour de besoins de différents niveaux : le recrutement et l'intégration des nouveaux arrivants, la formation interne aux postes de travail, la gestion des promotions..., situations qui répondent toutes à la culture

entrepreneuriale de l'entreprise et qui pour cette raison devraient pouvoir être formalisées un minimum. Probablement, la sensibilisation des petites entreprises serait nécessaire, là où la transmission orale et la spontanéité est le mode dominant de diffusion des savoirs.

Les conditions de maintenir "active" la fonction tutorale au sein des entreprises seraient alors réunies, les entreprises pouvant "utiliser les compétences tutorales" dans une logique d'internalisation de la formation et d'adaptation permanente de l'organisation du travail.

Un acte de renforcement de la pérennisation de ces pratiques serait la mise en place d'une reconnaissance officielle tant pour l'entreprise (du point de vue de ses clients, fournisseurs, Pouvoirs publics) que pour les tuteurs (manager/formateur) qui assurent leur fonction "sans gain immédiat". Ces actions de reconnaissance envisagées aujourd'hui par les Pouvoirs publics et certaines organisations professionnelles (cf. le BTP) sont au vu de l'expérience menée en région un atout essentiel au développement du tutorat et par là même à la qualité de la formation des jeunes et des adultes réalisée en entreprise. ▲

---



MISSION DE FORMATION DE FORMATEURS  
ET TUTEURS CHAMPAGNE ARDENNE

## Productions MIFCA sur le tutorat

- **Formation au tutorat - L'étroitesse du marché en Champagne-Ardenne**

C. Ragonieri - MIFCA/OPEQ - FSE - 1995.

- **Guide de sensibilisation des maîtres d'apprentissage**

Réalisation et diffusion MIFCA - FSE - 1995.

- **Tutorat et accompagnement du tuteur**

Synthèse des travaux de la journée du 27 octobre 1995 - Diffusion MIFCA - FSE.

- **Les outils de la fonction tutorale au service de l'alternance**

Synthèse des travaux de la journée du 15 novembre 1996 - Diffusion MIFCA - FSE.

- **Répertoire MIFCA " Des outils au service de la Fonction Tutorale "**

MIFCA/FORMATHEQUE-PME - FSE - 1996.

- **Action commerciale pour la mise en place de formations de tuteurs**

Séminaire MIFCA - Diffusion MIFCA - FSE - Juin 1997.

- **Référentiel d'activités et de compétences du tuteur d'entreprise**

A. Tyack, CAFOC de Reims/DIDACTION Conseil - Diffusion MIFCA - FSE - Décembre 1997.

- **Les savoirs du tuteur**

Annexe technique au référentiel d'activités et de compétences du tuteur d'entreprise

A. Tyack, CAFOC de Reims - MIFCA - Juillet 1999.

- **Des outils au service de la connaissance du processus tutoral dans les entreprises**

Groupe de travail OPCA/MIFCA - Diffusion MIFCA - FSE - 1998.

- **Le tutorat au cœur des stratégies de l'entreprise**

Compte-Rendu séminaire de formateurs de tuteurs animé par R. Fortanier de CITADEL, Paris - Diffusion MIFCA - FSE - Mai 1998.

Documents disponibles auprès du Centre de Ressources de la MIFCA

MIFCA – 12 rue Pasteur – 51000 CHALONS EN CHAMPAGNE

Tél. : 03 26 21 73 36 – Fax : 03 26 21 73 37 - E-mail : MIFCA@wanadoo.fr





**Déjà parus :**

*Numéro 1*

- Piloter un organisme de formation  
*Coordonné par Marie-France FREY, ARGO Ingénierie, Paris*

*Numéro 2*

- Le formateur et l'alternance  
*Coordonné par Lilianne VOLERY, CNAM-CFFB, Paris*

*Numéro 3*

- La lutte contre l'illettrisme : pratiques en mouvement  
*Coordonné par Sylvie RONDEAU, CAFOC, Reims*

*Numéro 4*

- L'apprentissage de la compétence : premiers effets, premiers enjeux  
*Coordonné par Serge De WITTE, CD-FFPS CNAM, Paris*

*Numéro 5*

- Redécouvrir le tutorat  
*Coordonné par Alain TYACK, CAFOC, Reims*

*Ces revues sont en vente à la MIFCA au tarif de 70 F. le numéro (+ frais de port)*

## **MIFCA**

**(Mission**

**de Formation**

**de Formateurs et Tuteurs**

**Champagne Ardenne)**

12 rue Pasteur

51000 Châlons en Champagne

Tél. : 03 26 21 73 36

Fax : 03 26 21 73 37

E.mail : [mifca@wanadoo.fr](mailto:mifca@wanadoo.fr)





**La MIFCA, née du contrat de Plan État/Région Champagne Ardenne en 1994, a pour objectifs :**

- **de développer l'offre de formation de formateurs et de tuteurs**
- **de professionnaliser les acteurs régionaux de la formation continue**
- **d'accompagner les acteurs intervenants dans la prévention et la lutte contre l'illettrisme**
- **d'animer le réseau régional des missions locales et PAIO**

*à travers :*

- un programme régional de formation et d'animation
- un dispositif qualifiant en ingénierie pédagogique
- un réseau régional de ressources pédagogiques
- une revue pédagogique "FORMATION & TERRITOIRE"

**MIFCA**

**(Mission  
de Formation  
de Formateurs  
et Tuteurs  
Champagne  
Ardenne)**

12 rue Pasteur

51000 Châlons en Champagne

Tél. : 03 26 21 73 36

Fax : 03 26 21 73 37

E.mail : mifca@wanadoo.fr

