

MIFCA

Mission de formation de formateurs
et tuteurs Champagne Ardenne

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE
ACADEMIE DE REIMS
DELEGATION ACADEMIQUE A LA FORMATION CONTINUE
CENTRE ACADEMIQUE DE FORMATION CONTINUE

ANNEXE TECHNIQUE AU REFERENTIEL D'ACTIVITES ET DE COMPETENCES DU TUTEUR D'ENTREPRISE

Financée par la Mission de formation de formateurs et tuteurs
Champagne Ardenne avec la participation du
Fonds Social Européen

Novembre 1999
Réalisée par Alain TYACK
Directeur des Etudes du CAFOC de Reims

S O M M A I R E

	PAGES
1 LES SAVOIRS AGIS DU TUTEUR.....	1 à 15
2 LES SAVOIRS THEORIQUES OU CONNAISSANCES DU TUTEUR.....	16 à 24
3 REMARQUES RELATIVES A L'APPRECIATION DES COMPETENCES DU TUTEUR.....	25 à 32

ANNEXES : ← LA LISTE DES SAVOIRS DU TUTEUR

↑ LA NOTION DE COMPETENCE

→ L'ASPECT STRUCTUREL DE LA NOTION DE COMPETENCE

↓ L'ASPECT STRUCTUREL ET DYNAMIQUE DE LA NOTION
DE COMPETENCE

A la demande de la Mission Régionale de Formation de Formateurs et de tuteurs (MIFCA), le CAFOC de Reims a produit cette annexe dans la perspective de faciliter l'usage du référentiel d'activités et de compétences du tuteur d'entreprise.

A cette fin le CAFOC s'est attaché à donner des exemples et des définitions de savoirs mobilisés par les tuteurs, dans l'exercice de leur fonction. Il s'agit des savoirs figurant au référentiel et dont on trouvera ci-joint la liste.

Ces exemples et ces définitions sont présentés par catégorie de savoirs :

↳ **les savoirs agis soit**

- ✓ les savoir-faire
- ✓ les savoirs procéduraux et techniques
- ✓ les savoirs pratiques ou d'expérience

La présentation de ces savoirs s'appuie sur un extrait d'entretien avec un tuteur concernant plus particulièrement son activité d'organisation et de réalisation des activités d'apprentissage.

↳ **les savoirs théoriques ou connaissances**

En outre quelques remarques portant sur l'appréciation des compétences viennent compléter les conseils en ingénierie de formation de tuteurs.

A cette occasion nous attirons l'attention des formateurs de tuteurs sur les points suivants :

➤ **Effectuer une analyse préalable.**

Toute action de formation de tuteurs doit se fonder sur une analyse préalable et singulièrement sur une appréciation du « différentiel » de compétences. C'est à cette seule condition qu'il est possible de repérer les savoirs qui peuvent faire défaut aux tuteurs concernés ou dont le degré de maîtrise est insuffisant.

Il faut par surcroît se garder de confondre le référentiel et la prescription. Rappelons que ce référentiel a pour ambition d'embrasser l'ensemble des activités identifiées par l'entreprise comme relevant du tutorat. Il est exceptionnel qu'un tuteur assure l'ensemble de ces activités. Le tutorat est communément pluriel.

➤ **Assujettir son action à un objectif de production ou de développement de compétences.**

Il faut par exemple se prémunir contre la tentation de dépasser la prescription en mettant par trop l'accent sur l'acquisition de savoirs de compréhension, même si les conclusions de l'analyse préalable poussent dans cette voie.

La compétence, qui s'actualise dans l'activité, est une combinaison de savoirs de natures diverses. C'est l'installation d'une articulation dynamique des savoirs utiles, dans l'action, qui doit être recherchée. Cela suppose au demeurant un investissement personnel important dans l'élaboration de stratégies pédagogiques adéquates ainsi que des contributions actives et coordonnées de tous les partenaires de la formation.

← LES SAVOIRS AGIS DU TUTEUR

Les savoir-faire correspondent au répertoire d'actes disponibles pour avoir été expérimentés et réussis, par un sujet, dans des situations déterminées. Ces actes permettent la mise en œuvre des procédures et sont gouvernés par ces dernières.

Ces actes sont soit des actes mentaux, soit des actes matériels qui ont témoigné de leur efficacité dans la transformation d'un objet.

Ces actes ne sont pas exclusivement attachés aux situations dans lesquelles ils ont prouvé leur efficacité. Ils constituent des actes potentiels qui seront exploités dans d'autres situations dès lors qu'ils seront reconnus pertinents et réalisables par le sujet, dans la mise en œuvre d'une procédure.

Prenons le cas d'un régleur qui accueille un apprenti dans une entreprise relevant de la branche emballage du secteur industriel.

Ce régleur intervient sur une machine à impression d'encre sur des feuilles d'aluminium.

Ce régleur-tuteur organise et assure les mises en situation d'apprentissage. Voici des extraits d'un entretien en regard desquels sont identifiés des savoir-faire [SF] mis en œuvre à cette occasion.

Interviewer [I] :

« Par quoi commencez-vous ? »

Régleur-Tuteur [R] :

« J'ai une commande à effectuer. Je prends la fiche technique. Je lui dis bon... Je lui apprend à lire les documents, à les reconnaître et à les utiliser. »

SF → Utiliser les machines, les
outils du poste de travail
↘ Informer

I « Comment faites-vous ? »

R « C'est par la lecture déjà. La lecture des fiches techniques. C'est le principal, les bases. Cette fiche nous indique la matière à utiliser, les couleurs, le matériel d'impression. Selon la quantité on travaille ou en petite largeur, ou en grande largeur. C'est accessoire. Sur cette fiche, il y a presque toutes les consignes. »

I « Vous lui donnez à lire ? »

R « Je lis avec lui. Si lui lit tout seul, il ne va pas savoir de quoi on parle. »

SF → **Transmettre, expliquer
des consignes**

I « Vous lisez ensemble et vous lui donnez des explications au fur et à mesure »

R « Il y a un certain code. Il faut lui apprendre le code presque... Je lui dis voilà, il y a telle matière. Souvent c'est expliqué sur la fiche technique, maintenant de plus en plus, lui montrer où se trouve la matière ; s'assurer qu'il y a la matière avant de monter la machine. »

SF → **Informier**

I « Vous le faites comment ? »

R « Il m'accompagne ou je l'accompagne. On fait ça ensemble, au démarrage. Je lui apprends à regarder déjà dans la partie de métal en cours (monté sur ou à côté de la machine). Prendre ce qu'il y a ici et d'aller voir quand même en magasin s'il y a assez de matière pour faire la commande [...]. Souvent dans le magasin il n'y en a plus. »

SF → **Informier**

« Apprendre à manipuler les cylindres d'impression. Ce sont des objets très fragiles. S'il y a un choc c'est foutu. [...]

Apprendre à aller chercher les vernis et les encres, lui indiquer le lieu où les encres se trouvent. Selon la nature de l'encre, s'il faut utiliser le cylindre A ou le cylindre B. Là je lui explique la différence entre les deux cylindres. C'est une question de profondeur et de dépôt sur la matière. On a deux cylindres d'impression. Suivant qu'on fait un couché noir ou rouge – que nous on

appelle cire – il faut un dépôt plus important, donc il faut un cylindre B de 70 microns de profondeur. Si c'est un vernis, c'est un cylindre A de 50 microns de profondeur. Et ça, ça figure sur la formule de l'encre. C'est relativement simple. La formule de l'encre se trouve sur le bidon utilisé. [...] »

SF → Informer

« Tout ça on le fait quand la machine déjà tourne. La machine tourne. La commande est en route. On prépare sa commande d'avance pour éviter de perdre trop de temps. Pour justement qu'on ait le temps de s'assurer qu'on ait tout ce qu'il faut. »

I « Où en sommes-nous ? »

R « Je m'assure déjà qu'il y ait la matière. Je suis sûr que j'ai la matière, j'ai l'encre, je la fais sortir du magasin s'il y a lieu. Si j'en ai assez en cours, je ne la fais pas sortir. Je prépare mes bidons à proximité de la machine. Je prépare les cylindres de la commande suivante, avec un cylindre débiteur et un cylindre d'impression. Je lui explique en plus que nos cylindres ont une progression. Il y en a un qui a un diamètre et l'autre un diamètre légèrement supérieur. Je lui explique qu'il faut mettre le plus petit avant et le plus gros après. Ça c'est bon pour une régularité du pas... une bonne tension de la bande dans la machine. [...]

On prépare. C'est pour avoir plus de confort et c'est ce qu'on est obligé de faire maintenant, on fait du travail en temps mort. [...]

On consulte la fiche technique, on prépare la matière, les cylindres et les encres. Quand on a préparé ça, on sait déjà bien ce qu'on va faire.

Nos cylindres sont prêts sur l'établi, en progression, en fonction du diamètre du cylindre.

Et là déjà on a déjà fait une grosse chose. On sait ce qu'on va faire, on a préparé... virtuellement. Après je lui explique. Je lui dis bon, ce cylindre là on va le mettre à tel poste, ce cylindre là à tel poste. Après je lui fais répéter. Bon, il va peut-être pas arriver à me le répéter tout de suite, il va falloir que je lui réexplique encore un petit peu sans doute. C'est suivant la capacité de la personne. Il y a des gens qui vont comprendre tout de suite. »

SF → Utiliser les machines, les outils du poste de travail
↳ **Informer**
↳ **Questionner**
↳ **Ecouter, reformuler**

« Monter-démonter un cylindre c'est pas bien compliqué. Comme il faut en démonter deux souvent, il prend un poste, je prends l'autre poste, je lui explique en le faisant, en faisant la démonstration. »

SF → **Utiliser les machines, les outils du poste de travail**
↘ **Inform**
↘ **Démontrer, argumenter**

I « Dans ce cas la machine est arrêtée. Que faites-vous quand la préparation est terminée ? »

R « Ensuite quand on finit une commande, il faut peser la matière... des bobines imprimées et celles qui étaient déroulées. Nous calculons les poids par commande, ce qu'on appelle la mise en œuvre. Si c'est la même matière, il repèse la bobine sans couper la feuille. Nous la pesons sur un palan. Ou alors on la change. Alors je lui explique qu'il faut coller une étiquette verte qui indique la référence du produit, le poids, le nom du fournisseur et si possible recoller l'étiquette d'origine sur la bobine. Qu'on puisse suivre la bobine jusqu'à sa fin. Calculer le poids d'entrée, moins l'excédent, calculer le poids de sortie des bobines et noter ces poids sur les feuilles, les documents qu'on doit remplir. Et ensuite le nettoyage des cylindres. Lui expliquer comment on procède. Ça, ça se voit tout de suite, c'est pas compliqué : une petite poire d'acétate, vous l'arrosez, il est propre après un coup de chiffon ou de papier sec. »

SF → **Utiliser les machines, les outils du poste de travail**
↘ **Inform**

I « Vous procédez toujours de la même manière : voici ce qu'il faut faire, comment il faut le faire... tu prends la poire, tu en asperges un peu sur le cylindre... »

R « ... avec la racle dessus. Ensuite soulever la racle, continuer d'arroser un peu et essuyer le cylindre. »

I « vous lui dites... »

R « ...et je le fais en même temps. Je préfère le faire en même temps. Et après lui faire faire en l'observant, on surveillant surtout. »

SF → **Observer le travail**

I « C'est votre pratique habituelle. »

R « Oui, parce qu'il faut quand même que je fasse tourner la machine en plus de former les gens. Ça il ne faut pas le perdre de vue aussi. Si j'avais une machine qui ne produise pas, je pourrais expliquer oralement, sans démontrer manuellement, et après le laisser. Là je n'ai pas le temps de le faire. Je dois lui montrer en travaillant. C'est pas l'école. »

I « Et ensuite ? »

R « Ensuite il y a la sécurité. Il n'y a pas si longtemps il y a eu encore un ancien qui s'est coupé sérieusement les doigts avec une racle. [...] Il faut travailler avec la racle basse, ou alors l'enlever carrément. »

I « C'est au moment du nettoyage du cylindre ? »

R « C'est suivant qu'on a besoin de la changer ou pas. Il faut faire travailler avec les gants. C'est pour garder les mains propres et éviter de se couper. »

I « Une petite parenthèse sur la sécurité. Est-ce qu'au moment de l'accueil de ces personnes quelqu'un leur présente les principales règles de sécurité ? »

R « Oui. Tout à l'heure là... en l'occurrence c'est mon neveu, c'est depuis lundi qu'il travaille ici, il y a Monsieur XXX qui est responsable au CHS, qui lui fait faire le tour de l'usine. On fait visiter l'usine aux gens pour leur dire ce qu'on fait, ce qu'on fabrique, et puis les règles de sécurité. »

I « Et vous leur montrez ce qu'il faut faire concrètement pour respecter ces règles ? »

R « Oui. Les racles sont des lames d'acier qui essuient le cylindre pour laisser de l'encre là où l'on veut imprimer. Il y a un mouvement de va et vient et quand la racle a tourné quelques heures c'est un vrai rasoir. Quand elle est usée, affûtée, c'est un véritable rasoir [...] »

I « Et une fois que vous avez changé ces cylindres ? Restent à côté de la machine l'encre et la matière. »

R « Alors si on change de matière, lui montrer où il faut replacer la matière qu'on vient d'enlever. »

I « Si c'est la même, elle est coupée et sur la machine. »

R « Oui. Les bobines montées, remplir les bacs d'encre. Lui apprendre à remplir l'encrier et à le maintenir à un niveau constant, [...] au montage de la machine [...] »

SF → **Utiliser les machines, les outils du poste de travail**
↘ **Informé**

I « Parce qu'il peut varier ? »

R « Ça m'est arrivé trois fois hier. »

I « Ça tient à quoi ? »

R « Je ne sais pas. Si on le savait ça ne déborderait jamais. La viscosité qui change, bien souvent, une peau qui se met sur l'écoulement et puis ça bouche et ça déborde. »

I « Vous le savez et vous veillez à ce que le niveau reste constant. Un débutant lui ne sait pas que ce niveau peut varier. »

R « Parce qu'il y en a, ils ouvrent la pompe, ils voient l'encre couler... Il faut l'ouvrir... je lui montre qu'il faut ouvrir la pompe, remplir le bac et réduire l'écoulement pour que le niveau soit constant. Ensuite faire tourner la machine en rotation lente et poser les racles sur le cylindre, régler le parallélisme des racles sur le cylindre... pour un essuyage régulier. C'est qu'on n'essuie pas plus gras d'un côté que de l'autre. Puis après bon ben... quand on a réglé ça... je pourrais aussi vous parler du réglage du couteau, pour couper la bande en deux ou en quatre. On a plusieurs largeurs (de bande) mètres et ensuite en sortie plusieurs largeurs aussi. Le réglage des couteaux, c'est moi qui le fait tout le temps. »

SF → **Utiliser les machines, les outils du poste de travail**
↘ **Informé**

↳ Démontrer, argumenter

I « Vous ne laissez pas ça au... »

R « Non. souvent je le fais pendant que le gars il fait autre chose. C'est un peu une manie. »

I « Qu'est-ce qu'il a de particulier ce réglage des couteaux ? »

R « [...] j'en vois qui règlent des couteaux qui me font de la peine. Ils prennent des pièces, ils les empilent sur un arbre, avec des entretoises. Bon bien, ils montent ça sur la machine, et puis après ils sont obligés de tourner la manivelle, ils sont à fond de réglage parce qu'ils n'ont pas calculé. Moi je mets mon arbre sur la table. Je mets mes entretoises à côté de l'arbre. Je ne les enfile pas dessus. Et je règle comme si j'étais sur mon arbre. Il est à côté. Je mesure. Je centre tout. Je suis peut-être un peu maniaque. Je centre. Après je mets mon arbre, je mets le serrage. Je me mets sur la machine et je suis toujours en milieu de mon réglage. Je n'ai presque rien à bouger. Je ne suis jamais à fond de réglage, parce que j'ai un déplacement latéral, qui est réglable. Comme ça je m'arrange pour que mes couteaux soient toujours bien centrés. Comme ça j'ai toujours de la marge [...] Et maintenant on va régler la couleur. »

I « Il faut régler la couleur. »

R « Selon l'échantillon type [...] En ce moment on essaye d'affiner les formules [...] On a un vernis incolore. On a des colorants : du rouge, du jaune, de l'orange, voire du blanc. Avec tout ça on fait toutes les couleurs, suivant les pourcentages. Alors on essaye de faire les formules les plus pointues possibles pour éviter justement qu'il y ait trop de réglage de teintes. Perdre le moins de temps possible, le moins de matière possible, ne pas gâcher quoi. [...] L'idéal c'est qu'elle soit bonne du premier coup. Bon ça c'est jamais possible car suivant les cylindres, l'usure des cylindres... Alors on a une machine, je ne sais pas si vous l'avez vue là, la formulation des couleurs, la préparation des couleurs... elle pèse au gramme. Avec ça on établit une formule et derrière la formule on a trois lignes : corrigé le..., le..., le..., trois fois. On estime que la quatrième fois elle devrait-être bonne... à condition que tout le monde ait bien pesé ses rectifications. Alors je lui montre. On fait, on met en pression. Je lui montre comment on met en pression et on met en route. Et on tourne quelques mètres et on prélève un échantillon. Et on le compare à l'échantillon de base, à l'échantillon type. Et on amène une correction. Alors je lui montre comment on fait une correction. On prend des gobelets en carton,

type « pop corn ». On a une mini station avec des réservoirs de colorants. Je lui montre où sont les colorants. On en prend dans un gobelet. On pèse le gobelet plein d'encre. On le note sur une feuille et on fait notre correction. Alors là moi je ne sais pas faire une correction en disant tiens, je vais mettre vingt grammes ou je vais mettre dix grammes. J'y vais à l'estimation. Je pèse. Je lui montre comment on rectifie, bien mélanger. Et on refait une deuxième épreuve. On reprélève un échantillon. Et si la teinte, par miracle, est bonne, on repèse le gobelet, on fait la différence et on note [...] la correction : rajouter par exemple cent vingt-cinq grammes de jaune. Après ça ne nous regarde plus. [...] Ça repart aux encres, à la préparation, qui rectifient la formule. »

SF → **Utiliser les machines,
les outils du poste de travail**
↘ **Informé**

I « La formule de base. »

R « La formule de base [...] Ils rectifient la formulation de l'encre, c'est-à-dire qu'ils rajoutent les cent vingt-cinq grammes de jaune que moi j'ai rajoutés. [...] Comme ça la fois d'après, quand je reprendrai la même couleur, théoriquement elle [la formule] devrait être bonne. Elle sera meilleure. C'est pas qu'elle sera bonne, elle sera meilleure. [...]

Bon, je fais mon réglage de teinte. Je rajoute un petit peu de jaune, un peu de noir, un peu de rouge... et ça je le note sur la feuille de correction. Et le service des couleurs reprend cette feuille de correction et rajoute tous les colorants dans la formule. Et sur la formule derrière c'est corrigé le ---, sur telle machine, par untel [...]

Il y a certaines teintes que moi j'ai vu être bonnes du premier coup. Ça c'est exceptionnel [...] »

I « Vous lui expliquez les raisons pour lesquelles l'affinage de la formule est important ? »

R « Oui : gain de temps, gain de matière . Et si on gagne de la matière [...] c'est de l'argent que nous on peut récupérer. On a un intéressement technique [...] Moins on fait de déchet, plus on a de productivité. Et ça on le retrouve tous les trois mois en prime d'intéressement technique. Donc c'est une petite motivation quand même. Et puis c'est un confort de travail. Si vous vous cassez la tête pendant des heures à vouloir faire une teinte...Moi ça ne m'intéresse pas ça. Si je mets l'encre et que c'est bon du premier coup, eh bien mes nerfs sont plus tranquilles. Hier j'ai fait une teinte et ben... ça n'allait pas. C'est une teinte qu'on fait en deux

passages... Là c'est la catastrophe ça. Je n'aime pas faire ce genre de teinte. En plus c'est pour un gros client. La commande est encore en route [...]

Bon, je suis en réglage. Je le (l'échantillon) prends le plus près possible, je lui signale aussi, (...) de la sortie du cylindre. Il ne faut pas attendre que ça arrive à l'autre bout de la machine parce que ça fait cinquante mères à chaque fois. Ça c'est un gain de mise en œuvre aussi [...]. »

SF → **Utiliser les machines, les outils du poste de travail**
↘ **Informé**

I « Vous lui expliquez ensuite comment vous faites pour la lancer ? »

R « Alors on a réglé la teinte. Ensuite il faut régler l'impression. Bon, l'impression c'est relativement simple. Souvent c'est une impression... on a une impression noire dans 90 % des cas.

On règle l'impression noire, par exemple, et le centrage de l'impression sur la feuille, sur la bande, que le spot de bord de bande soit... ah oui, c'est ça que j'ai oublié de dire... le sens du montage des cylindres. Parce qu'on ne peut pas les monter n'importe comment [...]. C'est le positionnement de l'impression sur la feuille. Après, arrivé aux couteaux, on a des traits de cisailage sur le cylindre. Il faut cisailer [...] On prélève quatre morceaux, ou deux suivant la largeur que j'ai derrière, si je suis en grande largeur je prélève quatre bandes, d'un mètre minimum, pour faire mon contrôle. Alors là je fais du contrôle mécanique [...] et je lui montre comment on remplit un bon de contrôle. Sur le bon de contrôle j'ai le montage de la machine avec les références des encres, des couleurs, avec les types de cylindre... S'il faut mettre de la colle, s'il faut pas en mettre, le pas théorique... On mesure nos pas, on regarde la régularité des pas à l'impression. On fait un test à l'adhésif, pour voir si l'encre tient bien, le test à l'eau, et le test au capsulage. Et après ce contrôle on démarre la machine. Et avant je lui ai expliqué qu'il faut mettre deux bandes en haut et deux bandes en bas. Deux bandes séparées : deux bandes en haut avec une séparation et deux bandes en bas avec une séparation. Et après on met en route. Et après, c'est de la surveillance. C'est-à-dire que ce que j'ai démarré. Théoriquement, je dois avoir la même chose quand j'ai terminé ma commande et pendant la commande [...] »

SF → **Utiliser les machines, les outils du poste de travail**
↘ **Informé**

↳ Démontrer, argumenter

« On a des viscosimètres maintenant, des viscosimètres électroniques. »

I « Pour contrôler la viscosité des encres. »

E « C'est-à-dire que la viscosité c'est un truc mécanique. L'encre elle a une certaine viscosité. Ça passe dans un appareil avec une bille qui se retrouve à une hauteur... Ils sont tout récents ceux là ; Quand la viscosité augmente, l'appareil envoie de l'acétate pour maintenir la viscosité de l'encre. Et si on maintient bien la viscosité de l'encre, la couleur théoriquement reste la même. Avant on avait un autre système de viscosimètre [...] »

I « La viscosité est autorégulée. Vous surveillez votre viscosimètre. »

R « Je le surveille. J'ai un écran [...] Sur l'écran, c'est un écran tactile, toc toc, je regarde et j'ai un graphique. J'ai une ligne bleue, ce que je demande, et la ligne verte, ce qui est dans l'encrier. Là je peux surveiller. J'ai une alarme si jamais j'ai un écart [...] J'ai une caméra avec un écran et je peux surveiller [...] La caméra elle est fixée à la sortie des machines, sur un rail, et je peux.. Je lui programme de prendre une photo ici, une photo là, je les prends sur toute la largeur. Je peux faire des zoom [...] Avec ça le moindre petit défaut... [...] »

I « Y a t-il d'autres points à aborder sur le fonctionnement ? »

R « Si, il y a la manipulation des boutons pour mettre en route. Je lui explique ce qu'il faut faire. Alors là c'est difficilement explicable oralement. »

I « Vous continuez d'utiliser la même technique. Vous faites tout en lui expliquant ce que vous faites. »

R « Oui [...] »

Les savoir-faire du régleur-tuteur dans l'organisation et la réalisation des mises en situation d'apprentissage mobilisent l'ensemble des savoirs agis relatifs à ses activités de préparation d'une commande, de réglage, de mise en route et de conduite de la machine d'impression.

Citons par exemple :

- ↳ la liste ordonnée des tâches pour la préparation d'une commande [**S. Proc. T.**] « On consulte la fiche technique, on prépare la matière, les cylindres et les encres »
- ↳ l'identification et la disposition, à côté de la machine, des cylindres débiteur et d'impression [**SF**]
- ↳ l'appréciation de la dangerosité des racles [**S.Prat.**] (à laquelle la pose des racles [**SF**] va s'ajuster...)

Le régleur-tuteur est en situation de travail (« c'est pas l'école »). Il montre à l'apprenti qu'il accueille ce qu'il convient de faire et comment le faire, étape par étape, en articulant l'action et l'explicitation ou la mise en mots de son action. Cette mise en mots est notamment accompagnée d'informations sur les raisons et les conséquences de l'action. (Pourquoi s'assurer qu'il reste de la matière dans le magasin ? Pourquoi régler le parallélisme des racles et que se passe-t-il en l'absence de réglage ?)

Ce faisant le régleur-tuteur puise au savoir procédural de son métier l'ordonnancement des activités de l'apprentis.

→ grille d'ordonnancement des activités [**S.Proc.T.**]

Par ailleurs, il aménage en une « progression pédagogique » les procédures et certaines de leurs étapes dans le but de faciliter l'acquisition de ce savoir procédural, des techniques que suppose sa mise en œuvre et des savoir-faire et savoirs pratiques qu'il requiert.

Cette progression est double. Le régleur-tuteur agit :

- ✓ sur les procédures relatives à chacune de ses activités de régleur et notamment sur le nombre de leurs pas (le réglage des couteaux n'est pas traité d'emblée en raison des difficultés qu'il présente) ainsi que sur certains savoir-faire qu'elles commandent (le montage des cylindres)

- ✓ sur les différentes manières de s'y prendre avec l'apprenti ou « techniques pédagogiques » (dire ce qu'il convient de faire en expliquant les raisons ; montrer en disant ce que l'on fait ; faire ensemble ; inviter l'apprenti à faire seul en observant son travail...)

Le régleur-tuteur dans son activité d'organisation et de réalisation des mises en situation d'apprentissage témoigne ainsi de l'investissement dans son action des savoirs procéduraux et techniques suivants :

- ↳ Référentiel de compétences et liste des savoirs agis par activité [**S. Proc.T.**]. (Il s'agit en l'occurrence d'une représentation des savoirs de son métier, activité par activité)
- ↳ Grille d'analyse et de hiérarchisation des activités [**S. Proc. T.**]
- ↳ Grille d'ordonnancement des activités [**S. Proc. T.**]
- ↳ Techniques pédagogiques en relation avec une typologie des situations d'apprentissage [**S. Proc. T.**]. (Le choix de la manière de s'y prendre est lié à la situation pédagogique dans laquelle il a décidé de placer l'apprenti)

La répétition des procédures et des actes, intégrant ou non un enrichissement du savoir procédural, technique ou du savoir faire du métier de régleur, ou suscitant un degré d'autonomie supérieur, est décidée par le régleur-tuteur en fonction d'indices qui attestent de l'acquisition ou non et du degré de maîtrise de savoirs de son métier

et qu'il prélève par l'observation du travail de l'apprenti ou dans les réponses aux questions qu'il lui pose.

Les activités de l'apprenti, dans leur nature et leur distribution, et la progression pédagogique qui lui est proposée ne sont pas déterminées par le régleur-tuteur en fonction de considérations d'ordre exclusivement pédagogique. Les impératifs de la production sont évidemment pris en compte par le régleur-tuteur qui est en situation de travail et dont les performances sont pour une part liées à l'activité de l'apprenti, soit à la qualité de l'apprentissage (« on n'est pas à l'école »). Cela suppose notamment de sa part une connaissance des difficultés et des dysfonctionnements courants auxquels il a à faire face dans sa situation de travail :

- ↳ Liste des difficultés et des dysfonctionnements courants (**S. Proc. T.**)

Ces savoirs procéduraux et techniques gouvernent ainsi la pratique du régleur-tuteur, ses savoir-faire, dans son activité d'organisation et de réalisation des mises en situation d'apprentissage.

Ces savoirs procéduraux peuvent être regardés comme une prescription dont la mise en œuvre s'effectue à travers la mobilisation de savoir-faire.

En retour, l'actualisation de ces savoir-faire dans l'exercice du tutorat est productrice de savoirs pratiques qui vont susciter un ajustement des procédures et des savoir-faire.

Ces savoirs pratiques sont directement issus de l'action. Ils résultent de l'expérience du tuteur. A titre d'exemple, savoir apprécier les capacités d'apprentissage de l'apprenti est un savoir pratique du régleur-tuteur. Ce savoir est évoqué par le régleur-tuteur dans son propos sur l'apprentissage de la pose des bobines.

Acquis dans l'action, ce savoir lui permet,

- d'une part, de consolider ses savoirs procéduraux (ex. : grille d'ordonnancement des activités ; techniques pédagogiques) et,
- d'autre part, de remanier certains savoir-faire (ex. : informer l'apprenti).

La capacité d'apprentissage estimée par le régleur-tuteur entrera dans la composition des critères d'ordonnancement des activités d'apprentissage et ce faisant influera sur l'agencement des activités proposées.

La manière dont il informera l'apprenti et les informations qu'il lui communiquera seront décidées en fonction de cette appréciation.

C'est vraisemblablement la conjugaison de plusieurs savoirs pratiques qui est à l'origine de ces ajustements : l'expérience du face à face pédagogique, de l'apprentissage sur le tas et de l'estimation des capacités d'apprentissage.

Les savoirs pratiques ne sont pas les seuls à exercer une influence sur les savoirs procéduraux et techniques.

Les savoirs théoriques et les connaissances constituent les fondements de l'efficacité des savoirs procéduraux.

Quels sont ces savoirs de compréhension, utiles aux tuteurs compte tenu de leurs activités ?

↑ LES SAVOIRS THEORIQUES OU CONNAISSANCES DU TUTEUR

© DIDACTIQUE DES CONTENUS

La didactique désigne l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage du point de vue privilégié des contenus.

Il s'agit dans le cas présent de la didactique des contenus que le tuteur est appelé à transmettre, autrement dit, que le stagiaire est appelé à s'approprier avec l'aide de son ou ses tuteurs.

Comment enseigne-t-on et apprend-on de tels contenus ?

Pour le tuteur, des connaissances élémentaires en didactique des contenus sont nécessaires à la compréhension et à l'évolution des savoirs procéduraux et techniques relatifs

↳ à l'élaboration des parcours de formation (ex. : typologie des modes d'apprentissage)

↳ à la réalisation des apports de contenus théoriques (ex. : scénario de mise en œuvre d'une séquence pédagogique)

Pour ce même tuteur, ces connaissances en didactique des contenus supposent notamment un certain degré de maîtrise des savoirs formalisés relatifs au métier qu'il exerce (savoirs disciplinaires, procédures...)

© DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE (OU DIDACTIQUE DE L'ACTIVITE)

La didactique professionnelle est née de l'idée que la transmission et l'acquisition des compétences, au travail, relèvent d'une démarche d'analyse spécifique, à distinguer de la didactique des contenus des disciplines.

Il s'agit d'une démarche consistant en une analyse du travail pour identifier les compétences que requiert ce travail et de concevoir, par transposition didactique, des situations, des démarches, des outils pour favoriser le développement des compétences.

Des notions en didactique professionnelle sont nécessaires au tuteur pour la compréhension et l'évolution de ses savoirs procéduraux et techniques dans les domaines de

- ◆ l'élaboration des parcours de formation (typologie des modes d'apprentissage et archétypes de situations pédagogiques)
- ◆ l'organisation et les mises en situation d'apprentissage (typologie des situations d'apprentissage, caractéristiques des situations pédagogiques, techniques pédagogiques)

© DROIT DU TRAVAIL

L'activité d'accueil du « stagiaire » ne prend pas en compte l'établissement du contrat ou du lieu juridique entre l'entreprise et le « stagiaire ». (Contrat de qualification, contrat d'apprentissage, convention de stage, convention de mise à disposition de salariés d'une entreprise de travail temporaire...)

L'activité d'accueil est concomitante ou postérieure à l'établissement de ce lien.

Aussi il s'agit pour l'essentiel de connaissances portant sur des dispositions législatives, réglementaires et conventionnelles auxquelles renvoie la situation du stagiaire et qui

- soit sont de nature à influencer sur le parcours de formation qui est ébauché lors de l'accueil du stagiaire (durée et périodicité des moments d'apprentissage en entreprise, type de situation de travail à retenir pour le parcours, etc.)

- soit devront être présentées au stagiaire et, ce faisant, figurer au canevas d'entretien d'accueil (éléments du règlement intérieur, règles en matière de sécurité et d'hygiène...)

© INGENIERIE DE FORMATION

L'ingénierie de formation désigne un « ensemble de démarches méthodologiques cohérentes qui s'appliquent à la conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre l'objectif fixé. » (Définition figurant dans la norme AFNOR Formation Professionnelle – Terminologie NF X 50-750).

Il s'agit de connaissances élémentaires en ingénierie de formation portant sur la notion de dispositif de formation ainsi que sur les étapes-clés de sa conception, de l'analyse des compétences à la formalisation du dispositif.

A titre d'exemple, ces connaissances permettent au tuteur de mieux comprendre ce qu'il convient de faire en matière d'élaboration du parcours de formation : Quels objectifs poursuivre ? Au regard de quel « différentiel » de compétences ? Au bénéfice de quel stagiaire ? Quelles contraintes sont à prendre en compte ? Quels savoirs du métier sont plus particulièrement concernés ? Comment faciliter leur acquisition ? Quelles situations d'apprentissage proposer ? Comment les ordonner dans le cadre du dispositif global ? Sur quelles ressources prendre appui ? Comment présenter ce parcours ?...

Ces connaissances permettent également au tuteur de faire évoluer ses savoirs procéduraux et techniques (enrichissement du savoir procédural qu'exprime le questionnement précédent, adaptation du modèle de présentation du dispositif de formation, etc.)

© INGENIERIE PEDAGOGIQUE

L'ingénierie pédagogique désigne la « fonction d'étude, de conception et d'adaptation des méthodes et/ou des moyens pédagogiques » (cf. Norme AFNOR NF X 50-750). Il s'agit à cet égard de connaissances élémentaires dans la conception de stratégies pédagogiques.

Quels sont les savoirs dont l'acquisition est recherchée, pour quelles compétences professionnelles ? Quelle est la nature de ces savoirs, comment s'acquièrent-ils ? Quelles situations pédagogiques proposer au regard de ces modes d'acquisition ? Comment agencer ces situations en constituant une stratégie pédagogique ? Quand et comment prendre en considération, dans ces choix, les caractéristiques de l'apprenant, les contraintes inhérentes au fonctionnement de l'entreprise, à la mobilisation des ressources internes à l'entreprise, etc. ?

Ce processus, souvent intégré au travail d'ingénierie de formation, est mis en œuvre dans de nombreuses activités : élaboration du parcours, organisation des mises en situation, apports de contenus, évaluation.

La connaissance de ce processus, ses étapes, les notions de base qui leur sont attachées, leur ordonnancement permet notamment au tuteur de comprendre et de développer l'usage d'une typologie des modes d'apprentissage et des situations pédagogiques.

© **L'ENTREPRISE – L'ENTREPRISE ET LE DOMAINE TECHNIQUE – L'ORGANISATION DE L'ENTREPRISE, DE L'ATELIER**

La connaissance de l'entreprise, de son métier et de ses techniques, de la manière dont elle s'organise pour produire et servir ses clients le mieux possible est une condition sine qua non de l'exercice d'une fonction de tuteur.

Elle l'est à un double titre :

- ◆ Cette connaissance figure parmi les savoirs constitutifs des compétences du professionnel. Comment par exemple bien appréhender le sens de sa contribution individuelle au fonctionnement de l'organisation, la nécessaire articulation de cette contribution aux autres, les évolutions possibles de cette contribution au regard des changements qui affectent l'entreprise lorsque cette connaissance fait défaut ?
- ◆ Naturellement cette connaissance permet à l'arrivant, dès l'accueil et de manière progressive, de se former une image de sa situation de travail, de son contexte matériel et humain, sans laquelle il ne peut agir.

Aussi, l'appropriation de cette connaissance participe de la construction des compétences professionnelles.

Elle figure au même rang que les autres savoirs professionnels et son acquisition et sa transmission sont des questions d'ordre didactique (cf. didactique de contenu).

- ◆ Cette connaissance est indispensable au tuteur dans la plupart de ses activités. Sans elle comment un tuteur, dans une activité d'accueil, pourrait-il comprendre et actualiser les procédures et techniques qu'il mobilise ?
 - plan de l'entreprise
 - planning de l'activité
 - liste des interlocuteurs
 - liste des situations de travail
 - canevas d'entretien d'accueil

© **MODELE DE FONCTIONNEMENT DES COMPETENCES**

Pour le tuteur, il s'agit de connaissances élémentaires nécessaires à la compréhension d'un référentiel de compétences et de ses usages.

Toutes les activités d'un tuteur intègrent l'exploitation d'un référentiel de compétences.

Dans le cas le plus fréquent où ce référentiel est précisément celui du métier qu'il exerce, ces connaissances peuvent lui permettre d'agir sur le contenu de ce référentiel.

En outre, ces mêmes connaissances peuvent susciter de sa part une meilleure appréhension de sa contribution à la production des compétences du stagiaire.

Ces connaissances élémentaires portent sur

- la notion de compétence
- les aspects structurels et dynamiques du savoir en usage
- le repérage, le développement et l'évaluation des compétences

© PRINCIPES DE L'ALTERNANCE

La connaissance de ces principes, de leur expression dans un dispositif de formation alternée, des acteurs concernés et de leurs rôles respectifs permet au tuteur de mieux :

- appréhender son rôle et celui joué par ses interlocuteurs, au sein du dispositif
- comprendre son action, les procédures techniques ou outils à exploiter
- contribuer à l'évolution de ces mêmes procédures techniques et outils

A titre d'exemple, pour ce qui concerne l'activité d'accueil du stagiaire, les savoirs procéduraux et les techniques tels que le canevas d'entretien d'accueil, la liste des objectifs, la typologie des publics ne peuvent être compris, modifiés ou créés qu'à la condition d'être rapprochées de cette connaissance. Il s'agit toutefois d'une condition nécessaire mais non suffisante. D'autres connaissances interviennent à cette occasion et notamment celles qui portent sur le cadre juridique, l'entreprise, la compétence.

© PRINCIPES D'EVALUATION

Qu'est-ce qu'évaluer ? Qu'évalue-t-on ? Pourquoi évaluer ? Comment évalue-t-on ? Sur quels types d'outils s'appuie-t-on ? Quelles règles déontologiques convient-il d'observer en matière d'évaluation ?

L'acquisition de quelques notions en matière d'évaluation est un préalable nécessaire à la compréhension d'un référentiel de compétences et au simple usage d'une liste d'indicateurs et de critères d'évaluation ainsi que d'outils tels que des grilles d'entretien d'évaluation et d'observation.

© PSYCHOLOGIE – DYNAMIQUE DE GROUPE

Les savoirs résultant de l'étude du comportement humain que nous livre la psychologie, ou la psychologie sociale lorsque ce comportement est rapproché des contextes sociaux et culturels dans lesquels l'activité se déploie, sont utiles au tuteur.

Ces savoirs permettent aux tuteurs :

➤ de mieux comprendre et consécutivement de faire évoluer des procédures et techniques telles que :

- la procédure de négociation qu'ils mobilisent, le cas échéant, dans leur activité de régulation des relations entre un tuteur de proximité et un stagiaire
- les canevas d'entretiens d'accueil et les grilles d'entretien d'évaluation qu'ils mobilisent dans les activités auxquels ces outils se rapportent

➤ de mieux fonder les typologies des publics et des comportements sur lesquelles ils s'appuient dans la plupart de leurs activités.

D'une manière générale des notions élémentaires, en psychologie et en psychologie sociale, relatives aux comportements des publics à accueillir, aux processus et mécanismes qui les génèrent, sont de nature à étayer les savoirs qui gouvernent l'ensemble des activités du tuteur.

© THEORIES DE LA COMMUNICATION

Qu'est-ce que communiquer ? Quels sont les facteurs de la communication inter-personnelle ? Quelles sont les conditions favorables à la communication ? A la communication pédagogique ? A une inscription dans un réseau de communication ? Quelles sont les techniques les plus usitées ?

Quelques notions élémentaires dans ce domaine permettent au tuteur de mieux comprendre certaines procédures et techniques, de les faire évoluer et, ce faisant, d'ajuster certains savoir-faire dans la relation qu'il entretient avec l'apprenant et qui s'inscrit dans un réseau de communication.

Parmi les savoirs procéduraux et les techniques les plus concernés nous relèverons :

- Σ le canevas d'entretien d'accueil
- Σ les techniques pédagogiques
- Σ les techniques de résolution de problèmes
- Σ la procédure de négociation
- Σ les grilles d'entretien d'évaluation

En termes de savoir-faire, le recueil, la formalisation et la présentation des informations sont appelés à gagner en efficacité.

© THEORIES DE L'APPRENTISSAGE

Qu'est-ce qu'apprendre ? Quelles conceptions s'affrontent à ce sujet ? De quels facteurs dépend l'activité mentale de celui qui apprend ? Quelles sont consécutivement les fonctions à remplir pour réaliser un apprentissage ? Qu'en est-il de la diversité des manières d'apprendre ? Quelles conséquences sur la construction de démarches pédagogiques ? Des connaissances élémentaires dans ce domaine sont notamment nécessaires à la compréhension et à l'évolution, à l'initiative du tuteur,

↳ d'une typologie de modes d'apprentissage

Quel(s) mode(s) privilégier compte tenu des objectifs de formation, des contenus, des caractéristiques de l'apprenant ou de son « style d'apprentissage », etc. ?

↳ d'une typologie de situations pédagogiques

Quel(s) type(s) de situation proposer à l'apprenant pour rendre possible et faciliter son apprentissage compte tenu des objectifs de formation, des savoirs qu'il lui faut acquérir, du mode d'apprentissage retenu, etc. ?

↳ des techniques pédagogiques qu'il va exploiter dans ces situations.

→ LES REMARQUES RELATIVES A L'APPRECIATION DES COMPETENCES DU TUTEUR

Σ REMARQUES LIMINAIRES

La compétence ou « savoirs en acte »¹ se manifeste dans l'activité.

Aussi l'observation de l'activité, lorsqu'elle se déploie en situation de travail concrète, permet d'accéder à la compétence, au moyen d'un raisonnement par inférence.

Cette observation est toutefois insuffisante, voire dans certains cas inopérante :

- insuffisante car l'activité « exprime » essentiellement des savoirs agis². Les savoirs théoriques ou connaissances ne peuvent être approchés par observation de l'activité professionnelle.
- inopérante lorsque l'activité n'est pas observable.

En outre les caractéristiques de certaines activités imposent une observation dans la durée qui n'est pas toujours matériellement envisageable.

Il convient ainsi de mettre à jour ces savoirs, et la manière dont ils se combinent pour permettre l'activité, au moyen d'un questionnement auprès des acteurs. Ce questionnement qui doit notamment susciter l'expression verbale ou graphique des représentations qui guident l'activité prend généralement appui sur les techniques de l'entretien d'explicitation.

Cette investigation complète l'observation de l'activité ou se substitue à elle lorsque cette dernière n'est pas observable.

¹ Cf. La notion de compétence en annexe 2

² Cf. Les aspects structurels de la notion de compétence en annexe 3 et 4

Notons que quelle que soit l'intention qui préside à cette investigation, les résultats de celle-ci seront toujours entachés d'un doute : la représentation dont je suscite l'expression est-elle effectivement celle qui est « activée » dans l'activité ? Aussi une telle investigation gagne à être effectuée sur le lieu de travail, dans les conditions habituelles d'exercice de l'activité et aussi proche que possible de cette dernière, dans le temps.

Enfin le détour par la performance n'est pas à négliger même si elle n'est pas exclusivement déterminée par la compétence. Les déterminants de la performance participent naturellement de la compétence professionnelle mais aussi de la motivation au travail et des facteurs qui l'influencent, des objectifs fixés par le management et des ressources octroyées pour permettre leur atteinte.

Ce détour par les résultats de l'activité est sans doute nécessaire lorsque cette dernière n'est pas observable. En outre, si la compétence permet d'agir avec efficacité, encore faut-il s'en assurer, avec toutes les réserves qui néanmoins s'imposent.

Σ L'APPRECIATION DES COMPETENCES DU TUTEUR

La construction d'un dispositif de formation de tuteurs se fonde sur une analyse préalable dont l'aboutissement prend la forme d'un diagnostic. Ce diagnostic porte sur :

- le différentiel de compétences apprécié au regard du référentiel d'activités et de compétences (quels types de savoirs, quels savoirs, à quel niveau de maîtrise pour quelle compétence ?)
- les caractéristiques des tuteurs (aspects démographiques, psychosociologiques, attitudes à l'égard de la formation...)
- les contraintes et les ressources (durée, coût, rythme de formation, moyens pédagogiques à disposition...)

Les résultats de ce diagnostic sont déterminants pour se prononcer sur l'opportunité et la pertinence d'une formation de tuteurs.

La « mesure » d'un différentiel de compétences requiert l'existence d'un référent et d'un référé et consiste à confronter un référentiel d'activités et de compétences (le référent) avec les résultats d'une appréciation des compétences (le référé).

Comment procéder à l'appréciation des compétences du tuteur ?

Compte tenu des remarques liminaires, il est proposé de susciter :

- une objectivation des représentations qui guident l'activité pour mettre au jour les savoirs, leur degré de maîtrise et la manière dont ils s'investissent dans cette activité.

modalité : un recueil de données par voie d'entretien guide exploitant les techniques de l'entretien d'explicitation.

- une réalisation des compétences à travers des mises en situation professionnelle afin, au moyen d'un raisonnement par inférence, de se prononcer sur les savoirs et leur degré de maîtrise.

modalité : un recueil de données par observation instrumentée

- une expression ou des témoignages de performances dans la même intention que précédemment.

modalité : un recueil de données par observation instrumentée

Qui peut être appelé à mener cette investigation et à contribuer ainsi à dresser l'état des compétences ?

- L'objectivation des représentations →
 - un expert du domaine (expert dans les savoirs concernés et

leur transmission)

- La réalisation des compétences dans l'activité →
 - un expert du domaine
 - un pair dont les compétences sont reconnues (expert dans les façons d'agir dans des conditions déterminées et, le cas échéant, sur ce qu'elles supposent en termes de savoirs agis)
 - un supérieur hiérarchique (appelé à porter un jugement sur les compétences effectives au regard des compétences requises pour les tâches prescrites)

- L'expression des performances ou du résultat de l'activité →
 - un expert du domaine
 - un supérieur hiérarchique (appelé à porter un jugement sur les compétences en tant que facteur explicatif, parmi d'autres, des performances constatées)
 - un client interne et/ou externe (pour attester de la réalité d'un résultat conforme aux attentes)

Dans ce cadre le formateur de tuteur, expert du domaine, n'est pas le seul acteur de cette investigation qui participe de l'élaboration du cahier des charges de la formation relevant de la compétence de l'entreprise prescriptrice.

Seule l'entreprise peut l'appeler à jouer un rôle dans cette investigation qui de notre point de

vue est une véritable prestation qu'il lui appartient de proposer lorsque le cahier des charges ne formule pas d'objectifs fondés sur une analyse de la situation.

En l'absence de cahier des charges, il convient d'effectuer un diagnostic complet.

Le rôle du formateur dans cette investigation consiste dans la plupart des cas en la conduite d'entretiens avec les futurs bénéficiaires de la formation.

Comment conduire de tels entretiens ?

Σ QUELQUES CONSEILS GENERAUX PORTANT SUR LA CONDUITE D'ENTRETIENS AVEC LES TUTEURS

La fonction de l'entretien est d'objectiver les représentations qui guident l'activité pour mettre au jour les savoirs, la manière dont ils s'investissent dans les activités du tuteur et leur degré de maîtrise.

Le référentiel d'activités et de compétences du tuteur d'entreprise énonce ces activités et les savoirs qui composent les compétences.

Comment objectiver ces représentations ?

Il existe quatre modes d'accès aux représentations :

- la description verbale du sujet d'après son introspection
- le dessin par le sujet
- le choix par le sujet du dessin qui correspond le mieux à sa représentation
- la reproduction gestuelle par le sujet

L'entretien n'exclut aucun de ces modes sachant naturellement que la description basée sur l'introspection doit être privilégiée. La nature des savoirs concernés et les difficultés du sujet dans son introspection peuvent conduire à diversifier les modes d'accès aux représentations.

Comment s'y prendre dans le cadre d'un tel entretien ?

Voici quelques suggestions portant sur chaque catégorie de savoir :

➤ Les savoirs procéduraux ou techniques

Centrer le discours de la personne sur l'organisation de son action, activité par activité.

Exemple : « Comment faites-vous concrètement pour élaborer le parcours de formation ? »

Inviter la personne à présenter son action, étape par étape, en citant les moyens auxquels elle a recours. Cette présentation doit permettre d'identifier les savoirs et la manière dont ils s'investissent dans l'action.

Le degré de maîtrise est apprécié à travers les modalités d'investissement des savoirs dans l'action ou plus justement à travers la représentation de ces modalités.

➤ Les savoir-faire

Il s'agit de savoirs de l'action qui « s'agissent plus qu'ils ne se disent ». Pour apprécier le degré de maîtrise de ces savoirs, l'observation est irremplaçable lorsque l'activité est observable. Cela dit certains de ces savoirs peuvent s'exprimer en situation d'entretien et, ce faisant, leur degré de maîtrise peut être apprécié (écouter, reformuler, prendre la parole, argumenter...).

En outre, certains de ces savoirs sont fondés sur des savoirs procéduraux (conduire un entretien) qui sont devenus des automatismes. Les préconisations précédentes sont dans ce cas applicables.

Enfin, le degré de maîtrise de ces savoirs peut également être apprécié à partir de l'expression des difficultés rencontrées dans leur mise en œuvre.

La connaissance de la nature et de l'importance de ces difficultés peut faciliter l'appréciation du degré de maîtrise.

Exemple : « Vous donnez très fréquemment des consignes de travail aux jeunes. Est-ce que vos collègues ou vous-mêmes rencontrez des difficultés dans ce domaine ? »

➤ Les savoirs théoriques ou connaissances

Centrer le discours de la personne sur les savoirs et leur relation avec l'action et singulièrement avec les savoirs procéduraux qui organisent l'activité.

Exemple : « Vous venez de m'expliquer comment vous vous y prenez pour mettre le jeune dans une situation d'apprentissage. Qu'est-ce qui vous a conduit à adopter cette manière de faire ? Des connaissances en pédagogie, les leçons de votre expérience passée ? » « Quelles sont-elles ? »

➤ Les savoirs pratiques ou expériences

Ces savoirs non formalisés sont des savoirs de l'action qui, à l'instar des savoir faire, «s'agissent plus qu'ils ne se disent ». Cela dit, il est possible de les appréhender à travers la relation des expériences qui en sont à l'origine et des rapports entre ces dernières et l'action.

On peut inviter la personne à centrer son discours sur des situations récentes dans lesquelles elle a été amenée à mobiliser son expérience, productrice des savoirs pratiques que l'on cherche à mesurer.

Exemple : « Vous évaluez l'apprentissage des jeunes. Pourriez-vous me présenter l'une de ces évaluations en faisant ressortir l'intérêt d'une bonne expérience de la relation avec les jeunes ? »

L'objectivation de ces représentations requiert une expérience de l'activité pour le sujet. En l'absence d'expérience, on ne devrait pas se prononcer sur le degré de maîtrise des savoirs et, consécutivement, sur le degré de maîtrise de la compétence concernée.

En effet, lorsque le sujet ne dispose pas d'une telle expérience, les savoirs n'ont pas été mobilisés et combinés dans l'action. La compétence qui ne saurait être une juxtaposition ou une compilation de savoirs est une combinaison de savoirs qui s'actualise dans l'activité.

Cela dit une position aussi radicale s'accorde mal avec les nécessités de l'action.

On se prononcera ainsi sur le degré de maîtrise des savoirs sans être en mesure de faire le lien avec les activités. On évitera toutefois toute supputation sur le degré de maîtrise des compétences.

Il conviendra ainsi de s'assurer, dès les premiers moments de l'entretien, que le sujet possède bien une expérience dans chacune des activités du tuteur.