



HAL
open science

L'instruction au sosie : une méthode au service du développement professionnel de formateurs et de la transformation de l'organisation du travail au sein d'un CFA

Pascal Simonet, Samira Mahlaoui

► To cite this version:

Pascal Simonet, Samira Mahlaoui. L'instruction au sosie : une méthode au service du développement professionnel de formateurs et de la transformation de l'organisation du travail au sein d'un CFA. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles - Édition 2021, Jan 2021, Paris, France. hal-03544784

HAL Id: hal-03544784

<https://hal.science/hal-03544784>

Submitted on 26 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'instruction au sosie : une méthode au service du développement professionnel de formateurs et de la transformation de l'organisation du travail au sein d'un CFA

Pascal Simonet, Samira Mahlaoui

Résumé : Cette contribution est tirée d'une étude qui s'est intéressée aux modalités concrètes d'actions de tutorat (Mahlaoui et al., 2018). Dans un Centre de Formation d'Apprentis (CFA) logistique transport, une équipe commerciale démarcha, sans la présence de formateurs, les entreprises du secteur pour « placer des contrats pro ». Cette logique commerciale vitale pour le CFA n'est pas toujours compatible avec la logique pédagogique des formateurs tournée vers la réussite des apprentis aux épreuves de l'examen. Nos investigations se sont appuyées sur un cadre méthodologique comportant deux phases : dans la première, nous avons proposé aux formateurs de s'engager volontairement dans l'analyse de leur activité concrète de travail par « la méthode des instructions au sosie » (Oddone et al., 1981). Ils ont souhaité se concentrer sur le retour des apprentis après une période de stage en entreprise. Pour les formateurs, ce bilan du lundi matin est particulièrement important pour la remobilisation sur les apprentissages. Dans la seconde phase, un document récapitulatif des problèmes de travail soulevés et des solutions envisagées pour y remédier, a été construit par le collectif de formateurs en vue de l'adresser aux membres de la direction avec lesquels une discussion était programmée. Les résultats ayant trait au volet de cette recherche montrent que la discussion entre formateurs et équipe de direction, partant de points de vue différents, a permis d'entrevoir des modalités d'actions de tutorat telles que : d'autres possibilités de gérer les retards, d'envisager une synergie entre formateurs et commerciaux du CFA, de dégager du temps aux formateurs pour se réunir, de créer un document pour inciter les tuteurs à venir en formation, de commencer la semaine d'intégration avec un groupe complet des 1ères années en différant leur rentrée, de décider de faire 2 visites durant la période d'essai du contrat pro pour expliquer les attentes pédagogiques et vérifier la capacité des entreprises à y répondre favorablement.

Mots clés : Analyse de l'activité ; CFA ; Formateur ; Instructions au sosie ; Tutorat.

Summary : This contribution is drawn from a study that looked at the concrete modalities of tutoring actions (Mahlaoui et al., 2018). In a transport logistics apprenticeship training center-CFA, a sales team approaches the companies in the sector, without the presence of trainers, to "place professional contracts". This vital business logic for the CFA is not always compatible with the pedagogical logic of trainers geared towards the success of apprentices in the exams. Our investigations were based on a methodological framework comprising two phases: in the first, we proposed to the trainers to engage voluntarily in the analysis of their concrete work activity by "the method of the double instructions" (Oddone et al. ., nineteen eighty one). They wanted to focus on the return of apprentices after a period of internship in a company. For trainers, this monday morning report is particularly important for the remobilization of learning. In the second phase, a summary document of the work problems raised and the solutions envisaged to remedy them was produced by the group of trainers with a view to addressing it to members of the management with whom a discussion was scheduled. The results relating to the part of this research show that the discussion between trainers and the management team, starting from different points of view, made it possible to glimpse modalities of tutoring actions such as: other possibilities to manage delays, to consider a synergy between trainers and CFA salespeople, to free up time for trainers to meet, to create a document to encourage tutors to come for training, to start the week of integration with a full group of 1st years by postponing their return to school, to decide to make 2 visits during the trial period of the pro contract to explain educational expectations and verify the ability of companies to respond favorably.

Key words : Activity analysis; CFA; Instructions for a double; Trainer ; Tutoring.

Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2021
Thématique : Faire/se Faire

L'instruction au sosie : une méthode au service du développement professionnel de formateurs et de la transformation de l'organisation du travail au sein d'un Centre de Formation d'Apprentis

Pascal Simonet

Université de Nantes, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), EA 2661, BP 81227, 44312 Nantes cedex 3, pascal.simonet@univ-nantes.fr

Samira Mahlaoui

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (Céreq), 10 place de la joliette CS 21321 - 13567 Marseille cedex 02, mahlaoui@cereq.fr

Introduction

Cette contribution est tirée d'une étude s'intéressant aux modalités concrètes d'actions de tutorat sur la base d'enquêtes réalisées par entretiens dans des entreprises, auprès de dirigeants, responsables RH, responsables opérationnels et professionnels chargés du tutorat au sein de structures accueillant des jeunes préparant un diplôme de l'enseignement professionnel avec un objectif qui est la découverte du monde du travail, la transmission de savoirs et la validation de compétences nécessaires (Mahlaoui, Vidal-Gomel, 2018) à l'obtention de ce baccalauréat. Cette étude consistait précisément à identifier les conditions pour mettre en œuvre des actions de tutorat et plus généralement des périodes de formation en entreprise qui soient de qualité (Mahlaoui et al., 2018 ; Cadet et al., 2019).

Notre contribution s'intéresse ici aux effets d'une méthode d'analyse de l'activité telle l'instruction au sosie sur le développement professionnel de formateurs en charge des apprentis d'un Centre de Formation d'Apprentis (CFA) qui va jusqu'à interroger, dans un dialogue avec l'équipe de direction, l'organisation du travail du CFA. Dans ce CFA de logistique transport, une équipe commerciale démarchée, sans la présence des formateurs, les entreprises du secteur pour signer des contrats pro. Cette logique commerciale vitale pour le CFA n'est pas toujours compatible avec la logique pédagogique des formateurs tournée vers la réussite des apprentis aux épreuves de l'examen. Cette étude comporte deux temps : la conduite d'instructions au sosie pour l'analyse de situations concrètes caractérisant le travail réel des formateurs ; l'organisation d'un dialogue contradictoire entre formateurs et personnels de la direction du CFA sur des transformations à engager dans l'organisation du travail en vue d'améliorer la qualité d'accompagnement des formateurs dans le tutorat des apprentis.

Après l'exposé des principaux éléments de contexte sur l'activité commerciale du CFA suivra la présentation de notre cadre méthodologique basé sur l'usage de la méthode de l'instruction au sosie. Puis, nous présenterons les résultats de cette intervention-recherche avant de proposer quelques éléments de discussion, en guise de conclusion, sur la place de cette méthode d'analyse de l'activité pour penser le développement professionnel des formateurs dans les possibilités discutées de transformation de l'organisation prescrite de leur travail avec la direction du CFA.

1- Principaux éléments de contexte

Dans le CFA logistique transport investigué, une équipe commerciale démarché les entreprises privées, les organismes publics et les collectivités territoriales pour « placer des contrats pro ». Dans cette démarche commerciale, la question de « qui sera le tuteur ? » arrive bien après. Cette logique commerciale vitale pour le CFA croise - sans toujours réussir à la rencontrer complètement - la logique pédagogique des formateurs tournée vers la réussite des apprentis aux épreuves de l'examen. La majorité des apprentis de ce CFA sont issus de familles exclues du monde du travail, connaissent des conditions de vie difficiles et ont eu des parcours scolaires compliqués. Ils ne peuvent donc pas bénéficier de réseaux professionnels préexistants et s'en remettent entièrement au CFA pour trouver une structure d'accueil. La construction de liens durables entre le CFA et les entreprises d'accueil est donc un enjeu capital. Reste à identifier les motivations de ces dernières.

1.1. Les demandes de stages formulées par les structures d'accueil

Lors d'une réunion organisée par le CFA en début d'année scolaire visant à rassembler les tuteurs des différentes structures d'accueil des apprentis, nous pouvons identifier la diversité des motivations de ces dernières :

- Une Ville poursuit clairement un objectif d'embauche, car c'est désormais la seule voie de recrutement utilisée par cette collectivité pour alimenter le type d'emploi concerné. Cette municipalité organise au mois d'octobre une formation de deux jours « accueil de l'apprenti » ;
- Une entreprise publique cherche également à embaucher en recourant à des apprentis, la structure ayant d'ailleurs d'importants besoins de main-d'œuvre à satisfaire. Les jeunes recrutés comme apprentis sont traités a priori comme des salariés « normaux ». En peu de temps, ils doivent avoir la même productivité. Là aussi, la structure d'accueil a mis en place une formation de deux jours pour les apprentis nouvellement recrutés ;
- Une grande entreprise du secteur des télécommunications ne déclare pas de visée d'embauche. L'entité d'accueil est d'ailleurs amenée à être remplacée par le recours à un prestataire externe. Le recours à l'apprentissage a-t-il donc pour principal objectif de bénéficier d'une main d'œuvre bon marché ? On ne peut pas l'exclure. Mais pour le tuteur de cette entreprise, l'accueil d'un apprenti constitue une charge supplémentaire du point de vue de son activité. Faut-il alors y voir la volonté, pour cette entreprise, de jouer un rôle citoyen en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes, et promouvoir ainsi son image sociale ? En tout état de cause, l'apprenti est appelé là encore à être « opérationnel » en 15 jours, les tâches qui lui sont confiées étant considérées comme « peu valorisantes » ;
- Une unité dédiée à la logistique d'une direction régionale d'une grande administration paraît être également sur le registre du rôle citoyen en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes, mais de façon très particulière. Issu du monde des « quartiers », le tuteur semble souhaiter avant tout « donner sa chance » à des jeunes habitant ce même environnement, tout en prenant en compte les caractéristiques de sa structure et ses exigences propres, notamment en termes de comportements à adopter dans ce contexte organisationnel.

Ces motivations sont-elles compatibles avec les exigences des formateurs du CFA ? En vue de conduire les apprentis à la réussite des épreuves pour l'obtention de leur diplôme, les formateurs

demandent aux entreprises, sans jamais pouvoir l'exiger, de confier à leurs stagiaires des tâches à la hauteur des exigences du référentiel et des attentes du jury de l'examen.

1.2. Référentiels de diplômes, jurys d'examens et tâches confiées aux apprentis : des points de tension dans l'activité des formateurs et des apprentis.

Le constat est souvent fait de l'existence d'un écart entre le niveau des compétences et connaissances permettant aux apprentis de réussir les épreuves de l'examen dans le respect du référentiel de diplôme et le niveau inférieur des compétences et connaissances qu'il leur faut mobiliser pour réaliser les tâches confiées par les structures d'accueil. Cet écart est mal vécu par les apprentis et par leurs formateurs. Nous pouvons illustrer ce constat par un exemple. A l'occasion de la journée d'accueil des tuteurs organisée par le CFA transport logistique investigué, on a pu observer la gêne des tuteurs d'entreprise à l'exposé de la méthode de gestion des stocks ABC que le formateur enseigne en suivant la prescription du référentiel diplôme, et demande aux apprentis d'expérimenter en entreprise. Comme les tuteurs présents l'ont signifié, leur méconnaissance de cette méthode de gestion des stocks et son inapplicabilité dans leur structure, qui utilise une autre méthode, les empêchent de confier ce type de tâche aux apprentis. La tension est dès lors palpable entre exigence pédagogique et pratique professionnelle. Compte tenu des différences qui existent entre les exigences du référentiel et celles relatives aux multiples situations réelles rencontrées, une tension règne ainsi constamment à ce niveau. Les formateurs tendent à gérer cette tension en privilégiant la première catégorie d'exigences, du fait de la priorité accordée au référentiel en vue de la préparation aux épreuves de l'examen. Une telle tension repose alors pour l'essentiel sur les épaules des apprentis tiraillés par l'alternance entre la nécessité de justifier d'activités à la hauteur du diplôme visé et le manque d'occasions pour eux de se mesurer à des tâches qui les y préparent en entreprise. Et dans ces conditions, on peut se demander comment l'apprenti peut faire pour s'y retrouver dans l'écart entre des prescriptions dissonantes, pour les unes favorables à l'examen, et pour les autres éventuellement favorables à la signature d'un contrat de travail suspendu à l'obtention d'un diplôme.

Plus généralement, comment ces points de tension qui caractérisent la formation par alternance sont-ils vécus et pensés par les formateurs ? C'est pour installer ces derniers dans une activité réflexive sur ces points de tensions qui caractérisent leur activité concrète de travail de formateur que nous leur avons proposé de s'engager volontairement dans le cadre méthodologique d'analyse de leur activité par instructions au sosie (Oddone, Ré & Briante, 1981).

2 – Cadre méthodologique de l'instruction au sosie

Dans le cadre de l'instruction au sosie mises en place, les formateurs ont choisi de se concentrer sur un moment bien précis de leur activité en classe : le retour des apprentis après une période de stage en entreprise. De retour au CFA, les apprentis sont invités à répondre à la question « alors comment ça s'est passé en entreprise ? ». Pour les formateurs, ce bilan du lundi matin est particulièrement important pour démarrer la semaine de cours dans les meilleures conditions. Ce point fait collectivement en classe sur « ce qui s'est passé en entreprise » participe de la reprise en main de la classe et de chacun dans la classe.

Le déploiement de la méthode avec les formateurs du CFA a compté plusieurs étapes qu'on présente brièvement :

- le choix d'une situation ordinaire de classe dans laquelle chacun pouvait se reconnaître ;
- la conduite de l'instruction au sosie structurée par cette consigne de départ : « *Imagine que je sois ton sosie et que demain je te remplace au travail. Dis-moi ce que je dois faire pour faire exactement comme toi* » ;
- après l'instruction au sosie, un dialogue s'ouvre entre les formateurs sur la base de leurs commentaires, de leurs étonnements, de leurs points d'accords et de désaccords.

Les instructions au sosie et les débats qui s'engagent après entre collègues sont enregistrés. Les formateurs sont invités à réécouter ces enregistrements d'une séance à l'autre, à retenir des passages sur lesquels ils souhaitent revenir pour poursuivre la discussion entre eux pour affiner leur analyse de ces situations, des problèmes identifiés, des solutions à envisager pour opérer de nouveaux réglages aux plans individuel, collectif et organisationnel. L'enjeu de cette production d'énoncés langagiers provoquée par l'activité de transmission de ses manières de travailler à un sosie (rôle du chercheur) est de faire émerger les petits détails, les combines, les modes de comportements qui font l'épaisseur, la complexité, la compétence en actes de l'activité du professionnel. Si chacun sait d'emblée que le remplacement du formateur par le sosie ne se fera pas dans la réalité, en revanche, chacun accepte d'agir dans l'entretien comme s'il devait avoir lieu. Le sosie doit pouvoir s'imaginer agir avec précision, dans la situation, comme agit son instructeur pour que son questionnement sincère cible des détails concernant ses buts, ses ressources, ses envies, ses empêchements d'agir, ses instruments techniques et symboliques (langage approprié, styles d'argumentation), ses tâches, ses relations aux collègues, aux hiérarchies... La pensée du professionnel ne s'ouvre que si le récit habituel est dérouté par des questions en partie inattendues et étonnantes du sosie (Lefrançois & Simonet, à paraître). Ce qui fait de l'instruction au sosie cette méthode indirecte d'élaboration de l'expérience professionnelle qui inscrit les enjeux de sa transmission dans une perspective de développement professionnel (Simonet, 2019).

Du point de vue des processus psychosociaux que cherche à activer cette méthode d'analyse de l'activité, c'est à une activité réflexive que nous invitons les professionnels quand nous soutenons leurs efforts pour transformer des difficultés éprouvées à titre personnel en questions de métier et problèmes à résoudre en les repensant collectivement. Cette activité produit des effets : « *Le passé pas plus que le présent ne restent fixes face à cette réflexivité* » (Bruner, 1991, p.119). C'est que réfléchir son activité de travail nous aide « *à nous libérer des dominations de la situation concrète* » (Vygotski, 1994, p.229). La pensée active notre faculté à « envisager des alternatives, à concevoir d'autres manières d'être, d'agir ou de lutter » (Bruner, 1991, p.119). D'abord objet de dialogue et de pensée, ces alternatives ont vocation à être expérimentées en situation. Vygotski résume bien les choses : « percevoir les choses autrement c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles. Comme devant un échiquier : « Je vois autrement, je joue autrement » (Vygotski, 1997, p.316).

Les propriétés dialogiques du langage stimulent la réflexivité quand « le monologue intérieur de chacun de nous ressemble à une sorte de théâtre où l'on ne sait plus très bien qui parle, une sorte de polylogue anonyme » (François, 2005. p. 22) qui transforme ce monologue en dialogue intérieur. Chacun disposant de ces multiples manières discutées de faire la même chose, s'offre l'occasion de développer, pour soi, un geste de métier plus dialogué parce que plus dialoguant dans le collectif de travail et dans l'organisation (Simonet & Caroly, 2020). Mais ce travail d'analyse exige un cadre, des règles, des méthodes, des espaces et du temps.

Cet examen méthodique par instructions au sosie de cette situation de classe du lundi matin « de retour de stages », permet aux formateurs de requalifier en problèmes d'organisation du

travail des difficultés que chacun a pris l'habitude de vivre comme des problèmes d'efficacité personnelle. Ce qui les conduit à faire reposer sur leurs épaules, chacun en faisant son affaire personnelle, la prise en charge des écarts dans une négociation épuisante et peu concluante avec les tuteurs de stage pour réclamer sans pouvoir rien imposer des tâches plus complexes et plus riches à la hauteur du diplôme visé, ainsi que la prise en charge de la déception et parfois du décrochage scolaire des apprentis qui s'ennuient et voient s'éloigner leurs chances d'obtenir le diplôme convoité.

3 – Résultats de l'analyse de l'activité par instructions au sosie

En transformant les problèmes rencontrés chacun dans sa classe en questions professionnelles partagées entre collègues, chacun réinterroge ses manières de penser et d'agir, en responsabilité, mais chacun peut aussi identifier des angles morts de l'organisation prescrite de leur travail de formateur qui relèvent de la responsabilité organisationnelle de la direction du CFA. Ce sont ces résultats de l'analyse de l'activité par instructions au sosie au sien du collectif de pairs (3.1) qui ont permis d'interroger et de faire des propositions de transformation de l'organisation prescrite du travail des formateurs de ce CFA (3.2) que nous allons maintenant présenter.

3.1 – Résultats au sein du collectif des formateurs volontaires associés à l'étude

3.1.1 – Quand le lundi matin, au CFA, on fait un retour avec les apprentis sur leur semaine passée en entreprise

Le lundi matin, au centre, lorsque le formateur demande un retour sur la semaine en entreprise et que le jeune dit « c'est comme d'habitude quoi » et qu'il répète depuis des mois à son retour d'entreprise « c'est toujours pareil, comme d'habitude », cela provoque un malaise au formateur. Qu'en pensent les autres apprentis dans la classe dont certains expriment le même sentiment ? Comment répondre au S.O.S. de l'apprenti qui s'ennuie ? Dans ce cas précis, l'apprenti ne parvient pas à « partir en camion », « même pas une fois » ! Il a été placé par la commerciale sur ses compétences en mécanique, avec une entrée tardive en contrat d'apprentissage. Il est donc cantonné à l'atelier mécanique. L'entreprise a été claire dès le départ. Et quand ça se passe mal avec l'apprenti le formateur dit se sentir honteux. « L'apprenti compte sur moi pour arranger les choses mais sur quelles ressources puis je compter ? ». La situation questionne l'activité empêchée du formateur mais pas seulement. Sont notamment relevés :

- Les risques liés à l'ennui, à la lassitude qui s'installent avec le risque de décrochage à la clé ;
- L'expérience de l'impuissance quand le formateur ne parvient pas à régler le problème avec l'entreprise cliente en position de toute puissance à l'égard du CFA ;
- La lassitude du formateur qui répond inlassablement à l'apprenti « on reprendra contact avec l'entreprise, je reprendrai contact » sans croire vraiment au succès possible de l'initiative qui a déjà échoué tant de fois ;
- L'apprenti qui voit que le formateur et le CFA ne parviennent pas à le soutenir ;
- Une entrée tardive au CFA qui interroge l'intégration de nouveaux apprentis jusqu'au 31 décembre et qui pose un vrai problème d'intégration et d'enseignement, des matières professionnelles, en particulier.

3.1.2 - Des solutions envisagées par les formateurs et proposées à leur direction : avec qui et comment travailler les problèmes et les voies de leur résolution ?

Après l'examen de cette situation par instructions au sosie, le débat collectif entre formateurs soulève un certain nombre de pistes d'actions pour parvenir à trouver une solution à ce type de problèmes récurrents : Quels leviers actionner ? Quels leviers inventer pour éviter le risque d'enlèvement en pareils cas ? Les attributions des pilotes, de la coordinatrice et de l'équipe

pédagogique sont peut-être à modifier, pour améliorer l'accompagnement du jeune. Faut-il alors redéfinir les moyens que nous nous donnons collectivement au CFA pour agir avec efficacité : intervention du formateur, du commercial, de la direction auprès de la direction de l'entreprise, ... ? Comment repenser l'équilibre et la séparation entre le pédagogique et l'administratif dans certains cas ? Comment élargir le vivier des entreprises d'accueil pour être moins dépendant ? Afin d'éviter les rentrées tardives en formation, ne faut-il pas envisager de reculer la date de la rentrée des 1ères années tant en BAC qu'en CAP pour tous ainsi que la date de la semaine d'intégration aussi, de fait ? S'il est relativement facile de reculer la rentrée des CAP 1ère année (seulement 10 semaines de cours), pour les BAC pro 1ère année, c'est plus compliqué (20 semaines de cours). Cela impliquerait des cours tout le mois de juillet.

Quand la question se pose de savoir avec qui et comment, à l'avenir, travailler ces problèmes et les voies de leur résolution, deux pistes apparaissent :

- l'une privilégie la nécessité de poursuivre la discussion entre formateurs avec cette question qui se pose des emplois du temps de chacun : comment prévoir des temps de rencontre ?
- l'autre privilégie des temps de travail élargis à d'autres fonctions : travailler avec les commerciaux et les membres de la direction.

Une proposition émerge pour faciliter les réunions de l'équipe : changer l'amplitude horaire des cours en les positionnant sur 4h le matin et 4h l'après-midi afin de libérer les jeunes ½ journée par semaine et permettre à l'équipe pédagogique de se rencontrer et de rencontrer les personnels de direction du CFA. Mais les transformations envisagées relèvent de la décision de la direction.

3.2 – Résultats au niveau de l'organisation du travail dans la discussion entre le collectif des formateurs et les membres de la direction du CFA

C'est l'étape du travail sur le travail comme travail sur l'activité (Miossec & Simonet, 2019) dont on connaît la difficulté de faire des questions concrètes et banales du travail réel la force de rappel des échanges entre opérationnels et décideurs (Massot & Simonet, 2017). Cette première investigation par « la méthode des instructions au sosie » a pour fonction, outre de créer une dynamique collective d'appréhension des questions de métier qui s'y rattachent, de lever des problèmes non résolus dans l'organisation du travail du CFA au-delà du périmètre de l'action individuelle et collective des formateurs. C'est pourquoi la seconde étape de l'intervention consiste à organiser les conditions d'un débat contradictoire entre les membres de la direction du CFA et les formateurs qui sont réunis pour trouver des solutions concrètes aux problèmes qui insistent au point de compromettre l'efficacité de l'action d'accompagnement des apprentis dans l'acquisition des compétences professionnelles et scolaires. Les deux réunions organisées dans le cadre de cette intervention-recherche ont permis à ces professionnels du CFA de repenser quelques-unes de leurs manières institutionnelles, individuelles et collectives d'agir en vue d'améliorer la performance organisationnelle de l'accompagnement du parcours de formation des apprentis entre le CFA et les structures d'accueil. Les deux rencontres entre formateurs et équipe de direction ont permis de revenir sur l'analyse des situations explorées (au-delà de celle qui apparaît dans le paragraphe précédent) et des problèmes qui en découlent. La discussion adossée aux situations ordinaires du travail du formateur a permis de dégager des solutions encore en discussion, pour certaines et en cours d'application, pour d'autres.

Pour ce qui concerne les solutions encore en discussion :

- Pour la gestion des retards : dédier 1 jour dans la semaine pour faire récupérer aux retardataires le cumul des retards de la semaine, après 16h30, avec du travail à faire ;
- Pour mieux expliquer ce que les formateurs attendent du tuteur, assister à quelques réunions avec les commerciaux du CFA en charge de placer les contrats auprès des entreprises d'accueil ;
- Faire vivre un binôme formateur/commercial CFA ;

- Dégager du temps aux formateurs pour qu'ils puissent se réunir davantage : 1 journée par mois, par exemple ;
- Créer un document pour inciter les tuteurs à venir en formation ;

Pour ce qui concerne les solutions encore en cours d'application :

- Différer la rentrée des premières années afin de commencer la semaine d'intégration avec un groupe complet. Ainsi, on pourrait éviter le découragement de ceux qui rentrent trop tard et voir plus de tuteurs lors de la journée d'information ;
- Faire 2 visites durant la période d'essai : la première dès la signature du contrat pour expliquer les attentes de chacune des parties et la deuxième pour savoir si la période est validée (ou rendez-vous téléphonique, pour cet avis) ;
- La Direction fera un point toutes les 4 semaines sur l'état des absences et retards afin de repérer les « habitués » en vue de soutenir les formateurs sur ce point.

Le dispositif expérimenté avec la collaboration des formateurs et de leur direction a été l'occasion d'ouvrir un espace d'identification et de discussion de situations emblématiques mais aussi problématiques rencontrées au niveau du suivi/accompagnement des stagiaires. Cette expérimentation, visant un déploiement plus large des investigations, a impulsé, pour chacun, une réflexion sur ce qu'il faisait, comment il le faisait, et sur les points de friction entre les fonctions commerciale, administrative et pédagogique du CFA. A la fin de notre intervention-recherche dans le cadre de cette étude, les formateurs et la direction du CFA ont souhaité pérenniser cette manière de travailler entre eux.

L'examen des voies de l'amélioration de la qualité de l'apprentissage interroge une diversité d'acteurs de différents métiers ainsi que les logiques organisationnelles d'un CFA et des entreprises d'accueil des apprentis, bien au-delà du périmètre du tutorat défini par le trinôme apprenti / formateur / tuteur d'entreprise. Partir de l'analyse des situations ordinaires de travail des apprentis, avec eux, doit permettre d'interroger les prescriptions définies par les formateurs du CFA et les tuteurs d'entreprise en vue, dans un dialogue tripartite, de dégager des pistes d'actions nouvelles pour améliorer la qualité de leur accompagnement dans les apprentissages et dans la découverte du métier pour lequel ils se préparent.

Conclusion

En guise de conclusion, voici quelques éléments de discussion sur cette méthode d'analyse de l'activité qui cherche à allier analyse fine des situations concrètes de travail et discussion professionnelle élargie entre opérationnels (ici des formateurs de CFA) et personnels de direction. En installant le travail réel des formateurs comme base de discussions entre les différents métiers du CFA dont ceux de la direction, nous avons cherché à ce que le milieu cherche, trouve et teste de nouvelles voies de résolution des problèmes qui se posent à eux pour améliorer la qualité de leur accompagnement des apprentis en stages dans les structures d'accueil. Nous proposons à la discussion conclusive d'examiner ce cas comme un cas d'expérimentation d'analyse de l'activité favorable au développement de ressources psychosociales qui se définissent sur au moins ces trois volets en interactions :

- Un volet personnel : les questions de métier débattues sur lesquelles chacun peut réfléchir et s'essayer à d'autres manières de faire quand il est enrichi de la connaissance des autres manières de s'y prendre ou d'évaluer une situation par ses collègues (dans le cas présenté : comment entendre et que faire du commentaire de l'apprenti qui dit « c'est comme d'habitude quoi » quand le formateur lui demande comment s'est passée sa semaine en entreprise ?) ;

- Un volet collectif : sur ces questions qui concernent l'équipe pédagogique et ce sur quoi « on » doit retravailler plus collectivement pour que chacun se sente moins seul face aux difficultés à résoudre. Par exemple, les problèmes d'ennui avec derrière le risque de décrochage ne concernent-ils que le formateur en charge du suivi quand ses actions répétées auprès de l'entreprise d'accueil ne parviennent à résoudre le problème de l'apprenti ? Faut-il demander à la direction du CFA, au commercial qui a obtenu le contrat d'apprentissage d'agir de concert ? Ou bien cela doit-il rester un problème uniquement pédagogique ? ;
- Un volet organisationnel : quand les questions débattues sortent du seul périmètre d'action des formateurs et interpellent l'organisation du travail du CFA, comment alors élargir le cercle des discutants, quelle méthode de travail engager avec la direction en vue d'améliorer la performance globale du CFA sur l'accompagnement des apprentis ?

Nous avons proposé de faire de l'instruction au sosie cette méthode indirecte de transformation de l'organisation prescrite du travail des formateurs en charge du suivi des apprentis. Dans cette perspective, les possibilités de leur développement professionnel sont adossées à un dialogue qui dépasse les frontières du collectif de pairs pour s'étayer sur une controverse avec les personnels de direction du CFA.

Références bibliographiques

Bruner, J. (1991). *...car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.

Cadet J-P., Gosseaume V., Mahlaoui S. (2019), « Le tutorat en baccalauréat professionnel: objectif qualité », Bref n°375.

François, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Lyon, France : ENS éditions.

Lefrancois, J., & Simonet, P. (à paraître). L'instruction au sosie : une méthode au service du développement de l'expérience professionnelle. Dans P. Guibert (Coord.), *Manuel de Sciences de l'éducation*, XX-XX. Louvain-la-Neuve : Éditions De Boeck

Mahlaoui S., Vidal-Gomel C. (Coord.) (2018), Quand le tutorat questionne le travail et son analyse, *Formation-Emploi* n°141.

Mahlaoui S. (Coord.), Cadet J-P., Gosseaume V., Simonet P., (2018), *Organiser le tutorat des jeunes en formation professionnelle initiale dans les petites structures*, Céreq Echanges, n°20.

Massot, C., & Simonet, P. (2017). Intervenir dans l'entreprise pour soutenir la discussion sur le travail comme moyen de transformation. *PISTES*, 19(3).

Miossec, Y., & Simonet, P. (2019). « Le travail sur le travail » pour agir en santé au travail. In J.-L. Bernaud, P. Desrumaux, & C. Jeoffrion (Eds.) *Dix études de cas en psychologie du travail* (pp.133-157). Paris : Dunod.

Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière : Vers une autre psychologie du travail ?* Paris: Editions sociales.

Simonet, P. (2019). La transmission du geste, une question de développement. Dans P. Terrien, A. Güsewell & R. Vivien *Didactique de la musique instrumentale : entre tâche et activité* (pp. 27-46). Éditions : l'Harmattan, collection Sciences de l'éducation musicale.

Simonet, P., & Caroly, S., (2020). Geste dialogué et prévention des TMS. *Le Travail Humain*, 83(1), 1-32. <https://doi.org/10.3917/th.831.0001>.

Vygotski, L. (1994). *Défectologie et déficience mentale*, textes publiés par K. Bariniskov et G. Petitpierre. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.