



HAL
open science

Se construire comme tuteur de jeunes en formation professionnelle initiale

Jean-Paul Cadet, Valérie Gosseaume, Samira Mahlaoui

► To cite this version:

Jean-Paul Cadet, Valérie Gosseaume, Samira Mahlaoui. Se construire comme tuteur de jeunes en formation professionnelle initiale: Une analyse en termes d'épreuves. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles - Édition 2023, Association Biennale internationale; Institut catholique de Paris; UNESCO, Sep 2023, Paris, France. hal-04646975

HAL Id: hal-04646975

<https://hal.science/hal-04646975>

Submitted on 12 Jul 2024

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.

Se construire comme tuteur de jeunes en formation professionnelle initiale : une analyse en termes d'épreuves

Jean-Paul Cadet, Valérie Gosseaume et Samira Mahlaoui

Massification de l'apprentissage, développement des stages : le tutorat en entreprise des jeunes en formation professionnelle initiale connaît un essor considérable. Il est donc essentiel de s'intéresser aux manières dont les salariés appelés à exercer ce tutorat se construisent comme tuteurs. Comment est ainsi fabriqué le tutorat ? Quelle est la part d'autrui, i.e. le rôle conjoint de l'entreprise du tuteur, de l'établissement de formation auquel est rattaché le jeune, et de celui-ci lui-même ? Et quelle est la part de soi, i.e. la façon dont le tuteur investit ce rôle selon sa propre histoire, mais aussi selon son expérience du tutorat et celle, plus singulière, qu'il vit avec ce jeune ?

Pour traiter ce questionnement, il apparaît utile de mobiliser le concept d'épreuve car il permet d'appréhender comment les sujets construisent leur activité et leur identité à partir des manières dont ils se confrontent au social qui s'impose d'abord à eux dans ses différentes dimensions. Pour Martucelli (2006), les épreuves sont des défis que les individus sont contraints d'affronter avec leurs propres ressources. Bien qu'ils soient vécus de manière intime, subjective, existentielle, ils renvoient à des rapports de sens partagés (Perez-Roux, 2019). Nous nous inscrivons ainsi dans une perspective sociologique telle que celle de Perier (2014) ou Perez-Roux (2016).

Notre objectif est d'éclairer les problématiques que vivent les tuteurs et les facteurs qui les induisent. Si globalement, ils ont à affronter une tension entre le fait d'intégrer des jeunes à leur milieu de travail spécifique et de les aider en même temps à préparer leur diplôme, ils font l'expérience de plusieurs épreuves que nous souhaitons distinguer et questionner à partir d'une approche socio-compréhensive.

Nous nous appuyons sur une étude portant sur le tutorat (Mahlaoui et *al.*, 2018) dans 3 spécialités de bac pro : accompagnement/soins et services à la personne, aéronautique, métiers de la sécurité. Cette étude se focalise sur le tutorat pratiqué dans le cadre de l'alternance sous statut scolaire et des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) à assurer (22 semaines de stage, réparties sur les 3 années de formation). Elle repose sur 14 entretiens avec des tuteurs et 8 observations de situations de travail ou d'évaluation, complétés par des entretiens avec des enseignants qui officient dans les lycées des jeunes encadrés par les tuteurs interviewés. Nous réexploitons ici ces entretiens avec l'objectif de repérer et de comprendre ce qui fait « épreuve » dans l'activité de tutorat.

Les tuteurs rencontrés sont des salariés de petites structures. Ce sont tous à des degrés divers des tuteurs opérationnels, impliqués réellement dans le tutorat des jeunes. Ils ne semblent pas le vivre a priori comme une réelle contrainte. Certes, tous ne sont pas forcément volontaires. Même si le volontariat est le plus souvent de mise, il peut en effet arriver que des tuteurs soient désignés par leur hiérarchie étant donné leur expérience professionnelle et leurs apparentes capacités pédagogiques et relationnelles. En outre, des tuteurs peuvent avoir des appréhensions sur leur capacité à bien tenir leur rôle. Cependant, le tutorat a bonne presse à leurs yeux et les incite à s'impliquer. Plusieurs tuteurs soulignent leur propre responsabilité dans la formation des jeunes, alors que ces derniers rencontrent souvent des difficultés lors de leur insertion professionnelle. Les tuteurs côtoient d'ailleurs souvent ces difficultés avec leurs proches. Certains aspirent aussi à œuvrer en faveur de leur métier, en participant au renouvellement de ses effectifs.

L'épreuve du manque de temps

La 1^{ère} épreuve est organisationnelle : les tuteurs font l'expérience contrariante d'un manque de temps pour tutorer les jeunes placés sous leur responsabilité, sachant qu'ils gardent le plus souvent la même charge de travail à leur poste. Cette expérience est typique des conditions plus générales par lesquelles on se construit aujourd'hui en tant que professionnel, à l'heure du culte de l'urgence (Aubert, 2018) et de l'accélération du temps (Rosa, 2013).

Il est vrai que le tutorat requiert du temps, de la disponibilité, des moments à aménager dans l'organisation du travail et l'exercice des métiers. Les tuteurs ont à accueillir, former, accompagner des jeunes sur de courtes périodes. Ils doivent leur permettre de réaliser des tâches pour qu'ils acquièrent des compétences répertoriées dans un référentiel de diplôme. Ils ont à vérifier et remplir les documents de suivi des jeunes, de même qu'à se coordonner avec leurs enseignants. Enfin, il leur revient parfois de résoudre des problèmes rencontrés ou posés par des jeunes.

La disponibilité requise n'est pas toujours de mise. Les tuteurs ont toujours leurs propres tâches et responsabilités à accomplir. Ils ont d'ailleurs souvent des charges de travail importantes (notamment en aéronautique et dans les structures des services à la personne comme les EPHAD) et ne disposent donc pas toujours du temps nécessaire pour encadrer dans les meilleures conditions les jeunes. Le tutorat est pour eux une charge qui s'ajoute à leur travail habituel, allant parfois jusqu'à générer une surcharge de travail.

La suractivité qui règne le plus souvent dans les structures joue ainsi comme un frein important au tutorat. Elle contribue à rogner grandement la disponibilité des tuteurs. Mais les périodes de sous-activité que peuvent connaître aussi ces structures ne sont pas forcément plus favorables. Ces périodes les amènent, et ce faisant les tuteurs, à chercher à redresser le taux d'activité, et les divertissent ainsi du tutorat à mettre en pratique.

Le manque de disponibilité des tuteurs peut également être lié aux objectifs poursuivis par la structure quant au fait de recevoir des jeunes en PFMP. En effet, ces objectifs n'épousent pas nécessairement les objectifs de leur formation. Ainsi, quand elles prétendent accueillir des jeunes en PFMP pour leur « rendre service », elles ne sont pas forcément tentées d'investir beaucoup de temps et d'énergie dans leur formation. Cela est encore plus marquée pour celles qui entendent avant tout tirer profit du travail fourni par les jeunes (c'est une motivation dénoncée par les enseignants, non mise en avant par les structures enquêtées, même si elle risque d'être tue du fait de son caractère très peu valorisant). La contribution des jeunes à l'activité de la structure domine alors amplement sur leur formation. Pour les structures qui envisagent de recruter les jeunes qu'elles accueillent, elles tendent à prêter plus d'attention à leur tutorat et à dégager plus de temps pour son exercice, mais elles ne le font pas forcément dans le sens des objectifs de formation diplômante qu'ils poursuivent.

Le tutorat semble ainsi être relativement peu considéré sur le plan organisationnel et manquer par conséquent de reconnaissance, comme si sa pratique, sa prise en charge par des salariés allaient de soi, ne nécessitant guère une organisation et des temps spécifiques.

L'épreuve de la complexité de la formation à assurer en milieu professionnel

Les tuteurs se confrontent surtout à la complexité du tutorat en tant qu'activité de formation à assurer en milieu de travail. Former des jeunes de la sorte n'a rien d'évident et de naturel, contrairement à ce que certains discours recueillis en entreprise suggèrent à prime abord. Toujours insuffisantes, les prescriptions liées au contenu de cette formation ne s'avèrent pas forcément compatibles et appropriées. Celles portant sur les modalités de la formation sont pour leur part très minces. Comme

dans tout travail réel, le tuteur a à batailler contre le travail prescrit (Duraffourg et Vuillon, 2004), à faire des choix pour conduire son action, à mettre du sien (Daniellou, 2015).

Cette épreuve de la complexité du réel se révèle dans l'indétermination de ce qui est à transmettre au jeune. S'inscrivant a priori dans une logique de co-formation avec un lycée professionnel, les tuteurs sont invités à faire faire aux jeunes des tâches qui renvoient au référentiel du diplôme visé, ce qui ne s'improvise guère. En principe, ce qui est à apprendre et à faire par les jeunes est défini en amont en collaboration avec les enseignants pour assurer une cohérence pédagogique. Mais cette coordination ne s'opère pas systématiquement. Elle doit le plus souvent être consolidée en cours de PFMP lors de visites sur les lieux de travail effectuées par les enseignants, mais là encore sans garantie que cela se fasse. Ce déficit de coordination a sans doute trait à un manque de confiance entre les deux types d'acteur, mais il est surtout causé par leur disponibilité réduite : comme les tuteurs, les enseignants sont souvent pris aussi par d'importantes contraintes temporelles.

Les tuteurs peuvent du reste ne pas se reconnaître dans l'approche de la formation promue par les enseignants. Ils ne prennent pas alors connaissance du référentiel, ne le comprennent pas ou le contestent au moins en partie. Leur vécu professionnel, leur culture de métier ou les préceptes de formation en vigueur dans leur structure entrent en décalage avec cette approche générique et diplômante de la formation. Leur conciliation avec cette approche ne peut donc couler de source, et la plupart du temps, ils ne suivent pas à la lettre les prescriptions des enseignants quant aux tâches à faire faire aux jeunes.

En même temps, ils doivent se plier à des normes générales qui renvoient aux milieux investigués (ex : réglementation sur la division du travail dans les EPHAD) ou qui s'appliquent aux jeunes stagiaires en matière d'horaires (ex : interdiction du travail de nuit ou les week-ends) et de santé et sécurité au travail (ex : protection des mineurs en milieu industriel pour l'aéronautique), quitte à renoncer à faire explorer par ces derniers des tâches qui leur semblent pourtant essentielles.

Par ailleurs, il n'est jamais aisé pour les tuteurs de transmettre leur savoir-faire et leur expérience. En effet, ce sont souvent des éléments tacites et implicites, peu à même de faire l'objet d'une présentation et d'une explication. En outre, la transmission suppose de supporter la présence de quelqu'un derrière ou avec soi au travail, et de lui dévoiler ainsi ses véritables pratiques professionnelles, qui peuvent parfois déroger aux idéaux du métier.

Les manières de transmettre en situation de travail apparaissent surtout à inventer, les prescriptions et les attentes vis-à-vis des méthodes à mettre en œuvre pour assurer cette transmission restant en général très peu explicitées. Les tuteurs, même les plus expérimentés dans leur métier, ne disposent pas d'emblée des compétences pédagogiques nécessaires. S'inspirant de la façon par laquelle ils ont fait eux-mêmes l'apprentissage de leur métier, ils peuvent avoir tendance à rechercher et valoriser des méthodes qui ne collent pas avec celles souhaitées par les jeunes.

L'évaluation pratiquée à l'issue des PFMP pour permettre aux jeunes de valider leurs compétences acquises en milieu de travail se révèle particulièrement inconfortable. Il s'agit d'une co-évaluation à opérer avec les enseignants. Outre le risque de manquer de disponibilité, les tuteurs peuvent peiner à s'entendre avec les enseignants sur les tâches qui, parmi celles qui ont été confiées aux stagiaires, sont évaluables au regard du référentiel de diplôme. Ils peuvent aussi rencontrer des difficultés pour échanger autour de ce référentiel dans le sens où ils le perçoivent souvent comme étant peu compréhensible, voire peu légitime au regard de leur vécu singulier. Enfin, l'inconfort des tuteurs est lié au fait qu'ils sont censés prendre une part active à la notation des jeunes. Cela ne va pas de soi car ils considèrent que la notation ne relève pas de leur métier. En outre, le plus souvent satisfaits des jeunes, ils peuvent être tentés de les surnoter.

D'autre part, quand ils enchaînent les actions de tutorat, les tuteurs affrontent leur hétérogénéité et donc la nécessité d'ajuster la formation à leur diversité en termes de profils, besoins, attentes, comportements ou points de vue. Pour chaque jeune, il leur revient de se demander ce qu'il importe de lui transmettre en fonction de la position de la PFMP dans son cursus (en 2^{nde}, en 1^{ère} ou en 3^{ème} année ?) et de son niveau de compétence et de maturité. De même, il leur faut savoir comment s'y prendre pour le former selon son style d'apprentissage et sa personnalité.

La capacité à s'adapter aux différents profils s'impose d'autant plus aux tuteurs qu'ils ont parfois à gérer des difficultés d'apprentissage chez les jeunes. Elles peuvent être techniques, comme en aéronautique, où nombre de jeunes, après avoir été orientés par défaut, n'auraient pas un très bon niveau. Elles peuvent aussi s'apparenter à des appréhensions face au monde du travail ou à certaines caractéristiques du métier, comme ces jeunes qui, dans les EPHAD, envisagent avec crainte le public pris en charge, entravent ainsi leur apprentissage et vont même parfois jusqu'à perturber les résidents. Les difficultés d'apprentissage peuvent encore être liées à des barrières de communication avec les tuteurs, en raison de différences générationnelles ou culturelles.

La complexité de la formation et de la transmission à assurer est ainsi au rendez-vous pour les tuteurs. Pourtant, force est de reconnaître qu'elle reste le plus souvent invisibilisée et impensée dans les structures, ce qui contribue à renforcer encore plus cette complexité. Notamment, les structures mobilisent rarement la formation continue pour accompagner les tuteurs dans leur rôle.

L'épreuve de la confrontation à des attitudes ou des réactions jugées problématiques

La 3^{ème} épreuve qui échoie aux tuteurs a trait aux attitudes et aux réactions qu'ils jugent problématiques, adoptées par certains jeunes. Pour les tuteurs, elles renvoient à des manques de coopération de leur part, à des problèmes de comportement qu'ils posent ou à des difficultés auxquelles ils se heurtent, de nature autrement plus lourde que les difficultés d'apprentissage. Surgissant en partie quand les deux autres épreuves n'ont pu être négociées, elles entravent les processus de formation. Elles appellent un travail d'encadrement et de régulation pour poser un cadre, permettre aux jeunes de se réengager dans leur formation, gérer au mieux les situations les plus délicates. Cette épreuve place les tuteurs dans une position où ils ont à exercer une autorité éducative (Robbes, 2014), où il leur revient d'assumer pendant la PFMP une relation asymétrique ayant vocation à influencer les jeunes, tout en les considérant comme des sujets allant vers l'autonomie.

Cette épreuve résonne avec cette impression des tuteurs d'avoir parfois affaire à des jeunes manquant d'implication, restant trop en retrait, ne faisant pas preuve d'une attention suffisante au travail. Les tuteurs et les enseignants interrogés évoquent aussi des problèmes plus gênants de ponctualité, d'absentéisme, de discipline rencontrés quelquefois avec des jeunes.

Plus généralement, le tutorat étant une rencontre, les tuteurs ne peuvent jamais être assurés que tout se passera sans accroc. Si dans les secteurs étudiés, les tuteurs se disent satisfaits de la grande majorité des jeunes qu'ils encadrent, la confiance mutuelle peut ne pas être au rendez-vous, ce qui peut conduire à des tensions et des incompréhensions.

Les difficultés susceptibles d'entraver les processus de formation ne sont pourtant pas le seul fait des jeunes. Des difficultés sont aussi produites par les structures ou des situations de travail qui leur sont liées. Citons l'exemple de ces situations, déstabilisantes pour les jeunes, qui induisent un décalage entre ce qui est enseigné au sein du lycée en termes de valeurs et de normes professionnelles à porter et à respecter et une réalité éprouvée, située aux antipodes de ces valeurs et normes. Autre exemple :

les situations stressantes, sinon traumatisantes, qui peuvent aussi se présenter aux jeunes. C'est le cas dans les EPHAD, où une chute, une crise de démence, le décès d'un résident peuvent constituer des événements choquants pour le jeune.

Conclusion

Les tuteurs ne sont pas épargnés par les défis à relever en situation. A eux à partir de là de se construire en tant que tuteurs, étant entendu que la collaboration avec les enseignants et les lycées professionnels tend à être relativement limitée et ne peut donc se traduire par un solide accompagnement, et sachant que la formation continue semble rarement mobilisée par leur structure. Ils élaborent alors leurs positionnements et leurs stratégies pour affronter ces défis. Cela peut aller de positions de retrait à des positions d'engagement. Les tuteurs interrogés se situent plutôt dans le registre de l'engagement. Souvent sur la base d'une expérience qui s'édifie à force d'encadrer des jeunes, ils parviennent à mettre en place des pratiques, à développer des savoirs spécifiques, sinon à se forger des règles particulières pour faire face à ces défis.

Toutefois, ce mode de construction du tutorat, dominant en France, reste fondé sur une sorte de bricolage contrastant avec celui, beaucoup plus organisé, que l'on constate en Allemagne. Si ce bricolage peut être vecteur de souplesse et d'inventivité, il génère une incertitude constante sur sa valeur intrinsèque et sa possibilité d'être aisément reproduit. En outre, il ne peut garantir une égalité de traitement des jeunes concernant la qualité de leurs apprentissages en entreprise.

Afin de lui donner plus d'assise, il importe d'agir dans plusieurs directions à l'échelle des structures d'accueil ou des politiques éducatives. Les différentes épreuves analysées permettent justement d'envisager des perspectives. L'épreuve relative à la charge de travail qu'implique de tutorer invite les parties prenantes (structures, centres de formation) à revoir leur organisation du travail de façon à dégager les temps nécessaires. L'épreuve liée à la complexité de la formation des jeunes en situation de travail montre la nécessité d'une formation à destination des tuteurs. L'épreuve amenant les tuteurs à faire de la régulation pour faire face aux attitudes et réactions des jeunes jugées problématiques suggère qu'ils ont besoin de bien connaître les particularités de ce public et les modalités pour poser une autorité et un cadre aptes à créer/récréer les conditions favorables aux apprentissages.

Bibliographie

Aubert, N., Roux-Dufort, C. (2018). *Le Culte de l'urgence : La société malade du temps*, Flammarion.

Daniellou, F. (2015). Agir sur l'intensification du travail François Daniellou. Dans : A. Thébaud-Mony (éd.), *Les risques du travail : Pour ne pas perdre sa vie à la gagner*, La Découverte, pp. 246-255. <https://doi.org/10.3917/dec.theba.2015.01.0246>

Duraffourg, J. et Vuillon, B. (dir.) (2004). *Alain Wisner et les tâches du présent : la bataille du travail réel*, Octarès éditions.

Mahlaoui, S., Cadet, J-P., Gosseume, V., Simonet (2018). Organiser et exercer le tutorat des jeunes en formation professionnelle initiale au sein des petites structures. *CPC Etudes*, Cereq.

Martucelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.

Perez-Roux, T. (2016). Débuter : un système d'épreuves ? Dossier « Débuter dans l'enseignement ». *Cahiers pédagogiques*, H-S 43, 26-28.

Perez-Roux, T. (2019). Des dynamiques de professionnalisation dans et au-delà de la formation : quelles épreuves à surmonter lors de l'entrée dans le métier ? Dans : E. Brossais, C. Gardiès et N. Asloum (dir.). *Professionnalisation des acteurs de l'École au prisme des collaborations. Recherche, innovation, institution*, Cépaduès-éditions, 95-101.

Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement*. Presses universitaires de France.

Robbes, B. (2014). *L'autorité éducative, la construire, l'exercer*. SCEREN/CRDP, coll « Repères pour agir ».

Rosa, H. (2013). *Accélération. Une critique sociale du temps*. La Découverte, coll. « Théorie critique ».