

1998

*Profils professionnels,  
formation et pratiques des tuteurs en entreprise  
en Allemagne, Autriche, Espagne et France*

Rapport de Synthèse



Centre INFFO, France - COEPA, Espagne  
DIPF, Allemagne - ÖIBF, Autriche



Projet réalisé avec l'aide  
de la Communauté européenne  
dans le cadre du programme  
Leonardo da Vinci

Le contenu ne reflète pas nécessairement  
la position de Commission en cette matière

1998

Profils professionnels,  
formation et pratiques des tuteurs en entreprise  
en Allemagne, Autriche, Espagne et France

RAPPORT DE SYNTHÈSE

• **Françoise Gérard,**

Centre INFFO,  
Paris la Défense, France

• **Karin Steiner,**

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF),  
Vienne, Autriche

• **Werner Zettelmeier,**

Centre d'information et de recherche sur l'Allemagne contemporaine  
(CIRAC),  
Levallois-Perret, France

• **avec la participation de Uwe Lauterbach**

Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung  
(DIPF),  
Frankfurt am Main, Allemagne



Projet réalisé avec l'aide  
de la Communauté européenne  
dans le cadre du programme  
Leonardo da Vinci

Le contenu ne reflète pas nécessairement  
la position de Commission en cette matière

# Sommaire

<i>Introduction</i>	<i>p. 5</i>
---------------------	-------------

<i>1. Cadrage historique de la place de l'entreprise dans les systèmes de formation professionnelle</i>	<i>p. 7</i>
---	-------------

1. 1 - L'influence commune de l'apprentissage au Moyen Age	7
1. 2 - Le système dual allemand, fondé sur l'idée de métier	8
1. 3 - Une double qualification en Autriche	9
1. 4 - Une revalorisation progressive du rôle de l'entreprise en France	10
1. 5 - Une formation professionnelle récente en Espagne	12

<i>2. Les normes légales</i>	<i>p. 13</i>
------------------------------	--------------

2. 1 - En Allemagne et Autriche, une qualification réglementée	13
2. 2 - Une participation minimale de l'entreprise en France et en Espagne	13
2. 21 - Tuteur en France : une fonction existante, mais marginale	14
2. 22 - En Espagne, une fonction naissante	15

<i>3. Trois domaines d'activités : pédagogie, management, accompagnement social</i>	<i>p. 17</i>
---	--------------

3. 1 - Une fonction pédagogique	17
3. 2 - Une fonction de management	18
3. 3 - Socialisation et accompagnement social	18

<i>4. Les profils professionnels des tuteurs</i>	<i>p. 20</i>
--	--------------

4. 1 - Un socle commun : expertise technique et expérience professionnelle	20
4. 2 - Des profils qualifiés pour les tuteurs de futurs diplômés	21
4. 3 - Un partage des fonctions et des responsabilités selon les niveaux hiérarchiques dans l'entreprise	22
4. 31 - Le responsable de formation	22
4. 32 - Le salarié désigné par l'employeur comme tuteur	22
4. 33 - D'autres salariés qui, sans être nommément désignés, contribuent à la formation	23
4. 4 - Des tuteurs à temps plein et des tuteurs à temps partiel	23

## *5. La formation des tuteurs* *p. 25*

5. 1 - Système dual : une formation réglementée par la loi	25
5. 2 - En France, une formation de moins de 10 ans	26
5. 3 - En Allemagne, un nouveau concept de formation expérimenté depuis 1997	27
5. 4 - En France, le reflet d'un éventail de conceptions du tutorat	29
5. 5 - Qui forme les tuteurs ?	30
5. 6 - Outils et méthodes : une offre sous influence des organismes de formation ou des éditeurs de matériel pédagogique	31
5. 7 - Les évolutions en cours	31

## *6. Tuteur : une fonction reconnue ou en mal de reconnaissance* *p. 33*

6. 1 - La reconnaissance du tuteur au sein de l'entreprise et de la branche	33
6. 2 - Une reconnaissance financière	33
6. 3 - Le temps accordé aux tuteurs	34
6. 4 - La place des tuteurs dans les instances représentatives	35
6. 5 - La reconnaissance par d'autres lieux de formation	35
6. 51 - En Autriche	35
6. 52 - En Allemagne	36
6. 53 - En France	37
6. 6 - Reconnaissance par d'autres acteurs : coopération formelle et informelle	38
6. 7 - L'activité de tuteur comme instrument de gestion du personnel	38
6. 8 - L'image que les tuteurs ont d'eux-mêmes	39
6. 9 - La constitution de groupes d'intérêt	40

## *7. En conclusion : tuteur, une fonction transversale ou autonome ?* *p. 41*

## *8. Bibliographie* *p. 43*

8 1 - Allemagne	43
8 2 - Autriche	43
8 3 - Espagne	44
8 4 - France	45

Ces travaux ont été réalisés dans le cadre de l'enquête-analyse du programme LEONARDO, appel d'offres 1995, sous la référence F/95/2/107.III.2.a) c , et le numéro d'identification 3782.

## Partenaires de l'enquête-analyse LEONARDO et méthodologie des travaux

Les quatre partenaires signataires du projet sont :

- **pour l'Allemagne** : DIPF, Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung (Institut allemand de recherche pédagogique internationale), Frankfurt am Main, Allemagne. Equipe de recherche : Uwe Lauterbach et Dr. Harry Ness assistés de Heinz Bartel, Heike Maier, Uwe Faßhauer, Philipp Grollmann, Heinz Oerter;

- **pour l'Autriche** : ÖIBF, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (Institut autrichien pour la recherche sur la formation professionnelle), Vienne. Equipe de recherche : Karin Steiner, Günter Denk, Barbara Lang, Regine Wieser, Edith Enzenhofer, Ingrid Putz ;

- **pour l'Espagne**, COEPA, Confederacion Empresarial de la Provincia de Alicante, (confédération des entreprises de la province d'Alicante), Alicante. Equipe d'études : Elena Llorca, José Lillo, Alberto Marchante, Javier Martinez ;

- **pour la France**, Centre INFFO, Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente, Paris la Défense. Equipe d'études : Françoise Gérard, Christine Carbonnier, Michel Destouches, Marie Tugal.

Assistance technique au projet : Werner Zettelmeier, CIRAC - Centre d'information et de recherche sur l'Allemagne contemporaine, Levallois-Perret, France.

Pilotés par Centre INFFO, les travaux ont été conduits sur la base d'analyses secondaires et d'enquêtes primaires montées pour compléter le matériau d'observation. Un premier temps d'analyse documentaire et d'analyses secondaires de documents ou d'enquêtes existantes a permis de constituer un canevas commun aux quatre pays pour décrire les situations de tutorat et rendre possibles des comparaisons. Ensuite, chaque partenaire a mené des enquêtes spécifiques et interrogé des décideurs impliqués dans le tutorat pour compléter les premiers matériaux et intégrer ces nouveaux résultats dans un rapport final d'environ 130 à 150 pages sur le tutorat dans son pays. Au total, quatre rapports nationaux présentés sur le même canevas et une synthèse globale transversale ont été rédigés. Les quatre équipes ont bénéficié de l'aide et des ressources du CIRAC - Centre d'information et de recherche sur l'Allemagne contemporaine - en tant que médiateur interculturel et facilitateur d'une meilleure compréhension du système dual et des deux autres systèmes de formation.

## Introduction

Cette synthèse présente les principales conclusions de travaux d'enquêtes et d'analyses réalisés dans le cadre du programme communautaire LEONARDO entre 1995 et 1997 sur les profils professionnels, les pratiques et la formation des tuteurs en entreprise en Allemagne, Autriche, Espagne et France. Quatre équipes d'études et de recherche ont examiné les dispositifs développés par les entreprises pour former dans l'entreprise les publics jeunes ou adultes dans le cadre de formations en alternance, ainsi que la place, le rôle et la légitimité des acteurs désignés pour organiser et animer ces dispositifs.

La conception différente d'un pays à l'autre du rôle que joue l'entreprise dans la formation professionnelle nous oblige cependant à regrouper sous le terme générique de tuteur des situations très différenciées quant aux responsabilités, aux activités, au statut, aux conditions d'exercice des tuteurs. C'est pourquoi nous signalerons ces différences au fur et à mesure de notre analyse.

Les systèmes de tutorat des quatre pays étudiés vont en effet d'une organisation informelle et spontanée (la formation, ou plutôt l'intégration "sur le tas", "on the job", avec l'appui d'un collègue bienveillant) à une organisation très structurée, codifiée, réglementée. Nos travaux montrent que l'organisation du tutorat est fortement liée aux trois critères suivants :

- la valeur qu'une société dans son ensemble accorde à la formation professionnelle. Cette valorisation s'exprime par une reconnaissance sociale, personnelle, morale et statutaire de ceux qui y participent. Elle y est relayée par les individus eux-mêmes, porteurs et acteurs de cette valorisation ;

- le degré de responsabilité de l'entreprise dans la formation professionnelle : l'entreprise est-elle responsable ou non de la préparation à un diplôme, partage-t-elle cette responsabilité avec un centre de formation ou y est-elle associée en tant que simple lieu de stage pendant un cursus de formation ?

- le mode de gestion par l'entreprise des compétences dont elle a besoin : les produit-elle à l'interne ou les achète-t-elle à l'externe ? Si elle les produit à l'interne, elle développe un système de transmission de compétences à court et moyen terme et mobilisera les salariés actuels pour former les futurs embauchés.

La formalisation du tutorat dans les quatre pays observés est fonction du degré d'intérêt que chaque pays porte à ces questions séparément et ensemble. En Allemagne et Autriche, où la réponse à ces questions est très positive, de longue date, le tutorat est institué, réglementé, codifié. En Espagne, la formation professionnelle a une histoire très récente et le tutorat est encore informel, mais semble intéresser les pouvoirs publics comme les entreprises. La France connaît une situation intermédiaire, avec une revalorisation récente de la formation professionnelle et le développement d'un tutorat formalisé trouvant son aboutissement dans le discours des grandes entreprises projetant une organisation du travail qualifiée d'"apprenante".

C'est ainsi qu'il est difficile -et pour tout dire impossible- de comparer terme à terme les situations des quatre pays. Le lecteur français ou espagnol comprend sous le terme tuteur le salarié désigné par l'employeur (ou l'employeur lui-même), exerçant cette fonction en plus de son travail habituel, en restant soumis aux contraintes de production. Le tuteur se trouve dans un rapport de 1 à 1 ou, au maximum, de 1 à 3 avec les jeunes ou les adultes qu'on lui a confiés.

En revanche, le système dual propose une configuration tout autre : ce type de tuteur n'existe pas, dans la mesure où l'entreprise a organisé en son sein un dispositif de formation où les salariés chargés de la formation des jeunes ont une qualification, un statut, des conditions d'exercice spécifiques. Sous le terme "tuteur", le lecteur germanophone imagine spontanément un formateur disposant d'une qualification reconnue et d'un certificat d'aptitude pédagogique au tutorat qui forme des apprentis dans un rapport de 1 à 5, 10 ou 15 selon la taille de l'entreprise et qui, lorsqu'il exerce sa fonction à temps plein, le fait très souvent dans un lieu dédié à la formation au sein de l'entreprise (un atelier d'apprentissage par exemple).

C'est pourquoi le terme de "tuteur" n'a pas de traduction exacte dans la langue - et la réalité - germanophone, non plus que celle d'*Ausbilder* n'a de traduction exacte en français, en dehors d'une contextualisation plus précise que nous nous

efforcerons d'apporter dans cette synthèse. Nous emploierons donc le terme "tuteur" d'une façon générique, concernant la personne désignée par l'entreprise dans le processus de formation alternée, sur le lieu de travail.

Une approche historique nous permettra d'abord de comprendre les choix de développement des processus de tutorat dans les quatre pays, les critères -essentiellement culturels- qui motivent ces choix, à partir des racines communes que sont l'apprentissage et le compagnonnage. Le cadre légal de tutorat, les activités, profils professionnels et la formation des tuteurs feront l'objet d'une seconde partie. Enfin, nous examinerons de quelle reconnaissance bénéficient le tutorat et les tuteurs, ainsi que les perspectives d'évolution possibles de ces dispositifs. ■

## Enquêtes spécifiques

### En Allemagne

Le DIPF a enquêté auprès de 162 organismes (59 chambres de métiers, 20 organismes de formation agricoles, 83 chambres de commerce et d'industrie) réalisant la formation des tuteurs (Ausbilder) et organisant les examens de certificat d'aptitude au tutorat. L'objectif était d'observer dans quelle mesure les stages et examens amènent les tuteurs à organiser un apprentissage en relation plus étroite avec la situation de travail.

### En Autriche

L'ÖIBF a enquêté auprès de 336 entreprises ayant formé des apprentis en 1995 et 1996. L'ÖIBF a choisi une technique originale d'enquête : les questionnaires ont été adressés par fax directement aux tuteurs d'entreprise titulaires du certificat d'aptitude au tutorat. Ces questionnaires portaient sur l'activité et les pratiques des Ausbilder dans l'entreprise et sur leur formation.

### En France

Le Centre INFFO a adressé un questionnaire à 660 organismes de formation déclarant réaliser de la formation de tuteurs, pour connaître les contenus et les modalités d'organisation de la formation. Les 100 réponses exploitables représentent une population de 23 000 tuteurs formés sur les huit dernières années.

### En Espagne

Constatant la quasi-absence de données sur le tutorat en Espagne, COEPA a réalisé une enquête directe par interview auprès de 268 employés et chefs d'entreprise de la province d'Alicante en formation, pour connaître les pratiques de tutorat dans les entreprises.

# *1. Cadrage historique de la place de l'entreprise dans les systèmes de formation professionnelle*

Pour les quatre pays considérés dans cette étude, il est clair que les systèmes actuels de formation professionnelle, malgré leurs différences et leurs spécificités nationales, prennent leur origine dans l'apprentissage artisanal et marchand, pratiqué de façon relativement uniforme dans l'Europe du Moyen Age. Non pas que l'apprentissage, lié à des facteurs socio-économiques et culturels communs à tout le continent, n'ait eu, dès le Moyen Age, ces particularités régionales qui s'accroîtront et s'inscriront dans les structures politiques au début de l'ère moderne, puis au moment de l'industrialisation, mais il n'est pas possible de s'y arrêter dans le cadre de cette étude. Notre approche globale et, par nécessité, largement "idéaltypique" partira des rapports entre la production artisanale ou l'activité marchande et l'"éducation" professionnelle, qui est intimement liée à ces deux activités. Elle n'a d'autre ambition que d'esquisser quelques perspectives historiques et de situer les contextes dans lesquels, à partir du 17<sup>e</sup> et du 18<sup>e</sup> siècles, la formation professionnelle a suscité l'émergence de réflexions et d'institutions spécifiques qui, tout en restant centrées sur la sphère de production, définissent peu à peu un espace qui lui est propre et où l'activité économique devient action sociale. L'important est de faire comprendre que les systèmes de formation professionnelle, qui existent actuellement dans les différents pays, ne doivent pas être considérés comme des constructions rationnelles, mais comme des configurations sociales façonnées progressivement par une histoire sociale et culturelle spécifique et inscrites dans des systèmes d'intérêts et des rapports de pouvoir particuliers.

## *1. 1 - L'influence commune de l'apprentissage au Moyen Age*

Dans l'entreprise artisanale du Moyen Age, la formation consistait essentiellement à reproduire les savoirs et savoir-faire artisanaux existants. L'objectif essentiel de l'activité artisanale, et par conséquent, de tout entrepreneur, était la préservation du statu quo. La recherche du profit et l'expansion au-delà de cet objectif n'étaient pas tolérées, au moins dans l'artisanat traditionnel, car elles auraient mis en péril l'ordre social, qui était tenu pour une création de Dieu. Il importait donc de maintenir en l'état les structures socio-économiques. Dans une telle conception, l'innovation technique n'avait pratiquement pas sa place.

Au Moyen Age, l'affectation à un métier résultait en règle générale de la naissance. La formation et l'éducation s'effectuaient dans la famille ou dans la maison du maître. La séparation entre sphères publiques et privées, caractéristique des sociétés modernes, n'existait pas. La formation de l'apprenti était l'affaire du maître artisan ou d'un compagnon chargé de cette tâche. La formation était quasi organiquement liée au déroulement quotidien de la production et n'employait pas d'autre méthode que l'imitation et la répétition de l'exemple donné.

A partir de la fin du Moyen Age, les guildes et corporations prirent une influence croissante, tant sur le plan politique qu'en matière de formation des apprentis. Le nombre croissant d'artisans quittant la campagne pour échapper au servage entraîna l'augmentation de la part de la population citadine appartenant aux corporations. Dans ce contexte, la vie corporative prit un caractère plus régulé et formalisé. Des organes spécifiques furent chargés de surveiller la formation. Parallèlement, l'orientation vers les différents métiers perdit de sa rigidité. Une part importante des jeunes continuaient à apprendre le métier de leur père, mais le nombre de ceux choisissant une profession qui n'était jusqu'alors pas exercée dans la famille augmentait. Le maître était payé par la famille de l'apprenti pendant la durée de l'apprentissage. Les valeurs et les exigences communautaires de l'organisation corporative donnèrent, pendant une certaine période, la possibilité à tout jeune de fonder son propre atelier ou de prendre la direction d'un atelier déjà existant, après avoir gravi les échelons successifs d'apprenti, de compagnon et de maître. La stricte régulation et la sélectivité de



l'admission à l'apprentissage -avec notamment des critères tels que la naissance légitime, de famille honnête et chrétienne, servaient à garantir cette possibilité d'ascension sociale. L'organisation corporative donnait à l'apprentissage un caractère de plus en plus public, mais devenir apprenti n'en signifiait pas moins l'insertion complète dans la communauté domestique du maître. A ce titre, la formation et l'éducation artisanale sous la forme de l'apprentissage traditionnel est bien le type de formation-éducation institutionnalisé qui a conservé le plus longtemps un caractère prémoderne.

Finalement, la formation des apprentis dans le cadre corporatif fut de plus en plus sujette à la critique. Il arrivait que l'apprenti soit complètement livré à l'arbitraire du maître, qui imposait au jeune des travaux n'ayant aucune relation avec sa formation. Cela fut relativisé par la mise en place d'institutions préfigurant les écoles professionnelles. Le passage de l'organisation corporative à la société bourgeoise, puis au capitalisme comme système économique et social, se traduisit peu à peu par un affaiblissement de l'influence publique des corporations.

Les effets de cette évolution sociale sur le système éducatif avec, en particulier, l'émergence d'institutions et de mécanismes de régulation propres à la formation professionnelle, ont pris, dans chacun des quatre pays concernés par l'étude, un caractère particulier que nous esquisserons brièvement.

## ***1. 2 - Le système dual allemand, fondé sur l'idée de métier***

En Allemagne, les mutations sociales consécutives à l'industrialisation précipitèrent l'apprentissage artisanal dans une crise profonde au 19<sup>e</sup> siècle. La qualité de la formation se dégrada. Les débuts de l'expansion provoquèrent cependant un besoin de main-d'œuvre qualifiée, si bien qu'à partir du milieu du siècle, on s'efforça à plusieurs reprises de remettre de l'ordre dans le système d'apprentissage. C'est à la fois pour transmettre les connaissances techniques théoriques de plus en plus nécessaires à la qualification et pour intégrer les ouvriers dans l'Etat autoritaire du 19<sup>e</sup> siècle, qu'on multiplia les écoles de perfectionnement (*Fortbildungsschulen*). A partir du tournant du siècle, la législation sur l'activité industrielle et artisanale (*Gewerbeordnung*) de l'Empire allemand donna à l'apprentissage une structure institutionnelle. Son organisation et sa mise en œuvre,

bien que sous le contrôle de l'Etat, furent confiées pour l'essentiel aux chambres d'artisanat, conformément à la logique de l'"auto-administration de l'économie" (*Selbstverwaltung der Wirtschaft*), qui laisse à l'économie le soin de gérer elle-même ses propres affaires. Parallèlement, apparurent dans différents Etats du *Reich*, des législations réglementant les écoles de perfectionnement.

Pour s'assurer la loyauté des classes moyennes (*Mittelstandspolitik*), le gouvernement du Reich avait "réautorisé" les organisations corporatives de l'artisanat et leur avait donné de l'importance en leur confiant la régulation de la formation professionnelle. L'évolution des structures économiques, avec la moindre importance de l'agriculture dans la richesse nationale, la croissance du secteur industriel et de celui des services provoquèrent cependant une modification fondamentale des besoins en main-d'œuvre. Un des traits spécifiques de l'évolution dans les pays de langue allemande est la diffusion de l'apprentissage au-delà des métiers de l'artisanat et du commerce. De fait, à partir de la fin du 19<sup>e</sup> siècle, ce type de formation se développa dans presque tous les secteurs, où les travailleurs qualifiés étaient donc formés directement par les entreprises et les écoles professionnelles techniques ou commerciales coopérant avec elles. La position dominante de l'artisanat fut entamée par le développement de l'apprentissage industriel dans les nouvelles grandes entreprises de ce secteur. Les métiers de l'artisanat et de l'industrie se séparèrent, les organisations corporatives des différents secteurs définissant leurs profils professionnels propres. L'important est que l'industrie et les autres secteurs prirent modèle sur l'artisanat, en pratiquant une formation axée sur un métier particulier, donc défini et, de ce fait, protégé par elle. C'est ce mode de régulation qui, aujourd'hui encore, caractérise la formation professionnelle en Allemagne.

La notion de "système dual", qui caractérise le mode dominant de formation professionnelle en Allemagne, date du milieu des années soixante du vingtième siècle. Elle renvoie à la composante scolaire, qui a pour fonction de compléter la formation en entreprise. Les écoles du système dual, qui succèdent aux écoles de perfectionnement de la fin du 19<sup>e</sup> siècle, s'appellent écoles professionnelles (*Berufsschulen*), depuis les années vingt. C'est le régime national-socialiste qui, pour mieux l'utiliser au service de son pouvoir totalitaire, avait unifié la formation professionnelle à la fin des années trente et avait, en particulier, instauré

l'obligation de suivre des cours en école professionnelle. C'est également à cette période que le monopole de certification de l'artisanat fut aboli et que furent introduits des programmes reconnus par l'Etat, qui devaient assurer le lien entre les deux lieux de formation. Après la guerre, les "institutions d'auto-administration de l'économie", c'est-à-dire les chambres de commerce, d'artisanat, d'agriculture, etc. retrouvèrent, tout d'abord, leur pleine responsabilité en matière de formation. C'est seulement en 1969, que fut adoptée une loi unifiant le système.

Dès le 19<sup>e</sup> siècle, différents observateurs avaient réclamé une législation unifiant l'apprentissage. Cette revendication est reprise par les syndicats sous la République de Weimar dans le droit fil des droits de participation et de codécision partiellement obtenus pendant la guerre. Elle est formulée solennellement lors du 10<sup>e</sup> Congrès des syndicats allemands, en 1919. A la différence d'autres pays, où l'antagonisme entre travail et capital empêchait syndicats et patronat de s'entendre, même sur la protection du travail des jeunes et des apprentis, et où l'apprentissage a par conséquent disparu des métiers industriels, en Allemagne, les syndicats ont exigé très tôt une réglementation d'ensemble sur l'apprentissage. Après 1945, les représentants des salariés sont ensuite devenus des partenaires importants dans la gestion de l'apprentissage en entreprise qui, à la différence des autres pays de notre étude, est en Allemagne le système dominant. Bien que les syndicats n'aient pu obtenir, comme ils le souhaitaient dans les années 60 et 70, une intégration complète de la formation professionnelle dans le système éducatif public, les règles très complètes posées par la loi sur la formation professionnelle de 1969, qui s'appliquent tant à la formation initiale qu'à la formation continue et la reconversion professionnelle, font, relativement à d'autres pays, une large place à leur volonté de participer à tous les niveaux à la gestion du système et d'infléchir son évolution.

Au total, ce survol historique fait ressortir, entre autres, la référence au métier, le principe de subsidiarité et le principe du consensus comme éléments constitutifs du système dual allemand aujourd'hui. Ces traits caractéristiques fondent l'autonomie relative de la formation professionnelle par rapport à la formation générale, une autonomie qui peut être observée, aujourd'hui encore, au niveau des représentations et des institutions.

### **1. 3 - Une double qualification en Autriche**

La structure actuelle du système éducatif autrichien est marquée par la tradition catholique et corporatiste propre à l'administration de la monarchie des Habsbourg. C'est sous le règne de Marie-Thérèse (1740-1780), que fut introduite en 1774 la scolarité obligatoire, date qui marque le début du système scolaire public. Dès 1758, était fondée à Vienne "l'Académie royale et impériale de dessin commercial" (*k.u.k. Commercial Zeichnungs-akademie*), qui était la première école professionnelle. A la fin du 18<sup>e</sup> siècle, on vit apparaître des écoles dites "réalistes" (*Realschulen* - car s'attachant, contrairement aux écoles savantes, à l'étude des choses), qui offraient une formation très générale appliquée à l'activité professionnelle. Mais, au total, les structures extrêmement rigides de l'Empire austro-hongrois au 19<sup>e</sup> siècle faisaient peu de place à des formations innovantes de caractère technique et tournées vers la pratique. L'administration commune à cet Etat "pluriethnique" imposait au système scolaire un enseignement en plusieurs langues et des conceptions élitistes valorisant la noblesse et l'armée. Mais l'enseignement d'élite de la monarchie se résumait pratiquement aux "lycées", axés, comme dans tous les pays de langue allemande, sur les humanités classiques et sur la formation universitaire qui leur faisait suite. Les institutions de formation professionnelle n'étaient, en comparaison, que peu valorisées. C'est pourquoi les écoles professionnelles importantes ne furent fondées que dans la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle. A partir de 1869, se développa, sous l'égide d'Armand Freiherr von Dumreicher un système d'écoles professionnelles publiques, qui préfigurait à bien des égards les structures scolaires autrichiennes d'aujourd'hui. Dumreicher s'inscrivait consciemment en opposition à Wilhelm von Humboldt et à son idée de formation générale de la personnalité. Des écoles techniques d'Etat furent ouvertes dans tout l'Empire, en particulier à Vienne, avec des formations le plus souvent spécialisées dans la construction mécanique, l'électrotechnique, la chimie ou le textile. Il faut aussi mentionner la création des écoles commerciales municipales.

En ce qui concerne la formation aux métiers d'apprentissage, le système des corporations était, comme dans les autres pays, resté dominant jusque vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle. L'emprise réformatrice du despotisme éclairé s'exerça aussi

sur l'apprentissage qui, en mars 1793, fut assujéti à certains principes unificateurs, dont une limitation du temps d'apprentissage à une durée allant de 2 à 4 ans. Il était déjà prescrit, depuis 1774, que les apprentis fréquentent l'école du dimanche, en complément de leur formation en entreprise. Peu à peu, des secteurs importants pour l'industrialisation naissante furent soustraits au système corporatif et déclarés relever de professions "à l'exercice libre". Enfin, la législation sur l'activité artisanale et industrielle de 1859 (*Gewerbeordnung*) prononça la dissolution complète des corporations, plaça l'apprentissage dans un cadre contractuel (contrat d'apprentissage), tout en laissant les contenus largement à la discrétion du maître.

Pour le secteur éducatif, la République autrichienne, fondée en 1919, fut une période de renouvellement marquée par l'influence de la "pédagogie réformatrice" (*Reformpädagogik*). Différents types d'école unique, projet cultivé traditionnellement par la social-démocratie depuis cette période, furent expérimentés, pour l'essentiel, dans la région de Vienne. L'administration scolaire de la jeune république était fortement fédérale. Les écoles professionnelles furent moins touchées par ces réformes. Certes, sous la tutelle d'un ministère du Commerce menant une politique plutôt pragmatique, les formations scolaires techniques furent développées, mais on n'alla pas jusqu'à permettre aux élèves, sortant de telles filières, d'accéder à l'enseignement supérieur.

Après les années de l'austro-fascisme et de la dictature national-socialiste, puis le rétablissement de la souveraineté nationale, au milieu des années 50, c'est au début des années soixante qu'interviennent de nouveau des innovations importantes en matière éducative. La loi sur l'organisation scolaire de 1962 a pour effet d'unifier tout le système scolaire autrichien. On accorde alors une importance particulière au développement des écoles professionnelles ("supérieures" - höhere - au sens de second cycle), afin de permettre aussi à des jeunes, n'ayant pas suivi la filière de formation générale, d'accéder aussi à l'enseignement supérieur. Les programmes de développement scolaire du début des années 70 ne relevaient pas seulement d'une stratégie de qualification à long terme dans une optique de compétitivité économique - mettre sur le marché du travail, qui subissait des tensions croissantes depuis les années soixante par suite de l'évolution démographique. Pour assurer un meilleur équilibre entre les sorties des filières de formations générales et celles de formations

professionnelles, la voie professionnelle scolaire fut considérablement développée. L'apprentissage dual, qui existe parallèlement en Autriche, a été codifié par la loi sur la formation professionnelle de 1969. L'organisation de ce secteur est très semblable à celle du système dual allemand.

Au total, ces brefs rappels historiques mettent en évidence une caractéristique qui différencie le paysage éducatif autrichien de celui de son voisin allemand : dès la fin du 18<sup>e</sup> siècle, l'Etat intervient très activement pour assurer le développement d'une alternative scolaire à l'apprentissage traditionnel en entreprise. C'est ainsi que les diplômes combinant une qualification professionnelle et le droit d'accès à l'université ont pris aujourd'hui de l'importance. L'engouement des jeunes pour les "doubles qualifications" de ce type se traduit, depuis le milieu des années 80, par une baisse du nombre d'entrées en apprentissage, baisse dont l'amplitude excède celle du recul démographique, alors que, dans le même temps, le nombre des élèves des filières professionnelles uniquement scolaires augmente. Cette tendance rend plus urgente encore la réforme de l'apprentissage traditionnel, dont la nécessité se fait déjà sentir depuis plusieurs années. Sous la pression des faits, différentes mesures concrètes ont déjà été prises comme par exemple, en 1997, l'introduction à titre d'option pour les apprentis les plus performants d'un examen donnant l'équivalence du baccalauréat (*Berufsreifepriifung*).

#### ***1. 4 - Une revalorisation progressive du rôle de l'entreprise en France***

La Révolution française, par ses effets sociaux à long terme, a fait subir au système éducatif français, et tout spécialement aux formes traditionnelles de la formation professionnelle, une transformation radicale, qui n'a pas d'équivalent dans les pays de langue allemande. Par suite de l'abolition des corporations et des évolutions économiques induites par une industrialisation presque aussi précoce qu'en Angleterre, l'apprentissage qui existait sous l'Ancien Régime connaît une crise profonde, tant dans sa fonction que dans ses valeurs, au point d'avoir presque complètement disparu au milieu du 19<sup>e</sup> siècle. Les tentatives de restauration dues à des initiatives privées ou publiques, au moyen d'aides matérielles accordées aux apprentis cherchant une place d'apprentissage ou à leurs familles, ne représentent qu'une solution à des problèmes individuels. De même,

les écoles d'entreprise fondées par les grandes entreprises industrielles n'apportent rien à la grande masse des jeunes désirant une formation. Quant aux écoles d'apprentissage communales, fondées surtout dans la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle, qui ultérieurement passent pour certaines sous la tutelle de l'Etat, elles ne forment qu'une élite ouvrière. La grande majorité des travailleurs ne bénéficie d'aucun apprentissage formalisé ou est seulement formée sur le tas. Une première loi sur l'apprentissage, en 1919, introduit certes, pour les apprentis et les jeunes ouvriers, un enseignement professionnel théorique obligatoire, suivi pendant le temps de travail, qui doit être organisé et financé par les communes ; mais, entre les deux guerres, cette loi n'est appliquée que très mal et très tardivement : en 1938, 12 % seulement des classes d'âge concernées suivent effectivement les cours professionnels. En outre, la loi ne concerne que l'enseignement théorique conçu comme complément de la formation en entreprise. Elle n'a aucune influence, ni sur la pratique pédagogique en entreprise, ni sur la qualité des contenus de l'apprentissage. En 1925, est introduite une taxe d'apprentissage, payée par les entreprises, et destinée à financer la formation professionnelle. Elle est censée inciter les employeurs à investir dans la formation, puisque leurs charges peuvent être portées en déduction de l'impôt, mais en pratique, elle n'a pas changé grand-chose. On retiendra donc que, jusqu'à la veille de la Seconde Guerre mondiale, l'apprentissage en entreprise ne parvient pas, en France, à s'imposer comme modèle dominant. C'est seulement dans le cadre de la grande réforme de la formation initiale et continue par la législation de 1971 que l'apprentissage est consolidé par des règles d'organisation et de financement plus strictes, conditions d'une revalorisation ou au moins d'une reconnaissance sociale qui avait été perdue avec le temps. De fait, l'apprentissage en entreprise n'avait survécu que dans des domaines où la production de masse n'était pas possible, c'est-à-dire essentiellement dans l'artisanat et le petit commerce, il était choisi par des jeunes peu motivés et en échec scolaire, ce qui ne rehaussait pas particulièrement son image. Bien que séparé institutionnellement du système scolaire, l'apprentissage est, d'une certaine manière, resté subordonné car il prépare à des diplômes d'Etat, dont la définition et les orientations pédagogiques sont principalement contrôlées par le ministère de l'Education nationale.

Devant cette faiblesse de l'apprentissage, l'Etat s'est appliqué, depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle, à favori-

ser l'émergence d'une offre de formation scolaire à plein temps ou à la proposer lui-même. Cet enseignement technique, au départ organisé soit au niveau communal, soit par le privé, soit par l'Etat, prend de l'importance au début des années vingt avec la création d'un secrétariat d'Etat rattaché au ministère de l'Instruction publique. Puis, vient son intégration dans le système scolaire national, progressive jusqu'en 1939, rapide et complète après 1945. Jusqu'à la veille de la guerre, les établissements de l'enseignement technique forment toutefois essentiellement une élite ouvrière de futurs contremaîtres ou techniciens. C'est aux besoins de qualification de l'industrie d'armement, ainsi qu'aux visées idéologiques du régime autoritaire de Vichy que l'on doit l'extension de la formation scolaire à la masse des ouvriers. Les quelques 850 centres de formation professionnelle, puis collèges techniques qui prospèrent sous le régime de Vichy deviennent, en 1959, les collèges d'enseignement technique (CET), qui sont des établissements de formation professionnelle purement scolaires. A partir de 1945, leurs effectifs connaissent une hausse brutale. Ils satisfont alors les besoins croissants en main-d'œuvre qualifiée des branches industrielles en expansion, l'électrotechnique et la construction mécanique. Au cours des années soixante et 70, la démocratisation du système éducatif permet à l'enseignement technique (sous tutelle du ministère chargé de l'Education) de prendre de plus en plus d'importance. Il devient la forme principale de formation professionnelle initiale à tous les niveaux de qualification et est désormais subordonné au modèle strictement hiérarchisé du système scolaire de formation générale.

L'absorption presque totale de la formation professionnelle initiale dans le système scolaire public a été favorisée par la conjonction d'intérêts politiques et sociaux, certes très différents, mais aux effets convergents. Les rapports de force entre les courants politiques prédominants de la IV<sup>e</sup>, mais aussi de la V<sup>e</sup> République, laissèrent peu de place à une définition consensuelle du rôle de l'entreprise dans la société, notamment en matière de formation professionnelle. Par conviction républicaine, les responsables de ces forces politiques ne pouvaient concevoir l'éducation et la formation que dans le giron de la puissance publique, afin de les soustraire à la logique capitaliste du profit. L'argument était partagé non seulement par les syndicats de salariés, mais aussi par les syndicats d'enseignants, très puissants à l'époque. Inversement, les entreprises de l'immédiat après-guerre, en butte aux accusations de collaboration

et touchées par les nationalisations-sanctions, avaient intérêt à éviter les coûts d'une formation professionnelle que l'élévation des niveaux de qualification requis rendait de plus en plus chère. Elles se retirèrent donc presque complètement de la formation initiale. Enfin, l'administration de l'Education nationale, invoquant l'égalitarisme républicain et se mettant après la guerre de plus en plus au service d'une politique de modernisation technocratique et axée sur des objectifs globaux, pouvait, non sans raisons, faire valoir sa capacité à organiser, mieux que les entreprises privées, une offre de formation sur l'ensemble du territoire.

Le débat, engagé dans les années 80, sur la nécessaire réforme du système éducatif français reflète, avec la fin des "Trente Glorieuses", la disparition de cette configuration d'intérêts. Comme le montrent les différentes réformes de la formation professionnelle, engagées depuis la deuxième moitié des années 80, un des thèmes centraux est la réévaluation du rôle de l'entreprise comme lieu de formation et de socialisation. A cet égard, du fait de la pression croissante de la concurrence internationale sur l'économie française, on observe aussi une certaine mondialisation du débat éducatif.

### ***1. 5 - Une formation professionnelle récente en Espagne***

En Espagne, dont la société était restée majoritairement agraire jusque dans les années vingt de ce siècle, la formation professionnelle s'effectuait surtout sur le tas dans les entreprises artisanales, sous le contrôle d'unions de métier organisées à la façon de corporations. Il y avait sinon, depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle, des institutions privées, principalement ecclésiastiques, pour la formation des maîtres artisans (*Escuelas de Artes y Oficios*). La formation de type artisanal fut dotée, en 1928, d'un statut qui resta en vigueur jusqu'en 1949. Une loi de cette même année s'efforça de remplacer l'apprentissage artisanal par une filière complètement scolaire. Mais cette nouvelle voie de formation, comportant une formation générale d'un an, suivie d'une spécialisation de 4 ans correspondant aux différents secteurs économiques (agriculture, mines, industrie, etc.), n'a pas été en mesure de remplacer les structures existantes, si bien que la complexité due à la conjonction des deux systèmes, n'a pas contribué à revaloriser la formation professionnelle.

Une loi de 1955 sur la formation professionnelle dans les métiers de l'industrie et une loi de 1957 sur la formation technique avaient pour objectif de rapprocher la formation professionnelle et l'industrie. Depuis 1954, les entreprises supportent une taxe, destinée à financer la formation. La loi de 1955 cherche à intégrer la formation professionnelle dans le système d'enseignement général. Elle crée des établissements de formation à différents niveaux de qualification : universités professionnelles (*universidades laborales*), écoles pour la formation des artisans et écoles pour la formation des contremaîtres de l'industrie. La loi de 1957 stipule la mise en place de centres, placés sous la tutelle du ministère du Travail, pour des formations de courte durée, au service de l'insertion professionnelle. La formation professionnelle repose, aujourd'hui encore, sur ces données institutionnelles. A cet égard, on distingue ce qu'on appelle la formation "réglée" (*formacion reglada*), qui s'effectue dans le cadre du système éducatif général, sous la responsabilité du ministère de l'Education ou, dans le cas de la formation agricole et piscicole, sous la responsabilité du ministère compétent, et la formation dite "occupationnelle" (*formacion ocupacional*), qui dépend du ministère du Travail.

L'évolution historique du système éducatif espagnol renvoie à un retard de modernisation de la société dans son ensemble, qui perdure bien après le milieu de notre siècle. Actuellement, la formation professionnelle est au cœur d'une réforme globale du système éducatif, décidée en 1990, et qui ne sera probablement pas achevée avant le début du nouveau millénaire, et dont l'ambition est de valoriser la place de l'entreprise dans le processus de formation. ■

## 2. Les normes légales

Dans les pays de culture germanique, où le "système dual" est le mode prédominant de formation professionnelle initiale, la fonction de tuteur en entreprise est définie assez clairement, dans la longue tradition de l'apprentissage artisanal pratiqué presque sans interruption depuis les guildes et corporations du Moyen Age. L'établissement d'une formation en alternance dont l'entreprise est maître d'œuvre (dite "formation duale" ou "système dual") s'est traduit par une professionnalisation du tuteur. Il y a reconnaissance de cette fonction dans la mesure où elle est explicitement distinguée des autres tâches et activités professionnelles dans la division du travail au sein de l'entreprise. Dans les pays germaniques, l'exercice de cette fonction repose sur des dispositions légales correspondantes.

### 2. 1 - En Allemagne et Autriche, une qualification réglementée

En République fédérale d'Allemagne, c'est la loi sur la formation professionnelle de 1969 (*Berufsbildungsgesetz* - BBiG) qui fixe les modalités de la formation en entreprise au sein du système dual. Celle-ci était déjà réglementée de longue date dans l'artisanat, où l'autorisation d'embaucher des apprentis était (et reste) en particulier subordonnée à l'obtention du diplôme de maître-artisan. Mais la loi de 1969 définit en matière de formation initiale des règles s'appliquant pour la première fois de façon homogène aux entreprises non artisanales à toutes les professions reconnues. Un décret d'application du BBiG de 1972 (*Ausbildereignungsverordnung* - AEVO) réglemente avec précision la qualification pédagogique requise pour les tuteurs, qualification qui fait l'objet d'un examen spécifique (*Ausbildereignungsprüfung*). On fera abstraction ici des clauses transitoires, qui dispensent notamment d'examen certains tuteurs. L'article 20 du BBiG et l'article 21 de la loi sur l'organisation de l'artisanat (*Handwerksordnung*) stipulent que seul

peut former des apprentis celui qui en a l'aptitude personnelle et professionnelle. Les futurs tuteurs se préparent à l'examen attestant cette compétence en suivant des cours prévus à cet effet. Les connaissances et savoir-faire qui doivent être transmis sont fixés dans les règlements d'apprentissage, référentiels qui prescrivent les contenus et la progression de la formation.

En Autriche, la loi sur la formation professionnelle (*Berufsausbildungsgesetz* - BAG) est l'équivalent du BBiG allemand. Elle précise quelles entreprises et quelles personnes sont habilitées à former des apprentis dans le cadre de l'apprentissage dual et indique dans quelles conditions cette formation s'effectue. Tout comme en Allemagne, la loi en vigueur depuis 1969 s'applique à l'ensemble du territoire et concerne tous les secteurs économiques. Depuis 28 ans, elle a fait l'objet de révisions et compléments nombreux. Ainsi, c'est une loi modificative de 1978 qui régleme la formation des tuteurs. Auparavant, l'article 3 du BAG stipulait que toute personne disposant d'une qualification professionnelle, était habilitée à former, sans que la nature de cette qualification soit précisée. Désormais, l'activité de tuteur suppose l'obtention d'un certificat d'aptitude pédagogique, décerné par un jury au terme d'un examen spécifique (*Ausbilderprüfung*). Cet examen se prépare en suivant des cours en formation continue. La loi modificative de 1997 permet d'obtenir l'autorisation de former soit par le biais de l'examen, soit au terme d'un cours de formation des tuteurs clos par un entretien. La loi définit également les tâches qui incombent au tuteur en entreprise, indique qu'une personne doit assurer la coordination de l'ensemble de la formation lorsque l'entreprise emploie plusieurs tuteurs. Quant aux contenus à transmettre, la législation prescrit leur définition dans les référentiels (*Berufsbild*) faisant partie des règlements de formation (*Ausbildungsvorschrift*) que le ministre fédéral des Affaires économiques promulgue par décret pour chaque métier d'apprentissage reconnu.

### 2. 2 - Une participation minimale de l'entreprise en France et en Espagne

Il n'est pas facile d'appliquer aux réalités espagnole et française les concepts pertinents de façon relativement homogène dans les différents pays l'aire culturelle germanophone. En France, il existe en effet plusieurs acceptions de l'activité de tuteur, qui relèvent de fondements juridiques et

sont issues de contextes non seulement différents, mais aussi en partie concurrents. Il faut donc d'abord distinguer d'une part, les notions de *maître d'apprentissage* et de *tuteur*, d'autre part, celle de *formateur*.

## 2. 21 - Tuteur en France : *une fonction existante, mais marginale*

En France, les premières tentatives de codification juridique de la formation en entreprise datent de 1919, lorsqu'un enseignement théorique dispensé par des institutions publiques est rendu obligatoire pour les formations de l'industrie et du commerce, jusque-là uniquement données sur le tas. Cette législation fonde la formation professionnelle initiale dans le cadre d'un contrat d'apprentissage, formation qui est étendue aux entreprises artisanales en 1937. Dans sa version actuelle, la législation inclut une description du statut et de la fonction de *maître d'apprentissage*, désignation officielle de la personne qui forme dans le cadre d'un contrat d'apprentissage. Le maître d'apprentissage qui, dans bien des cas est aussi propriétaire de l'entreprise, est responsable de la formation qui y est dispensée. En liaison avec le *centre de formation d'apprentis* (CFA), le maître d'apprentissage doit veiller à ce que le jeune acquière les compétences requises pour l'obtention du diplôme préparé. La réforme de 1971, qui concerne le système de formation professionnelle dans son ensemble et le système d'apprentissage en particulier, a soumis, depuis le 1<sup>er</sup> juillet 1972, l'activité de maître d'apprentissage à autorisation. Cette autorisation, délivrée par la commission départementale de formation et d'emploi, est valable 5 ans. Depuis 1992, elle n'est plus accordée personnellement à chaque maître d'apprentissage, mais globalement par entreprise, toujours pour une durée de 5 ans. La seule exception à cette règle concerne les maîtres d'apprentissage dans les collectivités territoriales<sup>1</sup>. Pour tous les autres secteurs, le propriétaire de l'entreprise désigne un salarié comme maître d'apprentissage. Il doit être majeur et présenter, outre des garanties de moralité, des compétences pédagogiques et professionnelles. La nature de ces compétences pédagogiques n'est pas spécifiée, le fait qu'elles soient mentionnées revient simplement à recommander la participation à des mesures de qualification pédagogique. Pour les formations professionnelles en entreprise ne relevant pas de l'apprentissage, la fonction de tuteur est historiquement assez récente. Le concept de tuteur est apparu avec le développement de mesures gouver-

nementales subventionnant l'insertion professionnelle ou l'amélioration de la qualification des jeunes de moins de 25 ans sortis du système scolaire. Il s'agit de ce qu'on appelle les *contrats aidés*, en particulier le contrat de qualification et le contrat d'adaptation<sup>2</sup>, tous deux inscrits dans le Code du travail à partir de 1983. Par ailleurs, il est désormais question de tuteur d'entreprise dans le cadre de formations professionnelles scolaires, qui depuis les années 80 intègrent de plus en plus des séquences pratiques en entreprise, d'importance et de durée il est vrai variables - on parle alors d'alternance sous statut scolaire. Ainsi, le bac professionnel, diplôme professionnel de niveau bac existant depuis 1985, qui confère une double qualification (qualification professionnelle et droit d'accès à l'enseignement supérieur), comprend un stage en entreprise d'au moins 16 semaines dont l'évaluation est pleinement prise en compte à l'examen et conditionne donc l'attribution du diplôme. Enfin, la notion de tuteur apparaît aussi depuis 1982 dans la formation continue en entreprise, ainsi que dans le contexte des mesures de reconversion offertes aux chômeurs adultes de plus de 25 ans.

Dans tous les cas qui viennent d'être mentionnés, le tuteur est un collaborateur de l'entreprise expressément désigné pour cette fonction. On notera que le Code du travail décrit les tâches du tuteur, mais sans les assimiler à des fonctions de formateur au sens strict du terme. De ce fait, sur le plan purement juridique, le tuteur n'est pas l'égal du formateur, qui lui est historiquement antérieur. Dans le cas des mesures de formation des jeunes, le tuteur doit "accueillir et (...) guider les jeunes pendant leur temps de présence en entreprise"<sup>3</sup>. Un tuteur ne doit pas encadrer plus de trois jeunes. Il évalue le travail du jeune, en général en fonction de critères fixés par l'institution extérieure à l'entreprise. Celle-ci est d'ailleurs la principale responsable de la formation, en organise et dispense la plus grande part. Lorsqu'il s'agit d'une formation sanctionnée par un diplôme d'Etat, le tuteur peut, dans certains cas, faire partie du jury d'examen. Chaque jury, qui est une instance d'Etat, est constitué par les institutions extérieures à l'entreprise qui participent à la formation (le

1. L'apprentissage dans les collectivités territoriales (secteur non marchand) n'a été autorisé qu'en 1992, à titre expérimental sur plusieurs années, à condition que les salariés désignés comme maîtres d'apprentissage soient déclarés et agréés par les services de l'Etat.

2. Cf. la monographie française.

3. Article L.980-10 du Code du travail.

centre de formation d'apprentis, s'il s'agit d'un contrat d'apprentissage, le lycée professionnel, s'il s'agit du bac pro, etc.).

Quant au concept de *formateur*, il est intimement lié à l'émergence et au développement de la formation des adultes depuis le début de ce siècle, formation qui change progressivement de nature, passant, en particulier après 1950, de la formation générale à la formation professionnelle continue et s'orientant de plus en plus, depuis les années soixante-dix, vers les mesures de reconversion de chômeurs. Il s'agit alors d'une activité d'enseignement exercée à titre principal devant des groupes relativement nombreux (de 10 à 30 personnes) et à l'extérieur des institutions classiques du système éducatif. A la différence du tuteur, dont la fonction s'exerce en marge de tâches productives, le travail du formateur est purement pédagogique. 80 % des formateurs sont employés par des institutions publiques ou privées de formation continue, environ 20 % sont des formateurs d'entreprise, dont la fonction est à peu près comparable à celle des tuteurs d'entreprise à plein temps dans les pays germaniques (*hauptberufliche betriebliche Ausbilder*). Toutefois, à la différence de ceux-ci, ils se consacrent à la formation continue et non à la formation initiale.

Pour rester dans des domaines comparables, il ne sera question ici que de l'activité des tuteurs ou maîtres d'apprentissage en France. La professionnalisation de leur fonction, amorcée il y a quelques années seulement, n'est pas encore achevée. Cette fonction ne suppose pas de formation pédagogique obligatoire. Peut devenir tuteur ou maître d'apprentissage tout salarié de l'entreprise qui a été nommé à cette fonction par le directeur ou le gérant. La législation ne prescrit qu'un niveau de qualification professionnelle correspondant au moins à celui du jeune en formation, ainsi qu'une expérience de 3 ans, si le tuteur ou maître d'apprentissage est titulaire d'un diplôme de formation professionnelle, de 5 ans s'il n'a pas de diplôme de cet ordre. Depuis 1992, la formation des tuteurs est recommandée par les textes officiels et progresse fortement grâce aux mesures gouvernementales et à l'action des organisations professionnelles. Ainsi, pour inciter les entreprises à former leurs tuteurs et maîtres d'apprentissage, on a institué un remboursement partiel (sur la base de 40 heures) des coûts occasionnés par cette formation. Les remboursements sont pris en charge par les organismes de financement de la formation continue, auxquels les entreprises sont tenues de

cotiser. Cependant, la formation n'est sanctionnée par un diplôme ni pour les tuteurs ou ni pour les maîtres d'apprentissage. Dans trois départements (Haut-Rhin, Bas-Rhin et Moselle) il existe, pour des raisons historiques, des normes particulières qui rendent obligatoire la formation des tuteurs et maîtres d'apprentissage. Ceux-ci doivent en outre y détenir le certificat de maître-artisan dans leur spécialité professionnelle ou être titulaires d'un diplôme équivalent. Le secteur agricole constitue la seconde exception réglementaire avec le cas des maîtres exploitants agricoles qui doivent suivre une formation débouchant sur un agrément par les services de l'Etat pour former les jeunes agriculteurs désirant créer leur propre entreprise agricole.

## 2. 22 - *En Espagne, une fonction naissante*

En Espagne, le système de formation professionnelle est actuellement encore dans une phase de transition, caractérisée par la coexistence de l'ancien système, fondé sur une loi de 1970, et des premiers éléments du nouveau système, mis en chantier par un ambitieux programme de réformes concernant l'ensemble du système éducatif (loi cadre sur l'organisation générale du système éducatif, LOGSE, 1990). Dans cette réforme globale, la restructuration de la formation professionnelle initiale et continue occupe une place centrale. La mise en place généralisée de la formation professionnelle prévue par la LOGSE doit débiter en 1998. La réforme veut remédier aux faiblesses de l'ancien système, qui sont évidentes tant au niveau institutionnel, matériel que sur le plan des programmes. De manière générale, on peut dire que les réformateurs espagnols se sont inspirés de différents modèles européens. Ainsi, la formation professionnelle initiale doit par exemple, comme en France, rester à l'avenir au sein du système public d'enseignement général. Tout comme en France, la formation professionnelle doit aussi être revalorisée, en particulier par une implication plus forte des partenaires sociaux et une reconnaissance accrue de l'entreprise comme lieu de formation dans le cadre de stages. Les centres scolaires d'enseignement professionnel, qu'ils soient privés ou publics, continuent à être les principales institutions de formation. Les jeunes ont le statut d'élèves et les entreprises sont considérées comme partenaires des écoles. Cette formation scolaire, organisée en modules, comprend, selon les niveaux, entre 1 400 et 2 000 heures. Depuis 1993, en application de la LOGSE, 25 % de cet horaire (en règle générale environ 400 heures) doivent



être obligatoirement effectués à titre de phase pratique sous forme de module en entreprise (*formación en centro de trabajo*), le diplôme ne pouvant être délivré sans l'obtention de ce module. C'est le personnel de l'entreprise qui est chargé d'encadrer le stagiaire (en exerçant la fonction de *tutor de practicas*). Même si les phases de formation en entreprise servent plutôt à compléter les contenus transmis dans les centres de formation scolaires, les contenus de formation de la phase pratique sont définis d'un commun accord par l'école et l'entreprise et fixés sous forme contractuelle. L'entreprise nomme un tuteur (*tutor*) qui, de concert avec le tuteur du centre d'enseignement professionnel scolaire chargé de coordonner les stages (*tutor de centro educativo*), est responsable de l'encadrement et de l'évaluation des élèves durant le stage. Toutefois, la répartition des tâches entre tuteur et formateur n'a pas encore été formalisée, comme c'est le cas dans d'autres pays. Un document ministériel de 1996 décrit plus précisément le déroulement des phases pratiques de formation et les compétences des deux types de tuteurs. Concernant le tuteur en entreprise, il n'y a pas encore en Espagne de formation pédagogique obligatoire dont les modalités soient réglementées. Cependant l'Etat prévoit d'organiser ultérieurement des sessions de formation, entre autres de formation continue, pour les deux types de tuteur. Par ailleurs, comme l'indiquent des prises de position officielles, les institutions éducatives s'efforcent de favoriser la coopération entre les entreprises et les centres scolaires d'enseignement professionnel. A cet égard, il est probable que les chambres de commerce et d'industrie joueront les intermédiaires, comme le montre par exemple l'expérience faite dans les Asturies depuis 1993.

En outre, il y a aussi des tuteurs dans le cadre du contrat d'apprentissage (*contrato de aprendizaje*), qui n'a guère en commun avec son homologue français que le nom, ainsi que dans le cadre de la formation continue et dans celui des stages que les étudiants doivent effectuer en entreprise. Le contrat d'apprentissage n'a, dans son acception actuelle, plus grand-chose à voir avec l'apprentissage issu du système corporatif, tel qu'il existait avant le 18<sup>e</sup> siècle et avait perduré jusqu'au 19<sup>e</sup> siècle. Le contrat d'apprentissage actuel, qui a une durée allant de 16 mois à 3 ans, est une formation par l'emploi, plus précisément une mesure de qualification post-scolaire pour des jeunes de 16 à 25 ans restés jusque-là sans formation. Les jeunes sont pris sous contrat par les entrepreneurs et formés à l'intérieur de l'entreprise pour pouvoir exer-

cer un emploi qualifié. La partie théorique de la formation (au moins 15 % du temps de formation) a lieu dans différentes institutions privées ou publiques à l'extérieur de l'entreprise, mais l'entreprise est chargée de la formation pratique, et doit nommer un tuteur (*tutor*) à cet effet. Comme dans les cas évoqués précédemment, le rôle du tuteur n'est décrit et codifié juridiquement que de façon très vague. Il est seulement stipulé que celui-ci (qui exerce en règle générale cette fonction en marge de son activité professionnelle) ne doit pas encadrer plus de trois apprentis. Selon les branches, le nombre de contrats d'apprentissage est très variable. C'est dans les petites entreprises du commerce de détail qu'ils sont le plus nombreux. ■

### 3. Trois domaines d'activités : pédagogie, management, accompagnement social

Compte tenu des différents objectifs poursuivis par les publics en formation dans l'entreprise (de la préparation d'un diplôme professionnel à l'insertion sociale), les activités des tuteurs sont très variées et dépassent souvent le rôle prescrit dans les textes réglementaires<sup>4</sup>. Néanmoins, nos observations dans les quatre pays montrent qu'elles recoupent de façon constante au moins trois grands domaines : la pédagogie, le management et la socialisation, voire l'accompagnement social.

Ces domaines se subdivisent en activités précises qui ne sont pas conduites de façon linéaire ou isolée : beaucoup s'exercent simultanément ou, recomposées selon l'organisation du travail en vigueur dans l'entreprise, correspondent elles-mêmes à des rôles distincts. L'approche fonctionnelle que nous en proposons ici vise à en faciliter l'analyse.

Dans la réalité, selon l'objectif visé par les publics en formation dans l'entreprise, les tuteurs développeront davantage l'une ou l'autre de ces

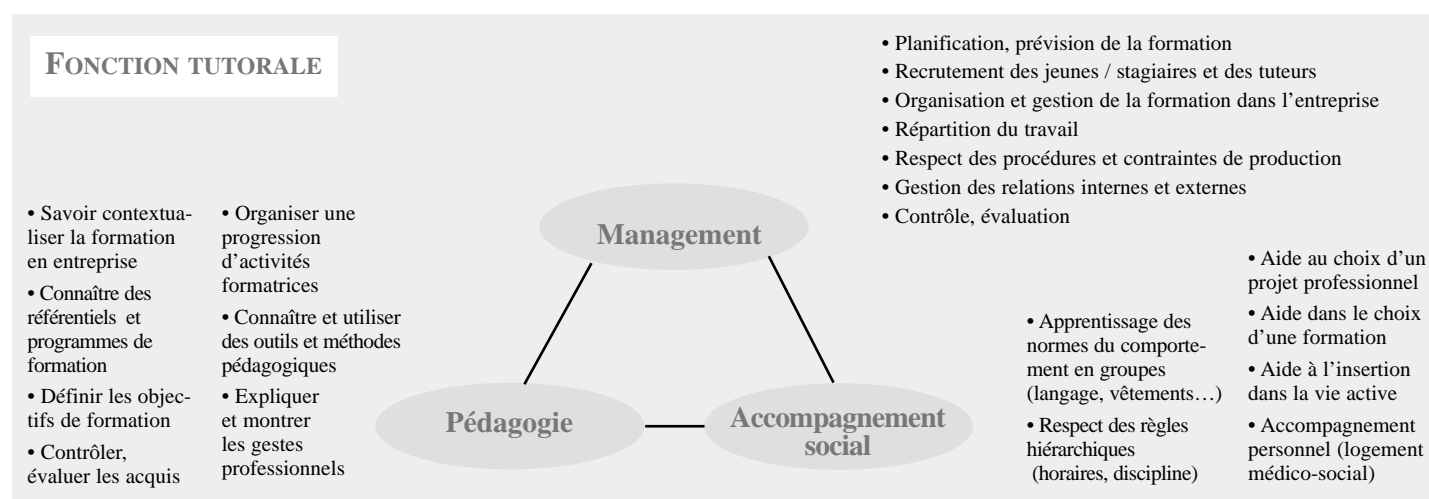
activités. En Allemagne, la représentation de l'*Ausbilder* est largement déterminée par le rôle clé qu'occupe l'entreprise dans le système dual dans la préparation des jeunes à l'obtention d'une qualification reconnue sur le marché du travail, qualification qui elle-même est sanctionnée par un diplôme. Les tâches supplémentaires que l'*Ausbilder* peut assurer, dans la formation continue ou dans des dispositifs de réinsertion, peuvent paraître accessoires de ce point de vue.

En France, le rôle du tuteur peut dans certains cas être positionné uniquement sur l'accompagnement social, dans le cadre de dispositifs de réinsertion de chômeurs de longue durée par exemple.

#### 3.1 - Une fonction pédagogique

Les tuteurs assurent une fonction pédagogique centrée sur la transmission de la qualification et organisée autour de la relation avec l'apprenant. Les principales composantes de cette fonction sont des activités d'ingénierie de formation tout autant que d'ingénierie pédagogique : à partir du programme de formation et des référentiels de diplômes, le tuteur définit des objectifs de formation et les traduit en activités d'apprentissage ou situations de travail formatrices réalisées dans l'entreprise, organise une progression pédagogique des activités confiées à l'apprenant, conduit le processus de formation pédagogique, contrôle et évalue les acquis. Il articule théorie et pratique dans la transmission des connaissances, relativement au contexte et à l'environnement d'un métier donné.

<sup>4</sup> Tel est le cas de la France où l'activité du tuteur, beaucoup moins formalisée qu'en Allemagne et en Autriche, est décrite dans le Code du travail par les cinq mots "accueillir, aider, informer, orienter, guider"



Cela implique de la part du tuteur une réflexion sur l'acquisition des savoirs et sur les mécanismes d'apprentissage, une réflexion sur les modes de communication qu'il engage avec les apprenants et une connaissance approfondie des spécificités des publics qu'il a en charge. Lorsqu'il exerce sa fonction en face d'un groupe, il doit être en mesure d'utiliser une large variété d'outils et méthodes pédagogiques d'animation.

Dans les situations de travail, on observe que le tuteur transmet le travail réel plus que le travail prescrit : il explicite et "décode" les situations professionnelles. Selon la nature du métier transmis, les méthodes de démonstration et d'explicitation des gestes professionnels auront une importance plus ou moins grande : l'apprentissage des métiers manuels leur réservera une large part, celui des métiers plus abstraits privilégiera une approche plus conceptuelle.

Cette dimension pédagogique est très fortement accentuée dans le système dual, où l'*Ausbilder* fait avant tout figure d'un formateur d'entreprise et peut se trouver face à un groupe de 10 à 15 apprentis. Il doit en effet être capable de maîtriser et d'utiliser des méthodes d'animation très diverses : exposés, démonstration, exercices de simulation, jeux de rôle, études de cas, résolution de problèmes, travail en petits groupes. Il ne s'agit pas seulement de familiariser l'apprenti avec des procédures de travail, mais de lui apporter des connaissances théoriques et pratiques relatives au métier préparé. En outre, les *Ausbilder* doivent connaître les dispositifs de formation dans leur ensemble : il leur appartient de répondre aux questions des apprentis sur la place de l'entreprise dans la formation et à toute question concernant la formation continue grâce à laquelle les apprentis continueront à entretenir leurs compétences. Ils sont les interlocuteurs privilégiés de l'apprenti sur tout le champ de la formation.

A l'inverse du système dual, la situation française accorde relativement peu de place à une fonction pédagogique aussi maîtrisée, ayant opté pour un partage des tâches de formation entre des formateurs ou professeurs exerçant en centre de formation et des tuteurs sur le lieu de production. Le tuteur est ainsi invité à privilégier la familiarisation de l'apprenant avec les procédures, les équipements, les contraintes et le rythme de la production. Il en est de même en Espagne, où la fonction tutorale en émergence est le reflet d'un semblable partage.

### 3. 2 - Une fonction de management

Le tutorat recouvre une fonction de management et d'encadrement de la formation au sein de l'entreprise. Il convient d'assurer des tâches de planification et d'organisation : estimation des besoins en personnel futur, recrutement des apprenants ou des apprentis, choix ou désignation des tuteurs qui formeront les apprenants au quotidien, participations aux décisions budgétaires concernant tout ce qui est matériellement nécessaire à la formation dans l'entreprise : préparation et équipement des locaux de formation, disponibilité des équipements de travail.

Les tuteurs prévoient ainsi l'amont et l'aval de la formation des apprenants, organisent leur parcours de formation dans l'entreprise. Ils gèrent et coordonnent les relations internes à l'entreprise entre les différents services ou personnes qui formeront l'apprenant. Ils assurent les relations externes avec les différents partenaires de l'alternance que sont les centres de formation, les organismes pour l'emploi, pour l'orientation, les autres entreprises. Souvent, ils sont amenés à créer des passerelles entre la formation et les embauches possibles à l'issue de la formation.

Ils ont une tâche d'encadrement au sens où ils répartissent le travail aux apprenants, animent une équipe de travail, veillent à engager des processus de coopération, font respecter les processus de travail et les contraintes de la production. Ils font respecter la discipline, expriment des exigences en termes d'obéissance, d'assiduité, d'activité, de tenue, de signes extérieurs de respect. Ils gèrent les conflits éventuels, contrôlent et évaluent ces différents comportements ; en un mot, ils incarnent la hiérarchie aux yeux des apprenants.

Cette fonction de management, d'encadrement, fait partie intégrante de l'activité de tutorat dans les quatre pays étudiés. Elle se reflète dans les profils professionnels des tuteurs, souvent choisis dans l'encadrement de proximité ou l'encadrement supérieur<sup>5</sup>.

### 3. 3 - Socialisation et accompagnement social

Les tuteurs exercent incontestablement un rôle d'agent de socialisation. Ils favorisent l'apprentissage des normes du comportement en groupe pour

5. Cf. *infra*, "profils professionnels".

les jeunes arrivants (en termes de langage, de vêtements par exemple). Ils explicitent les règles de la vie collective dans un milieu professionnel et initient le jeune à son statut de nouveau salarié. Représentants de la mémoire de l'entreprise, d'un passé récent ou ancien auquel le nouvel arrivant est totalement étranger, ils ont une fonction très importante d'intégration dans l'entreprise : ils acculturent les nouveaux apprentis ou les nouveaux embauchés aux règles implicites et au contexte particulier de l'entreprise, en leur transmettant des tours de main, en leur demandant d'adopter des attitudes spécifiques et conformes à "l'esprit-maison".

Si le tuteur est *a priori* un initiateur qui donne un sens aux actes du travail, il peut aussi être celui qui aide à redonner un sens aux actes de la vie. Dans bien des situations, le rôle du tuteur dépasse la simple socialisation. Il devient un médiateur lorsqu'il résout ou aide à résoudre des problèmes plus personnels que professionnels, concernant par exemple des questions de logement, de santé, de justice.

En France, la fonction d'accompagnement social du tuteur a été fortement développée dans le cadre de la réinsertion sociale et professionnelle d'adultes chômeurs de longue durée, souvent sans qualification. Dans une collectivité territoriale, des tuteurs ont été sensibilisés à déchiffrer chez des salariés adultes des difficultés liées à l'illettrisme, non avouées publiquement. Leur mission est de les aider à les résoudre, en recourant si besoin est à des personnes-ressources extérieures. Ailleurs, les tuteurs favorisent l'employabilité de chômeurs en formation dans l'entreprise en les aidant à réapprendre les rythmes et les contraintes d'un travail régulier, en les guidant dans la construction d'un projet professionnel réaliste, voire d'un parcours de formation ultérieur. Ils les préparent également à l'issue de leur contrat d'insertion.

En Allemagne, ce rôle d'accompagnement social demandé aux *Ausbilder* se retrouve dans des programmes spécifiques destinés aux publics en difficulté. Bien que quantitativement encore marginal, il prend de l'importance au fur et à mesure que le système dual s'ouvre à des publics diversifiés du point de vue culturel et social.

Pour prendre sens dans la réalité, la description des activités présentée ci-dessus doit être accompagnée de précisions sur leur répartition, ainsi que sur la fonction et les conditions d'exercice de ceux qui en sont chargés. ■

## En Espagne : le tutorat, une fonction naissante

**C**OEPA a réalisé une enquête auprès de 300 employeurs et salariés en formation, dans la province d'Alicante 64 % des personnes interrogées ont répondu n'avoir jamais eu l'opportunité de former un nouvel employé. 36 % l'avaient déjà fait.

La fonction tutorale est difficilement identifiée ou formalisée en tant que telle, bien que 268 des personnes interrogées aient reconnu qu'un nouvel employé dans une entreprise reçoit des conseils, voire de l'aide de la part de ses collègues dans la plupart des cas.

En général, l'apprentissage des nouveaux employés est assuré soit de leur propre fait (par l'observation), soit sur l'ordre d'un supérieur hiérarchique. Le plus souvent, personne en particulier n'est chargé de former les nouveaux employés, mais les collègues y consacrent une partie de leur temps tout en continuant leur travail. De l'avis de ceux qui l'ont vécue, cette expérience a toujours été ressentie comme positive.

### Quand l'entreprise embauche un nouvel employé, qui est chargé de lui apprendre son travail :

- le chef direct ou l'employé responsable (24 %) ;
- un collègue du même service (34 %) ;
- plusieurs personnes (19 %).

### Comment un nouvel employé apprend-il le fonctionnement de l'entreprise (par ordre de priorité) :

- par soi-même, en observant (26 %) ;
- il demande à un collègue en particulier (20 %) ;
- il demande à d'autres collègues (15 %) ;
- il demande à son chef direct (15 %).

### Fonctions du tuteur :

- il apprend le métier au nouvel employé ;
- il lui présente les autres membres du personnel ;
- il éclaircit les doutes du nouvel arrivant et répond à ses questions.

### Le nouvel employé bénéficie des conseils et de l'aide du tuteur pendant :

- une ou deux semaines (19 %) ;
- entre deux semaines et un mois (19 %) ;
- entre un et trois mois (19 %).

### Mesures que les interviewés suggèrent aux entreprises d'adopter pour faciliter l'adaptation de leurs nouveaux employés :

- mettre à leur disposition une personne spécialisée ;
- organiser des discussions, réunions ;
- leur assigner un tuteur pour les premières semaines ou les premiers mois ;
- leur donner des cours ou une formation particulière.

## Autriche et France : quelques caractéristiques socioprofessionnelles des tuteurs

L'enquête réalisée par ÖIBF en 1997 dans 123 entreprises autrichiennes (dont 52,5 % ont plus de 50 salariés), montre que :

- 49 % des *Ausbilder* interrogés travaillent dans des métiers tertiaires (bureau, petits et grands commerces, assurances), 32 % dans des métiers du secteur secondaire (mécanique, électricité, menuiserie, bâtiment), 9 % dans les métiers du secteur alimentaire et 10 % travaillent dans deux secteurs d'activités ou plus ;
- 36 % ont entre 31 et 40 ans, 25 % entre 41 et 50 ans, 20 % entre 51 et 60 ans et 17 % entre 20 et 30 ans ;
- 54 % sont soit propriétaires, responsables de l'entreprise ou responsables de formation ;
- seuls 8 % se consacrent entièrement à l'enseignement professionnel, 33 % uniquement à des activités d'organisation de la formation (choix des apprentis, plan de formation, conseil et suivi, relations externes et internes) ; 60 % des tuteurs exercent aussi bien des activités d'organisation que d'enseignement professionnel ;
- le niveau de formation des tuteurs interrogés est supérieur à celui de la moyenne de la population active. Cela s'explique par l'obligation de réussir à l'examen et par le niveau de responsabilité des tuteurs enquêtés, appartenant souvent à la catégorie de responsables de formation.

L'enquête en France menée par Centre INFFO auprès d'organismes de formation ayant formé une population de 18 000 tuteurs nous apprend que parmi eux :

- 48 % sont des employés, 22 % des agents de maîtrise ou techniciens, 15 % sont des cadres, 8 % ingénieurs et 7 % sont chefs d'entreprise. Ces derniers dirigent pour la plupart de très petites entreprises, artisanales ou agricoles ;
- 52 % travaillent dans des entreprises de moins de 10 salariés, 18 % dans des entreprises de 10 à 99 salariés, 17 % dans des entreprises de 100 à 499 salariés et 13 % dans des entreprises de plus de 500 salariés. Cette prédominance de salariés travaillant dans de petites et très petites entreprises correspond au fait que les contrats en alternance sont signés dans des petites entreprises.

## 4. Les profils professionnels des tuteurs

D'une façon générale, on dispose de très peu de données statistiques sur les tuteurs en entreprise, qu'il s'agisse de leur nombre ou de leurs profils : seul le système dual qui réglemente l'accès au tutorat par l'obligation d'un examen spécifique permet de connaître de façon précise le nombre de candidats ayant réussi l'examen ainsi que le nombre de tuteurs enregistrés auprès des chambres consulaires pendant la durée des contrats d'apprentissage.

En 1995, on comptait ainsi en Allemagne 178 000 tuteurs titulaires du brevet de maîtrise et 500 000 *Ausbilder* déclarés auprès des chambres consulaires par les entreprises, chiffres auxquels s'ajoutent chaque année 50 000 salariés passant avec succès l'examen AEVO. A l'inverse, il n'existe aucune estimation en Espagne. En France, on divise arbitrairement le nombre de contrats d'alternance, d'apprentissage et de stages en entreprise par deux ou trois (nombre maximal de jeunes confiés simultanément à un tuteur) pour parvenir à une approximation très aléatoire de 900 000 tuteurs, dont à peine 3 % auraient été formés ces six dernières années.

### 4.1 - Un socle commun : expertise technique et expérience professionnelle

La diversité des activités et fonctions des tuteurs dans les différents pays, la variabilité des situations ne nous permet pas d'établir un profil commun aux quatre pays. Nous soulignons au contraire une extrême hétérogénéité relative à leur formation de base, leur qualification et leur implication dans la formation.

Néanmoins, le profil professionnel minimal commun aux tuteurs des quatre pays étudiés est de pouvoir attester d'une expertise professionnelle

reconnue (si possible par un diplôme de niveau au moins égal à celui préparé par les apprenants) confortée par un minimum de deux à cinq années d'expérience professionnelle.

Cette exigence se retrouve dans les dispositions réglementaires des quatre pays. Dans le système dual, elle est renforcée par l'obtention d'un examen spécifique d'aptitude au tutorat qui certifie des capacités pédagogiques<sup>6</sup>. En Espagne et en France, une formation spécifique à la fonction est vivement recommandée.

S'ajoutent à ce profil des qualités plus subjectives : prestige moral (jusqu'en 1992, le maître d'apprentissage en France devait présenter des garanties de moralité), aptitudes à la communication et sens solide de l'organisation sont les attributs implicites du "bon professionnel" qui est désigné comme tuteur par l'employeur.

A partir de ce socle, on trouve sous le terme tuteurs des profils extrêmement hétérogènes qui dépendent :

- de la taille de l'entreprise : comme on l'a vu précédemment, dans la très petite entreprise, le tuteur est souvent le chef d'entreprise lui-même. Dans la moyenne et la grande entreprise, le tuteur est un salarié qualifié dont le profil et le niveau de formation sont de niveau au moins égal à celui de l'apprenant ; les tuteurs hiérarchiques sont des responsables de formation qui gèrent d'autres activités que le tutorat ;
- des stratégies des entreprises en matière d'organisation du tutorat : une entreprise peut décider d'un profil particulier et investir sur la formation de tuteurs en fonction de l'enjeu que représente pour elle la formation en entreprise ;
- des itinéraires personnels des individus.

Par ailleurs, on observe que l'augmentation de publics aux besoins plus variés dans les systèmes de formation en alternance a entraîné dans la dernière décennie une déréglementation de l'accès au tutorat, fortement demandée par certains employeurs qui jusqu'à présent ne forment pas en Autriche, substitution à l'examen obligatoire d'une formation suivie d'un entretien pour susciter plus de vocations, exemption d'examen pour les tuteurs ayant exercé cette fonction plusieurs années, exceptions à la règle de l'examen obligatoire essentiellement dans les nouveaux Länder allemands et dans la préparation à de nouveaux métiers (10 000 dispenses en 1994 par exemple), pour élargir le nombre des *Ausbilder*, suppression en 1992 de l'agrément accordé à la personne du

maître d'apprentissage en France au profit d'une simple déclaration de capacités formatrices de la part de l'entreprise. L'Espagne et la France ont besoin de mobiliser en masse des salariés pour faire fonction de tuteurs et ont imposé très peu de critères de sélection pour ne pas pénaliser les salariés volontaires.

S'il a de l'expérience professionnelle, le tuteur n'est pas pour autant un salarié en fin de carrière ou proche de la retraite<sup>7</sup>. En France, les expériences qui ont lié tutorat et préretraite n'ont pas été concluantes : en effet, les entreprises considèrent qu'un salarié inscrit dans un processus de fin de carrière n'est pas toujours le mieux à même d'inscrire un nouvel arrivant dans une dynamique sur l'avenir du métier. Dans les collectivités territoriales, l'évaluation de dispositifs de tutorat destinés à "réinsérer" des personnes en déficit de repères sociaux et affectifs a dressé le constat qu'un tuteur jeune (entre 25 et 30 ans) confronté à cette situation se trouvait plus démuné qu'un salarié expérimenté dans une phase de maturité personnelle. En revanche, lorsqu'il s'agit de transmettre une expertise technique, cette question ne se pose pas.

#### ***4. 2 - Des profils qualifiés pour les tuteurs de futurs diplômés***

En règle générale, nous avons constaté qu'il est plus facile de formaliser le profil professionnel de tuteurs préparant des apprenants à une qualification dont les contours sont précisément définis par un diplôme, des référentiels, s'inscrivant dans un cursus de formation déterminé et reconnu sur le marché du travail : en effet, le profil du tuteur correspond à ces données et s'aligne sur elles. Tel est le cas, typique, de l'*Ausbilder* dans le système dual ou du *maître d'apprentissage* français, dont l'identité et le profil professionnels restent intimement liés à une expertise technique professionnelle.

En revanche, il est très difficile de formaliser le profil professionnel de tuteurs dont l'action doit répondre en priorité à des besoins de socialisation

6. En Autriche par exemple, les conditions pour être candidat à l'examen spécifique d'*Ausbilder* sont les suivantes : avoir passé avec succès l'examen final professionnel du système dual (ou d'une école spécialisée) et avoir ensuite une expérience professionnelle d'au moins 2 ans ou fournir la preuve d'une expérience professionnelle d'au moins 5 ans (qui ne doit pas être une activité de formation).

7. Dans le secteur du bâtiment par exemple, une mesure fiscale incitative à l'embauche des jeunes prévoyait l'embauche d'un jeune en échange d'une cessation progressive d'activité et l'affectation du temps du salarié préretraité au tutorat du jeune.

et d'insertion sociale. Sur quels critères en effet définir le profil d'un salarié qui sera sollicité sur des besoins de développement personnel des apprenants : attitudes comportementales, connaissance des dispositifs sociaux d'aide aux personnes en difficulté, aptitudes à la communication ? Il s'agit davantage d'un profil d'éducateur qui n'entre pas dans les compétences traditionnelles de l'entreprise et sur lequel le législateur n'a pas édicté de règle.

#### **4. 3 - Un partage des fonctions et des responsabilités selon les niveaux hiérarchiques dans l'entreprise**

Dans les quatre pays, nos observations ont confirmé les travaux réalisés pour le CEDEFOP dès 1988<sup>8</sup>, à savoir que le tutorat correspond à une fonction partagée par plusieurs catégories de personnes dans l'entreprise, selon la nature de ses activités, la taille et l'organisation hiérarchique de l'entreprise. Les activités tutorales sont ainsi réparties entre différents niveaux hiérarchiques, du responsable de formation aux collègues ou collaborateurs du tuteur nommément désigné. Ce constat a donné l'occasion à plusieurs chercheurs de parler de fonction tutorale dans un sens collectif. Nos observations montrent néanmoins que si la fonction tutorale se partage, la responsabilité elle-même ne se partage pas toujours, et que celle-ci est fortement liée à la reconnaissance dont bénéficient les tuteurs<sup>9</sup>.

##### **4. 31 - Le responsable de formation**

Le responsable de formation (*Ausbildungsleiter* dans le système, dual) réalise l'administration et la gestion du tutorat dans les grandes entreprises. Il peut être responsable de la formation initiale et continue (dans une direction de la formation ou des ressources humaines), ou responsable du personnel. Cette fonction correspond à une activité à temps plein et dépasse largement le suivi des personnes en formation suivies par les tuteurs : le responsable de formation pilote en effet les dispositifs internes relatifs à tous les publics en formation dans l'entreprise (formation interne, reconversion, formation continue, actions destinées à des publics spécifiques). Il assure les tâches d'organisation, de planification et de prévision, de coordination, d'organisation, d'encadrement et de contrôle de la formation. Il décide du nombre de jeunes et d'adultes accueillis en formation dans l'entreprise et participe à leur recrute-

ment. La gestion des contrats, la signature des conventions avec les partenaires de formation (école ou centre de formation, agence pour l'emploi) sont de sa responsabilité. Il organise et structure les lieux de travail, décide du budget consacré aux ressources humaines et matérielles nécessaires à l'apprentissage. Il évalue les jeunes en rassemblant les évaluations portées sur eux par les différents services de l'entreprise.

S'il s'agit d'une très grande entreprise, ce responsable de formation peut déléguer une partie de ses fonctions à un responsable spécialisé, selon le type de métier préparé (commercial ou technique par exemple), qui agira comme interface entre lui et le tuteur. En Allemagne, en Espagne et en France, ce partage des responsabilités ressort de l'organisation propre à l'entreprise. En Autriche, les grandes entreprises doivent légalement désigner un coordonnateur responsable des tuteurs (*Lehrberechtigte*), lorsque le nombre des tuteurs l'exige. Il est responsable de la bonne exécution des contrats de formation, tout au long du processus de formation.

##### **4. 32 - Le salarié désigné par l'employeur comme tuteur**

Le salarié désigné par l'employeur, qui forme au quotidien la personne en formation est le tuteur à proprement parler. Il est au cœur du processus pédagogique et de la relation avec l'apprenant. Dans une très petite entreprise, ce tuteur peut être le chef d'entreprise lui-même. Il cumule alors toutes les fonctions précédemment citées.

Les chercheurs allemands du DIPF ont identifié quelques rôles clés du tuteur (*Ausbilder*) qui constituent des faisceaux ou des combinaisons d'activités dans le système de formation initiale. Toutefois, cette lecture peut s'appliquer à d'autres contextes. Le tuteur y apparaît en effet comme :

- **expert technique** : il doit bien connaître son métier, anticiper les innovations technologiques et se soumettre à une logique de formation continue pour lui-même (autant sur des questions de technologie que de pédagogie), car les fonctions de l'*Ausbilder* allemand ne se limitent pas à la formation initiale des apprentis ;
- **conseiller du jeune** : pour des questions personnelles concernant le jeune, il se met de sa propre initiative en contact avec les parents, avec l'école professionnelle ou le centre de formation,

8. Boru, Barbier, "La fonction tutorale", 1988, CEDEFOP.

9. Cf. *infra*, p.33 et *sqq*

avec des instances extérieures parfois ;

- **avocat-médiateur** du jeune : porte-parole du jeune, il plaide sa cause auprès de ses collègues, de ses supérieurs hiérarchiques, auprès des clients de l'entreprise, du conseil d'entreprise, des partenaires extérieurs ;
- **représentant et supérieur hiérarchique**, ce qui suppose qu'il dispose d'une certaine autorité, morale et professionnelle. Il exerce la tutelle hiérarchique en étant responsable de la bonne exécution du dispositif législatif du contrat. Dans ce sens, cette fonction correspond au terme français "tuteur" au sens de celui qui exerce une tutelle.

Dans la pratique, cette simultanéité de rôles peut parfois mener au conflit : dans certains cas, il n'est pas facile d'être à la fois "avocat" et employeur<sup>10</sup>. C'est pourquoi les *Ausbilder* sont amenés à réfléchir sur ces différents rôles au cours de leur formation.

#### 4. 33 - D'autres salariés qui, sans être nommément désignés, contribuent à la formation

D'autres salariés, sans être nommément désignés, contribuent à la formation de l'apprenant, d'une façon ponctuelle et par délégation spontanée du tuteur désigné. En Autriche et en Allemagne, des enquêtes (ÖIBF, 1997 et BIBB, 1993) ont montré que les *Ausbilder* titulaires du certificat d'aptitude (AEVO) étaient bien plus nombreux que les *Ausbilder* enregistrés auprès des chambres professionnelles. Très souvent titulaires du certificat AEVO ou du brevet de maîtrise, leur niveau de formation varie selon les branches professionnelles. Il peut être très élevé, surtout dans les grandes entreprises industrielles. Ces collaborateurs que les chercheurs allemands (BIBB, 1995)

ont appelé "tuteurs auxiliaires" (*ausbildende Fachkräfte*) constituent ainsi une réserve importante de compétences formatrices.

C'est ainsi que la fonction tutorale apparaît comme une fonction collective dont l'organisation peut être soit totalement explicite et réglementée (dans le cas du système dual), soit largement implicite (dans le cas de l'Espagne et de la France).

#### 4. 4 - Des tuteurs à temps plein et des tuteurs à temps partiel

Les modalités d'exercice du tutorat reflètent les conceptions différentes du tutorat, de la professionnalisation à l'activité marginale.

Le système dual a choisi de professionnaliser les tuteurs. Lorsque les moyens matériels le permettent, c'est-à-dire dans les grandes entreprises, l'*Ausbilder* exerce cette activité à temps plein (*hauptberuflich*), en général en dehors des contraintes de production, dans un lieu consacré à la formation : ateliers d'apprentissage, salles de formation internes à l'entreprise. Dans les moyennes et petites entreprises, le tuteur est à temps partiel (*nebenberuflich*), en marge de ses activités productives.

Toutefois, la proportion des *Ausbilder* à temps plein est faible : une enquête menée par le BIBB en Allemagne en 1991-1992 permet de projeter que sur l'ensemble de la population active de 1991, un cinquième (soit 4,35 millions de

10. Cf. la monographie allemande.

**Autriche : répartition des entreprises selon les tuteurs à temps plein et à temps partiel et les responsables de formation Tableau 1**

Par entreprise	Entreprise		
	Tuteurs à temps partiel	Tuteurs à temps plein (total en % = 100%)	Responsables de formation
1	17,5	6,5	47,5
2	15,5	5,5	5,5
3	9,5	5,0	2,5
4	4,0	1,5	0,5
5	2,5	0,5	0,5
de 6 à 10	5,0	3,0	1,0
plus de 10	5,0	0,5	0,5
Pas de tuteur (y compris ceux qui ne se sont pas prononcés)	41,0	78,0	42,5
Nombre d'entreprises	200	200	200

Source : ÖIBF 1993.



personnes) est concerné par la formation des apprentis dans son entreprise : 6 % à temps plein, 14 % en tant que chefs d'entreprise ou professions libérales (*selbstständig*) formant également des apprentis et 80 % assumant des tâches de formation des apprentis en plus de leur travail régulier.

Cette proportion est à peu près semblable en Autriche, où 8 % des tuteurs interrogés par ÖIBF (1997) déclaraient le faire à temps plein. Le tableau de la page précédente indique la répartition des tuteurs à temps plein et à temps partiel dans un échantillon de 200 entreprises (ÖIBF, 1993).

Les systèmes français et espagnol n'ont pas choisi cette voie de professionnalisation : même dans les grandes entreprises, les tuteurs y exercent leur mission à temps partiel sur leur poste de travail, dans les contraintes habituelles de la production.

Hormis ce choix, la taille de l'entreprise conditionne fortement ses possibilités et stratégies de formation : en 1994 en Allemagne par exemple, 49 % des apprentis étaient formés par 1,5 million d'entreprises formatrices de moins de 50 et seulement 15 % étaient formés par 2000 entreprises de plus de 1 000 salariés. Dans les quatre pays, l'évolution du tissu économique composé majoritairement de petites et moyennes entreprises (quasi exclusivement de micro-entreprises dans le sud de l'Espagne où 96,7 % des établissements avaient moins de 50 employés en 1991) laisse par ailleurs présager que le tutorat à temps partiel restera le modèle dominant. ■

## 5. La formation des tuteurs

La formation des tuteurs est considérée comme un élément essentiel pour garantir la qualité de la formation des publics en entreprise. Dans le système dual, il s'agit d'une formation pédagogique, bien plus qu'en France. On donnera ici des exemples pris en Allemagne, Autriche et France, car au moment où nos enquêtes-analyses ont été réalisées, la formation de tuteurs n'existait pas ou presque pas en Espagne.

### 5.1 - Système dual : une formation réglementée par la loi

Dans le système dual, la formation pédagogique des *Ausbilder* est réglementée par la loi qui définit leur champ d'activités, les connaissances et les savoir-faire attendus<sup>11</sup>. Ces compétences doivent être certifiées par la réussite à un certificat d'aptitude pédagogique spécifique à la fonction de tuteur, au terme d'une formation dont la durée et les modalités sont également recommandées par la loi. Les contenus de cette formation couvrent l'ensemble des activités de tutorat : les titulaires du certificat d'aptitude au tutorat sont théoriquement aptes à exercer les fonctions de formateur-tuteur (*Ausbilder*) comme celles de responsable de formation (*Ausbildungsleiter*). Toutefois, en Allemagne comme en Autriche, les durées de formation inscrites dans la réglementation n'ont qu'une valeur indicative : tout candidat a la possibilité de passer en candidat libre le certificat d'aptitude au tutorat. Pour les candidats au brevet de maîtrise dans l'artisanat (*Handwerkmeister*), la partie IV -obligatoire- du brevet comporte un examen d'aptitude pédagogique des candidats qui est comparable à celle des autres *Ausbilder*. La préparation au brevet de maître-artisan comporte donc également une préparation à la partie IV, semblable à celle que suivent les autres *Ausbilder*.

En Autriche, les grandes entreprises financent partiellement ou totalement les coûts des sessions de formation et des examens. Dans bien des cas, le temps de formation est pris sur le temps de travail. En Allemagne, ce sont généralement les participants aux sessions de formation préparatoires à l'examen d'aptitude au tutorat (AEVO) qui en supportent eux-mêmes les frais, car il savent que cette qualification et l'exercice de la fonction d'*Ausbilder* sera généralement prise en compte dans leur carrière professionnelle. Des conventions d'entreprise (*Betriebsvereinbarung*) peuvent cependant stipuler la prise en charge par l'employeur.

En Allemagne, les connaissances et savoir-faire attendus des *Ausbilder* sont définis dans le programme-cadre de formation des tuteurs (*Rahmenstoffplan*), référentiel-type établi par le BIBB au début des années 1970 et modifié en 1994. Il recommande une durée minimale de 120 heures pour la préparation au certificat AEVO et limite à 25 par session le nombre des participants à cette formation. En fait, l'enquête réalisée par le DIPF (1997) met en évidence une très grande disparité de temps de formation, de 80 heures à 240 heures, de sorte que la formation peut être très inégalement assurée par rapport au contenu exigé par l'examen.

Le certificat AEVO est délivré par les Chambres de commerce et d'industrie. Les modalités d'organisation des examens sont différentes d'une région à l'autre, mais les critères de certification sont identiques sur tout le territoire. On note une tendance à l'harmonisation : depuis 1994, l'Association fédérale des chambres de commerce et d'industrie (DIHT) propose, à des dates fixes dans l'année, des examens centralisés et harmonisés pour l'ensemble du territoire de la RFA.

L'examen comporte une partie écrite (une heure par matière) et une partie orale de 30 minutes par candidat. Le jury est constitué d'au moins trois membres, composé pour deux tiers de représentants des employeurs et des salariés en nombre égal et d'au moins un professeur d'une école professionnelle. Les sujets des épreuves d'examen, écrites et orales, sont puisés dans le contenu du programme-cadre. Les épreuves écrites recouvrent plusieurs modalités, des questions à choix multiples aux questions ouvertes.

11. Cf. Normes légales, chapitre 2.

12. Cf. note supra.

En Autriche, la formation à l'examen de tuteur a une durée minimale de 40 heures, malgré le souhait des syndicats de la rapprocher de 120 heures, car ils estiment que 40 heures ne suffisent pas à couvrir le champ des activités prévues. L'examen dure de 15 minutes à une demi-heure dans la plupart des cas. Les trois membres de la commission d'examen qui font passer l'entretien doivent eux-mêmes remplir les exigences relatives aux *Ausbilder*<sup>12</sup>. L'examen oral est conduit sur la base d'exemples pratiques. La notation se fait sur la base d'un système de cinq notes<sup>13</sup>.

En cas d'échec, il faut attendre au moins trois mois avant de repasser l'examen. Les tuteurs enquêtés par ÖIBF (1997) se souviennent d'avoir été interrogés lors de ces épreuves en priorité sur les méthodes d'apprentissage, le droit de protection de la jeunesse, les contrats de formation, les référentiels, la relation avec l'apprenant et, dans une moindre mesure, sur l'organisation de la formation des apprentis dans l'entreprise.

13. La notation est établie de 1 : "très bien", à 5 : "insuffisant".

## 5. 2 - En France, une formation de moins de 10 ans

En France, sauf exception<sup>14</sup>, et en Espagne, où le tutorat est encore un processus en construction, sinon embryonnaire, le législateur n'a pas voulu fixer d'obligation de formation pour les tuteurs. En France, l'évaluation des dispositifs de formation en alternance développés pour les jeunes au début des années 1980 a montré combien l'impréparation des tuteurs à leur fonction constituait un point faible de ces dispositifs : important taux de rupture des contrats, désintérêt des jeunes pour des métiers aux conditions de travail difficiles ou pénibles, risque d'échec des jeunes aux diplômes préparés, pouvaient être en partie imputables à un manque d'accueil et de suivi de la formation dans l'entreprise. C'est pourquoi les pouvoirs publics (Etat et régions), certaines branches professionnelles et grandes entreprises ont commencé à prendre des mesures en faveur de la formation des tuteurs et maîtres d'apprentissage. Pour sa part, l'Etat a autorisé en 1992 le remboursement par

### Autriche : la dimension pédagogique de la formation des Ausbilder

#### Informations et exposés

- formuler des objectifs concrets ;
- évaluer les acquis des apprentis ;
- aspects pédagogiques et techniques : utiliser des méthodes d'apprentissage inductives, éveiller l'intérêt, prendre des exemples pratiques, initier et résumer des progressions individuelles.

#### "Montrer - expliquer - faire faire - contrôler" :

#### réviser la méthode des 4 étapes

Il s'agit ici d'adapter la méthode classique des 4 étapes "montrer - expliquer - faire faire - contrôler" aux nouvelles organisations de travail :

- travailler la motivation : commencer par quelque chose de concret, définir des objectifs précis, donner un aperçu ;
- faire pas à pas et expliquer, éventuellement recommencer l'opération ;
- faire faire et faire expliquer à l'apprenti (faire suivre cette explication d'une évaluation positive par l'Ausbilder) ;

- favoriser les exercices autonomes donnés à l'apprenti, corrigés au besoin par l'Ausbilder.

#### Développer un dialogue formateur

- définir des objectifs concrets ;
- faire allusion aux connaissances de l'apprenti ;
- conduire des discussions : donner peu d'informations avec questions (dis-moi ça et ça) aux apprentis, mais privilégier un dialogue formateur ;
- résumer les contenus essentiels ;
- mettre en pratique des contenus pendant le dialogue.

#### Favoriser le travail de groupe ou partenarial

- promouvoir des capacités de coopération ;
- réguler les différents niveaux de connaissances des apprentis, sans intervention de l'Ausbilder (plutôt par des apprentis eux-mêmes) ;
- favoriser une grande motivation.

#### Discussion

- développer des formes spécifiques de travail de groupe ;
- positionner l'Ausbilder en tant que modérateur de la discussion ;
- développer la méthode de résolution de cas ;
- résumer les résultats des discussions.

#### Jeux de rôle

- introduire le changement de perspectives et de points de vue sur les attitudes comportementales (par exemple clients, collègues, dirigeants) ;
- travailler de nouveaux comportements sous conditions contrôlées ;
- apprendre de nouveaux comportements.

#### Méthodes de cas

- définir des problèmes à résoudre ;
- choisir des exercices pratiques à travers les situations de travail ;
- apprendre par la résolution de problèmes..

l'entreprise de la formation des tuteurs sur une base de 40 heures (sur des fonds mutualisés venant de toutes les entreprises pour financer les formations en alternance), puis a financé en 1993 et 1994 au titre d'un programme expérimental national la conception d'outils et de démarches de formation ouverte et à distance destinés à promouvoir et améliorer la formation des tuteurs. Par ailleurs, il finance une partie de la formation des tuteurs de publics en difficulté sociale en contrats emploi-solidarité. Les régions pour leur part financent la formation des maîtres d'apprentissage<sup>15</sup> dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'apprentissage.

Il est significatif qu'en l'absence de modalités qui s'imposent à tous, l'organisation effective de la formation des tuteurs est souvent due à l'initiative de certaines organisations professionnelles de branche ou de grandes entreprises. Certaines de ces organisations professionnelles ont élaboré dès la fin des années 80 des méthodes de formation avec le matériel pédagogique correspondant, ce qui veut dire que l'établissement et la reconnaissance dans les entreprises de la fonction de tuteur ne sont pas seulement fonction de la taille de l'entreprise, mais tiennent aussi et surtout à l'émergence et l'organisation d'intérêts propres à la branche ou la profession en question. Ainsi, le syndicat professionnel de la plasturgie a mis au point depuis 1988, date de création d'un bac pro plasturgie et composites, un programme spécifique de formation des tuteurs. En 1997, ce sont depuis le lancement du programme environ 3 000 tuteurs qui ont été formés, ce qui a permis d'encadrer chaque année environ 1 000 élèves (500 en première et 500 en deuxième année du cursus débouchant sur le bac pro). Entre 1992 et 1996, une vingtaine d'accords semblables, concernant la formation des tuteurs (tuteurs et maîtres d'apprentissage ou seulement tuteurs) ont été conclus entre les partenaires sociaux.

Cependant, l'immense majorité de ces mesures (excepté le secteur de la plasturgie) ne concerne que les maîtres d'apprentissage et les tuteurs qui forment des publics jeunes et adultes bénéficiant du cadre légal de la formation continue. L'enquête du Centre INFFO (1997) fait apparaître que 92 % d'un échantillon de 21 000 tuteurs ayant suivi une formation sont des maîtres d'apprentissage ou des tuteurs de personnes en contrats de formation et d'insertion s'inscrivant dans des politiques publiques de lutte contre le chômage. Bien qu'ils soient très nombreux, les tuteurs des jeunes qui

suivent une formation professionnelle sous statut scolaire ou étudiant ne bénéficient d'aucune mesure spécifique favorisant leur formation. Cet effort qui rétablirait l'équité entre les différents jeunes fait très rarement l'objet d'une priorité et n'est pas à l'ordre du jour dans les débats sur la formation des tuteurs.

### **5. 3 - En Allemagne, un nouveau concept de formation expérimenté depuis 1997**

Dans la dernière version (1994) du programme-cadre allemand, quatre grands domaines, subdivisés eux-mêmes en rubriques plus détaillées, définissent ce que doivent connaître les *Ausbilder* : connaissances générales sur la formation professionnelle, planification et conduite de la formation, connaissance et place du jeune dans la formation, cadre juridique (cf. encadré page 28). Des enquêtes ont montré qu'en règle générale, ce programme était appliqué comme un enseignement de connaissances trop abstraites et trop générales, trop coupé des situations concrètes d'exercice du tutorat et des problèmes rencontrés par les *Ausbilder*. C'est pourquoi, en 1997, le BIBB a expérimenté un nouveau concept de formation en recomposant un cursus autour de sept fonctions opérationnelles. La description des fonctions est accompagnée de recommandations qui portent sur les méthodes pédagogiques et les cadres de réflexion à employer pendant le stage, donnant la possibilité de différencier les contenus selon les conditions professionnelles des participants. Pour les stages de formation, cela signifie un élargissement et une consolidation des qualifications pédagogiques dans les situations concrètes d'épreuves d'enseignement et la réduction des formules toutes faites et répétitives de la salle de cours. L'objectif principal de cette nouvelle perspective est de donner à l'*Ausbilder* les capacités de rendre l'apprenti actif et autonome dans son apprentissage professionnel. Ce nouveau modèle est maintenant applicable depuis le 1er novembre 1998.

Cette prise de conscience de l'importance d'une pédagogie active de la part de l'*Ausbilder* est aussi très sensible en Autriche. L'encadré ci-contre présente les aspects pédagogiques types traités en formation.

<sup>14</sup> Ces exceptions concernent les tuteurs et maîtres d'apprentissage dans les départements d'Alsace (Haut Rhin, Bas-Rhin) et de Moselle, et les maîtres exploitants agricoles sur l'ensemble du territoire.

<sup>15</sup> Le financement de l'apprentissage (structures et équipements) est de la compétence des régions depuis la loi de décentralisation (1983)

## En Allemagne, le programme-cadre fédéral pour la formation des Ausbilder (Rahmenstoffplan)

Le programme-cadre allemand pour la formation des Ausbilder (Rahmenstoffplan) se présente comme un référentiel des activités des Ausbilder. Etabli au niveau fédéral par l'Institut allemand de formation professionnelle (BIBB), il insiste sur les finalités de cette formation (dont la durée recommandée est de 120 heures au minimum) par rapport aux tâches et responsabilités que les Ausbilder auront à exercer. Le premier programme-cadre a été établi au début des années 70, puis modifié en 1992 et en 1994. Cette dernière version est articulée autour de quatre grands domaines de connaissances (eux-mêmes détaillés en sous-thèmes et activités) dont nous ne reprenons ici que les grands principes :

### Connaissances générales sur la formation professionnelle

Il s'agit de permettre aux futurs Ausbilder de comprendre les objectifs de la formation en entreprise, les facteurs influant sur la formation, les bases juridiques de la formation, le rôle des participants et acteurs de la formation, les exigences concernant l'aptitude des formateurs. L'accent est porté sur le concept de métier (Beruf), concept fondamental dans les sociétés germanophones en tant que facteur d'identité pour l'individu, dans l'entreprise et dans la société et comme processus permanent de formation. L'Ausbilder doit connaître le fonctionnement du système dual (tenants et aboutissants, particularités, développement historique en Allemagne, spécificités), le financement de la formation professionnelle, les missions des différentes instances et les systèmes éducatifs des autres pays, particulièrement dans l'Union européenne.

### Programmation, planification et conduite de la formation

Tout le processus d'ingénierie pédagogique est ici présent :

- planification et conduite de la formation, détermination des objectifs, organisation de la formation et coopération entre les différents partenaires et lieux de formation (internes et externes à l'entreprise) ;
- conception et conduite des processus d'apprentissage à partir de situations concrètes, en fonction des besoins spécifiques des apprentis, des équipements de l'entreprise ;
- développement de qualifications transversales et application de différentes méthodes pédagogiques ;
- évaluation du processus d'apprentissage et du résultat (réussite ou échec en fin de formation). L'Ausbilder doit apprendre à mener des entretiens d'évaluation (objectifs, contenus, formes, exercices, le tout au travers d'exemples). Ce feed-back doit servir comme source d'amélioration

et de développement des processus d'apprentissage ultérieurs.

### Le jeune dans la formation

Les attentes non réalisées des jeunes par rapport à la formation professionnelle et par rapport à l'Ausbilder étant souvent source de conflits influençant la mission des Ausbilder, ceux-ci doivent connaître de façon globale les grandes tendances, les orientations des jeunes adolescents par rapport à la société qui les environne, et pouvoir apprécier l'attitude des jeunes, tant par rapport à la formation professionnelle que par rapport au métier. Ils doivent leur apporter des éclaircissements sur le métier et le marché du travail. L'accent est mis sur le rôle positif que doit jouer l'Ausbilder auprès des jeunes en étant capable de détecter et de promouvoir leurs capacités intellectuelles, de détecter des situations à risque et de trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Il faut enfin que les Ausbilder agissent en faveur d'un comportement social qui mise aussi sur l'effort, la protection de la santé et de l'environnement.

### Questions juridiques de base

L'Ausbilder doit connaître les textes et le rôle du droit public et du droit privé concernant la formation professionnelle (agrément des Ausbilder et de l'entreprise formatrice, contrat de formation et règlement de formation, les 370 métiers, les mesures spécifiques de formation pour des publics particuliers), le rôle des institutions compétentes en matière de formation professionnelle (chambres consulaires, commissions de certification et fonction du BIBB, Institut fédéral de la formation professionnelle), les dispositions essentielles régissant le droit du travail (conventions collectives, contrat de travail, la promotion sociale, la protection des mineurs sur le lieu de travail, protection sociale, la protection contre les accidents du travail, la protection de la santé, normes de sécurité).

### En 1998, un nouveau concept de formation d'Ausbilder

Estimant que ces domaines étaient présentés jusqu'à présent de façon trop cloisonnée, le BIBB les a recomposés en 1997, pour formuler un nouveau concept de formation d'Ausbilder. Les actions et tâches des Ausbilder ont été réparties en sept domaines, chacun étant lui-même décliné en cinq items (activités des Ausbilder, contenus/intentions, connaissances indispensables, modèles de pratiques, modes de transmission et méthodes conseillés). Des formations d'Ausbilder ont été

expérimentées sur cette base pendant un an, toujours sur une durée conseillée de 120 heures au minimum. Ceci fait à présent l'objet d'une nouvelle directive officielle applicable en Allemagne depuis le 1<sup>er</sup> novembre 1998, dont voici les sept recommandations :

#### **1 - Poser les fondements généraux**

Connaître le pourquoi de la formation en entreprise, connaître les facteurs influant sur la formation, connaître le cadre juridique de la formation, connaître les participants et les acteurs de la formation, exigences concernant l'aptitude des Ausbilder.

#### **2 - Planifier la formation**

Sélectionner les métiers nécessitant une formation, vérifier l'aptitude de l'entreprise assurant la formation, définir l'organisation de la formation, se mettre d'accord avec l'école professionnelle sur l'organisation et le contenu, établir le plan de formation, définir le système d'appréciation.

#### **3 - Recruter les apprentis**

Définir les critères de sélection, participer au recrutement, conduire l'entretien d'embauche, participer à la conclusion du contrat, procéder aux inscriptions et effectuer les déclarations nécessaires, planifier l'arrivée de l'apprenti, planifier la période d'essai.

#### **4 - Former sur le poste de travail**

Sélectionner et préparer les postes de travail, préparer aux changements dans l'organisation du travail, guider au niveau pratique, guider un apprentissage actif, encourager la compétence à agir, contrôler la progression de l'apprentissage, conduire des entretiens d'appréciation.

#### **5 - Encourager à apprendre**

Initier aux techniques d'apprentissage et de travail, veiller à ce que l'apprentissage se traduise par des résultats concrets, corriger les examens intermédiaires, réagir aux difficultés à apprendre et aux comportements anormaux, tenir compte des différences culturelles, coopérer avec des structures externes.

#### **6 - Guider des groupes**

Présenter des exposés courts, conduire des entretiens pédagogiques, former en animant, sélectionner et utiliser les médias, favoriser l'apprentissage actif en groupe, former en équipes.

#### **7 - Terminer la formation**

Préparer aux examens, inscrire aux examens, établir les bulletins, terminer/prolonger la formation, attirer l'attention sur les possibilités de perfectionnement, participer à la conduite des examens.

(Source : BIBB, octobre 1998).

### **5. 4 - En France, le reflet d'un éventail de conceptions du tutorat**

En France, la gamme des contenus de la formation de tuteurs est extrêmement large. Les formations de tuteurs recensées ont pour la plupart moins de cinq ans d'existence et une durée comprise entre 20 et 39 heures, durée qui correspond au remboursement prévu par la loi. Une durée supérieure est exceptionnelle.

Elles sont ciblées par types de tuteurs, non pas tant en fonction de leur niveau hiérarchique qu'en fonction des publics dont ils seront chargés : maîtres d'apprentissage, tuteurs de jeunes préparant un diplôme professionnel, maîtres exploitants agricoles, adultes demandeurs d'emploi. Les formations de tuteurs recensées s'adressent très rarement spécifiquement aux responsables de formation.

Elles portent sur : la connaissance du cadre réglementaire des formations alternées, la connaissance des différents types de publics accueillis (jeunes, publics spécifiques, chômeurs), une sensibilisation aux référentiels de diplômes, l'analyse de l'activité professionnelle pour pouvoir organiser par la suite une progression pédagogique d'activités formatrices. A la différence de l'Ausbilder du système dual, le tuteur n'est pas considéré comme un formateur à part entière, mais comme un professionnel qui explique et transmet son métier le mieux possible, et qui n'est pas toujours impliqué dans la préparation d'un diplôme.

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

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

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

### 5. 5 - Qui forme les tuteurs ?

En Allemagne, l'organisation de la préparation des futurs tuteurs au certificat AEVO/partie IV du brevet de maîtrise pour les maîtres-artisans est laissée très largement à un marché libre de la formation sur lequel interviennent quelques 250 organismes : chambres de commerce et d'industrie (IHK), chambres des métiers, syndicats professionnels, organismes privés de branches professionnelles, universités populaire (*Volkshochschulen*), organismes patronaux, groupements d'employeurs, syndicats de salariés, qui proposent des formations à des conditions et à des prix différents.

Etant donné que 85 % des apprentis du système dual sont formés dans les secteurs d'activité représentés par les chambres de commerce et d'industrie, les chambres d'agriculture et les chambres des métiers, l'enquête du DIPF (1997) se fonde sur les données fournies par ces trois catégories. Il en ressort que 83 % des formateurs de tuteurs dans les chambres de commerce sont des agents de maîtrise (Meister), alors que dans les formations organisées par les chambres de métiers et les chambres d'agriculture, plus des deux tiers des formateurs des futurs tuteurs/maîtres artisans sont des enseignants intervenant habituellement dans les écoles professionnelles (*Berufsschulen*). A l'opposé des chambres de métiers -où les formateurs des tuteurs siègent généralement dans les jurys d'examen- dans les chambres de commerce et d'industrie et dans les chambres d'agriculture, moins de 50 % des formateurs des tuteurs font également partie des jurys d'examen pour le certificat AEVO. Ce sont les chambres des métiers qui s'efforcent par ailleurs le plus d'assurer une concertation systématique entre formateurs de tuteurs et membres de jurys d'examen (85 %), alors que ce n'est le cas que chez 45 % des chambres de commerce et d'industrie. Les chambres des métiers arrivent encore en tête (55 %) pour ce qui est des mesures de formation continue proposées aux membres de jury d'examen pour le certificat AEVO ou la partie IV

du brevet de maîtrise, alors que pour les membres du jury dans les chambres de commerce et d'industrie, ces offres ne sont faites que de façon épisodique (34 % des cas selon l'enquête du DIPF).

En Autriche, seuls deux organismes, certifiés ISO 9001, sont habilités à assurer la préparation de l'examen de tuteur : l'ÖGB, organisme syndical, s'adresse aux tuteurs (Ausbilder) ; la chambre économique (WIFI), organisme patronal, forme plutôt les chefs d'entreprise et les responsables de formation.

#### Formateurs de tuteurs en France

Sur 273 formateurs de tuteurs, 54 % sont des femmes et 46 % des hommes. Une très forte majorité (92 %) se situe dans la tranche d'âge 30-50 ans (répartie équitablement dans les deux décennies) et 8 % ont plus de 50 ans.

Leur expérience de formateurs est très souvent supérieure à 5 ans : seuls 2 % ont une expérience de formateurs inférieure à 3 ans.

Les organismes préfèrent confier ces formations à des formateurs permanents (65 %) plutôt qu'à des formateurs occasionnels (34 %). Ils considèrent souvent que cette formation est stratégique dans la mesure où elle peut entraîner des marchés ultérieurs de formation des autres salariés des entreprises concernées. Les interviews menés auprès des formateurs de tuteurs font apparaître chez certains le développement de nouvelles compétences, notamment l'articulation du programme en centre de formation avec la situation de travail.

58 % de ces formateurs avaient suivi une formation de formateurs de tuteurs et 54 % une formation de formateurs de formateurs.

Leur niveau de diplôme est au minimum équivalent à bac + 2 :

- 38 % bac + 5 (ingénieur, 3e cycle) ;
- 36 % bac + 3 (licence, maîtrise) ;
- 25 % bac + 2 (DUT, DEUG, BTS)

Source : Centre INFFO, 1997

En France, il est difficile d'estimer exactement le nombre et la nature des organismes. Plus de 150 le font à titre régulier : près de la moitié sont des organismes dépendant de chambres de commerce et d'industrie et de chambres d'agriculture, 14 % sont des établissements de l'AFPA, 8 % de l'Education nationale et 30 % sont des associations privées (dont les deux tiers sont sans but lucratif). Quelques petites structures, organismes de formation ou cabinets conseil, se sont spécialisées dans

la formation au tutorat et y ont déployé l'essentiel de leur activité. La moitié de ces organismes forment à la fois les tuteurs ou maîtres d'apprentissage et les jeunes ou adultes qui sont sous la responsabilité des tuteurs.

### **5. 6 - Outils et méthodes : une offre sous influence des organismes de formation ou des éditeurs de matériel pédagogique**

Dans les trois pays, on trouve une grande variété d'outils et méthodes de formation utilisés dans les sessions de formation de tuteurs. Les organismes de formation proposent des cursus de formation à temps plein ou à temps partiel, ou encore en formation à distance. Ils assurent une importante fonction de démultiplication concernant les dimensions pédagogique, didactique et les méthodes de la formation professionnelle. Ils développent bien souvent leurs propres outils, ainsi qu'on l'a vu plus haut.

En France, travail en commun, exposés, études de cas, résolution de problèmes et témoignages de tuteurs expérimentés sont les méthodes pédagogiques les plus couramment employées en formation de tuteurs. Les témoignages de tuteurs portent en priorité sur leur activité, leurs relations avec le centre de formation et sur l'évaluation qu'ils font du travail de l'apprenant. On constate une inflation de matériel didactique spécifique au tutorat, malgré l'apparition récente d'un marché qui reste encore restreint, puisque uniquement 5 % au maximum des tuteurs en exercice auraient suivi une formation (Centre INFFO, 1997). Il semble que les formateurs préfèrent reconstruire un outil déjà élaboré ailleurs pour se l'approprier, plutôt que d'utiliser des outils déjà faits. Les formations sont l'occasion de construire ou de faire construire aux tuteurs leur propre matériel : outils d'organisation (tableaux de bord, plannings), outils d'évaluation, fiches descriptives d'emploi et d'activité.

Les formations de tuteurs proposent des modalités d'organisation bien plus variées que les formations s'adressant à d'autres publics : sessions de formation organisées de façon discontinue, par journées ou demi-journées, accompagnement téléphonique périodique (une fois par semaine ou par mois, le formateur fixe un rendez-vous téléphonique au tuteur et lui donne des conseils). Cependant, les investissements consacrés à développer de nouvelles méthodes de formation de tuteurs, à distance notamment, ont abouti à des résultats assez minimes encore. Les formations à

distance sont très peu usitées, malgré l'investissement consacré au développement de cette modalité. On avait en effet posé l'hypothèse qu'une formation à distance, avec l'appui des nouvelles technologies de communication et de moyens multimédias, pourrait résoudre le manque de disponibilité des tuteurs et des expérimentations ont été conduites dans ce sens<sup>16</sup>. Plusieurs dispositifs innovants ont dû être modifiés, au profit de retour aux formations où les stagiaires sont présents. Les outils multimédias (cédéroms, didacticiels, cassettes vidéo, combinaison de plusieurs moyens techniques) font une apparition très timide dans la formation de tuteurs. Ce n'est pas une caractéristique propre à la formation de tuteurs : majoritairement, le manque d'habitude, l'insuffisance des moyens technologiques mis à la disposition des salariés sur leur lieu de travail constituent encore des handicaps importants au développement des formations à distance.

Obligation légale dans le système dual ou découverte d'une fonction encore en construction en France, la formation des tuteurs constitue un marché pour les organismes de formation. Ainsi, l'enquête réalisée en Allemagne par le DIPF (1997) souligne l'influence prédominante des maisons d'édition spécialisées (*Fachverlage*) en matériels didactiques qui démarchent les chambres de commerce et d'industrie. Pour la partie écrite de l'examen AEVO par exemple, les chambres de commerce et d'industrie (IHK) s'inspirent à 60 ou 70 % des outils pédagogiques fournis par leur organe central (DIHT) et pour le reste, des outils fournis par les maisons d'édition spécialisées. La situation est différente pour ce qui concerne les chambres de métiers où un pourcentage significatif (30 %) des jurys d'examen s'appuie sur des outils élaborés par les membres du jury eux-mêmes et entre 50 et 60 % sur des outils fournis par les chambres ou les maisons d'édition.

### **5. 7 - Les évolutions en cours**

La problématique actuelle de la formation des tuteurs dans le système dual est de renoncer au cloisonnement traditionnel des formations pour arriver à des actions plus concrètes afin de favoriser la relation de la situation d'apprentissage avec la situation de travail réelle. En Allemagne, on attend ainsi des sessions de préparation à l'AEVO non seulement une transmission de compétences dans un domaine spécifique mais aussi d'aborder les termes d'un problème et les projets d'une



manière transversale. La réussite de ce concept tient avant tout à la relation étroite qui peut s'établir entre les contenus et modalités de formation dispensés aux futurs Ausbilder et les conditions dans lesquelles ils exerceront leur mission. On demande en effet, aux Ausbilder de jouer un rôle d'animateur, de favoriser la participation active des jeunes pour les mobiliser dans leur apprentissage. A cette fin, les stages de formation ne doivent plus donner aux Ausbilder de "recettes" toutes faites et de méthodes répétitives, mais renforcer des qualifications pédagogiques qui leur permettent de comprendre l'évolution de la demande des jeunes et y répondre au cas par cas. L'enquête auprès des tuteurs en Autriche (ÖIBF 1997) témoigne d'une tendance identique.

En France, la majorité des tuteurs disent avoir entamé une formation après l'arrivée en entreprise de la personne qu'ils doivent former. Ils soulignent leur manque de temps et de disponibilité, soit parce que l'organisation du travail dans leur entreprise ne reconnaît pas suffisamment leur fonction, soit parce que la très petite taille de cette entreprise ne leur permet pas de prendre du temps pour former quelqu'un. Les formations se heurtent au manque de disponibilité des tuteurs, pour lesquels la formation ne présente aucun caractère obligatoire. Les pouvoirs publics et les branches professionnelles ont essayé de développer de nouvelles méthodes de formation de tuteurs, à distance notamment, mais sauf dans quelques entreprises, les investissements consacrés ont abouti à des résultats assez minimes encore. ■

---

16. Cf. programme FORE et actes du séminaire "Formations ouvertes et à distance pour tuteurs, juin 1996". DFP (ministère du Travail).

## 6. Tuteur : une fonction reconnue ou en mal de reconnaissance ?

On a vu plus haut dans quelle mesure les pouvoirs publics avaient reconnu le tutorat et l'action des tuteurs au travers de lois et normes réglementaires. Ce chapitre propose d'examiner la reconnaissance des tuteurs par les autres acteurs au sein de l'entreprise et de la branche, dans les centres et établissements de formation, et d'observer par quels processus les tuteurs font valoir cette reconnaissance.

### 6.1 - La reconnaissance du tuteur au sein de l'entreprise et de la branche

Dans les différents pays étudiés, la reconnaissance des tuteurs au sein des entreprises, c'est-à-dire l'importance et la légitimité accordées à la fonction de formation par les acteurs de l'entreprise (direction, syndicats, comité d'entreprise, etc.) est variable. Elle dépend de la place de l'entreprise dans le système de formation professionnelle national respectif, des particularités juridiques et socioculturelles qui en découlent, lesquelles rejaillissent à leur tour sur la genèse et le statut de la fonction de tuteur. Il faut en outre souligner que, même dans les pays où la fonction de tuteur existe depuis assez longtemps et est assortie d'une codification juridique, le personnel de formation dans les entreprises reste un groupe très hétérogène, les statuts variant selon le niveau de formation antérieur, la position hiérarchique et la nature de l'activité de formation exercée. Outre les tuteurs déclarés (déclaration qui, en Allemagne, s'effectue auprès des chambres de commerce), ayant la qualification pédagogique requise, d'autres salariés participent de façon plus ou moins intensive à des tâches de formation sans pour autant posséder le diplôme correspondant (AEVO en Allemagne ou en Autriche)<sup>17</sup>. Faute de disposer d'une infor-

mation plus précise, on se contentera ici de quelques hypothèses comparatives quant aux critères de reconnaissance des tuteurs officiellement désignés comme tels dans les quatre pays considérés ici.

Tout d'abord, le degré de reconnaissance apparaît à travers l'intérêt que les entreprises portent à une aptitude ou une formation pédagogique spécifiques, du moins lorsque cette aptitude ou cette formation ne sont pas imposées par la loi comme dans les pays germaniques. En France, les stratégies suivies diffèrent selon les branches : dans certaines d'entre elles, c'est l'utilisation la plus avantageuse des moyens disponibles qui prévaut, d'autres intègrent une dimension de formation continue.

### 6.2 - Une reconnaissance financière

Le degré de reconnaissance de la fonction de tuteur se mesure aussi à l'existence d'avantages financiers liés à l'activité formatrice. A cet égard, il faut tout d'abord distinguer d'une part, les deux pays de langue allemande, où l'on trouve des tuteurs à plein temps, en particulier dans les grandes entreprises, d'autre part, la France et l'Espagne, où la fonction de tuteur/*tutor* est par définition une activité annexe par rapport à l'emploi principal.

En Allemagne, la plupart des tuteurs à temps plein sont rémunérés sur la base de conventions collectives. Leur position sur la grille de classification dépend de la qualification acquise qui, en règle générale, est plus élevée que celle des tuteurs occasionnels. Les syndicats demandent toutefois la création d'un échelon spécifique pour le personnel de formation à titre principal. Les organisations de salariés souhaitent également améliorer les conditions de travail et de formation des tuteurs occasionnels, avec notamment la définition de primes conventionnelles. Indépendamment de leur participation à la gestion globale du système d'apprentissage dual, les syndicats allemands prêtent une grande attention à la fonction de tuteur dans l'entreprise. Leur intérêt se manifeste entre autres par l'offre dans leurs propres centres de formation - à des tarifs très avantageux - de cours de préparation au diplôme de tuteur (AEVO), cours qui sont le moyen idéal de placer des adhérents aux postes correspondants.

<sup>17</sup>. Cf. *supra* *ausbildende Fachkräfte*.

En Autriche, il n'existe pas de norme conventionnelle générale (interprofessionnelle) pour les tuteurs. Les primes destinées au personnel de formation sont fixées dans les conventions collectives de branche. A titre d'exemple, l'accord collectif pour la profession de coiffeur prévoit une prime de 10 % pour les tuteurs.

En France, en ce qui concerne la rémunération de l'activité de tuteur, on a pu observer ces dernières années deux attitudes différentes dans les entreprises. Dans un cas, on part du principe que la fonction de tuteur ne nécessite pas de reconnaissance financière spécifique et qu'elle ne constitue pas non plus une dimension particulière de la carrière professionnelle. Pour justifier cette attitude, on indique que la formation en entreprise est l'affaire de plusieurs personnes, qu'il ne serait donc pas logique d'accorder des avantages à un individu en particulier alors que l'activité est exercée collectivement. En outre, on souligne que l'engagement pédagogique s'accommode mieux de l'exercice bénévole de la fonction que d'un statut rémunéré et valorisé dans la progression de carrière. Certains considèrent à l'opposé qu'il faut reconnaître la fonction de tuteur comme une phase importante dans la carrière d'un salarié, lui accorder une prime (forfaitaire) ou une majoration de salaire. Tel est le cas d'une bonification indiciaire dont bénéficient les fonctionnaires maîtres d'apprentissage des collectivités territoriales, pendant la durée du contrat d'apprentissage. Toutefois, très peu d'entreprises se sont finalement décidées à valoriser financièrement l'activité de tuteur en entreprise. Certaines paient une prime de 2 000 à 4 000 FF à leurs tuteurs pour la durée de l'activité de tutorat. Très loin d'être une généralité, cette prime donnée à un individu pose cependant le problème du partage de l'activité tutorale et de sa responsabilité entre les divers salariés qui contribuent au tutorat. Lorsqu'elles existent, ces indemnités sont la plupart du temps financées sur les fonds qui sont alloués à l'entreprise pour la formation ou la qualification d'un jeune dans le cadre d'un contrat aidé : pour chaque contrat spécifique de ce type, les entreprises reçoivent jusqu'à 10 000 FF, ces subventions émanant d'organismes de mutualisation du financement de l'alternance, auxquels toutes les entreprises sont tenues de cotiser.

Depuis septembre 1996, le secteur des travaux publics, à l'initiative de la fédération professionnelle nationale, a initié une reconnaissance honorifique, "l'ordre des tuteurs", accordée à des salariés tuteurs ayant suivi une formation spéciale

et ayant un an de pratique professionnelle. Cette forme de reconnaissance sociale et professionnelle de l'activité de tuteur est également honorée par le versement d'une prime unique de 4 000 FF, pratique qui constitue un cas d'exception dans le paysage français. En outre, dans deux branches, le bâtiment-travaux publics, la réparation automobile, la fonction de tuteur est prise en compte pour l'avancement des personnels qui l'exercent.

Hors de ces deux branches, les employeurs restent cependant réservés sur ce type de reconnaissance.

En Espagne, l'activité de tuteur ne donne lieu à aucune prime ni majoration de rémunération. Elle est exercée sur la base du bénévolat.

### **6. 3 - Le temps accordé aux tuteurs**

Un autre critère permettant d'évaluer la reconnaissance de l'activité de tuteur est le temps qui lui est accordé pour exercer sa fonction. Concernant l'Allemagne, on ne dispose pas de chiffres généraux à ce sujet, mais une enquête réalisée en 1991 par le BIBB (*Bundesinstitut für Berufsbildung* - Bonn et Berlin) et l'IAB (*Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung*) sur la base d'un échantillon représentatif montre que le temps de travail hebdomadaire des tuteurs (occasionnels ou à titre principal) est en moyenne plus élevé que celui des salariés qui ne forment pas. On ne peut cependant pas en conclure que c'est l'activité de formation qui est responsable de cet allongement du temps de travail. Celui-ci est davantage dû au statut professionnel et au sexe, qui vont de pair avec l'exercice éventuel d'une activité de tuteur. D'autres enquêtes plus anciennes<sup>18</sup> font pourtant ressortir qu'une des critiques essentielles des tuteurs (dans le cas surtout, de ceux travaillant à plein temps dans les ateliers d'apprentissage spécifiques des grandes entreprises) concerne le manque de temps disponible pour le travail pédagogique : 20 % des personnes interrogées déclaraient a posteriori ne pas avoir assez de temps pour s'occuper des apprentis, 50 % considéraient qu'il y avait à cet égard un réel problème.

En Autriche, une étude de l'IHS (*Institut für Höhere Studien*) de 1996<sup>19</sup> a converti le temps total consacré aux apprentis sur une semaine de 38 h 30 en équivalent plein temps. Il s'avère que le temps de formation est compris entre 3,5 à 7,7 heures hebdomadaires d'équivalent tuteur par apprenti. Le chiffre le plus bas de cette fourchette correspond au temps de formation lorsque les apprentis

n'ont qu'un encadrement individuel. Il s'élève à 7,7 heures si l'on suppose que tous les apprentis d'une entreprise sont toujours formés ensemble. Dans l'étude de l'IHS, on suppose que le temps de travail véritablement consacré à la formation se situe entre ces deux valeurs.

A notre connaissance, il n'existe pas de données empiriques fiables concernant le temps mobilisé pour l'activité de tutorat en entreprise en France. Une série (non représentative) d'interviews de tuteurs<sup>20</sup> montre néanmoins que l'insuffisance de temps consacré dans l'entreprise aux tâches de formation est un problème crucial. C'est pourquoi, afin d'assurer la qualité de la formation, certaines entreprises ont fixé par voie contractuelle (par chartes, accords, lettres de mission avec les tuteurs) le temps qui doit ou devrait être dégagé pour elle. Dans la pratique, il s'avère que le respect de ce temps s'inscrit difficilement dans l'organisation du travail et que les tuteurs continuent à donner du temps personnel, voire dépassent leur propre horaire de travail.

#### **6. 4 - La place des tuteurs dans les instances représentatives**

En Allemagne, compte tenu de la professionnalisation déjà acquise de la fonction de formation, ainsi que de l'évolution spécifique des relations sociales et de leur codification juridique tant dans l'entreprise qu'à un niveau plus global, il est possible de situer le tuteur par rapport aux autres acteurs de l'entreprise, notamment le conseil d'entreprise (*Betriebsrat*). Selon le *Betriebsverfassungsgesetz* (loi sur la constitution interne de l'entreprise) les conseils d'entreprise ont en matière de formation professionnelle des droits de participation particulièrement efficaces, comme le montre leur forte influence sur la nomination et la révocation des tuteurs<sup>21</sup>. Les difficultés pratiques qui peuvent surgir dans la collaboration pratique entre la représentation du personnel et les tuteurs tiennent de part et d'autre à des conflits de rôle<sup>22</sup>. Le conseil d'entreprise représente d'une part les intérêts des tuteurs en tant que salariés ; mais en même temps il les contrôle en cas de conflit avec les apprentis. Cela dit, le conseil d'entreprise, puisqu'il dispose d'un droit d'intervention dans la politique de formation légalement reconnu, doit aussi prendre en compte ou soutenir les décisions des tuteurs. Les conflits semblent surtout naître de divergences de vue en matière de discipline et de rendement, beaucoup moins sur des questions

d'organisation de la formation. Ainsi, certains tuteurs reprochent aux conseils d'entreprise de défendre systématiquement les apprentis, même lorsque les jeunes se sont exposés à des sanctions méritées, dans l'espoir d'en tirer avantage au moment des élections des représentants du personnel. Ils considèrent également qu'au moment de l'embauche des apprentis, le *Betriebsrat* tient insuffisamment compte des aptitudes des candidats et trop de critères sociaux.

Pour la France et l'Espagne, on ne dispose pas d'études comparables sur les rapports entre les tuteurs et la représentation des salariés dans l'entreprise.

#### **6. 5 - La reconnaissance par d'autres lieux de formation**

Les lieux de formation extérieurs à l'entreprise avec lesquels le tuteur en entreprise est en relation varient selon les pays : en Allemagne et en Autriche, il s'agit de l'école professionnelle à temps partiel (*Berufsschule*), en France du centre de formation d'apprentis (CFA) dans le cas du contrat d'apprentissage ou d'institutions privées ou publiques lorsqu'il s'agit de contrats aidés ou d'autres mesures de formation continue ou de reconversion, en Espagne également d'institutions diverses de formation continue. La reconnaissance du tuteur en entreprise par ces différentes institutions peut se mesurer au degré d'institutionnalisation juridiquement formalisée des contacts ou de la coopération ou, lorsqu'une telle institutionnalisation n'existe pas, à l'intensité des formes de coopération que ces institutions nouent avec les acteurs de la formation en entreprise.

##### **6. 51 - En Autriche**

En Autriche, les écoles professionnelles ont l'habitude de faire tenir ce qu'on appelle des "cahiers d'élèves" (*Schülerhefte*), dans lesquels sont relevés les points abordés dans l'enseignement, dont les chefs de formation en entreprise

18. Scgkissern Labfred/Drewes, Claus/Osthues, Ernst-Wilhelm, *Vom Lehrgesellen zum Berufspädagogen. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung der Ausbildertätigkeit*, Franckfurt am Main, 1989, p. 100 sq.

19. Institut für Höhere Studien : *Die Betrieblichen Kosten der Lehrlingsausbildung*, Vienne, novembre 1996

20. Françoise Gérard. *A l'écoute des tuteurs. 26 entretiens pour mieux comprendre l'expérience des tuteurs en entreprise*, 1997 : Paris La Défense, Centre INFFO, 220 p.

21. Article 98 al. 2

22. Cf. à ce sujet Schlösser, op. cit. p. 123 sq.

doivent tenir compte dans la formation qu'ils dispensent aux apprentis. De leur côté, les entreprises qui forment transmettent aux écoles professionnelles certains de leurs documents pédagogiques pour harmoniser le programme de formation en entreprise et le programme scolaire.

Toutes les écoles professionnelles interrogées entretiennent des contacts téléphoniques informels avec les entreprises formatrices, surtout pour parler des résultats scolaires des apprentis et d'éventuels problèmes disciplinaires (ponctualités, absences, etc.). En prenant individuellement contact avec des entreprises, certains directeurs d'écoles professionnelles essaient aussi de les inciter à embaucher davantage d'apprentis. Des jeunes qui prennent contact avec l'école professionnelle peuvent ainsi trouver une place en apprentissage. Inversement, les suggestions des entreprises sont en général prises en compte, par exemple quand une entreprise qui a beaucoup d'apprentis souhaite la formation d'une classe qui lui soit propre ou une répartition uniforme de l'enseignement scolaire sur toute la semaine. Dans le cas de la société Julius Meinl (magasin à succursales multiples dans le commerce de détail), la collaboration entre l'école professionnelle privée tenue par l'entreprise et les succursales est organisée autour d'un système de courrier interne informant sur les thèmes de formation auxquels la formation en entreprise doit s'adapter. Les tuteurs sont informés chaque semaine par téléphone de l'assiduité des apprentis à l'école. De plus, chaque apprenti a son propre plan de formation dans lequel le niveau et les résultats de formation à l'école et dans l'entreprise sont consignés et qui sert à l'information réciproque des professeurs et tuteurs ainsi qu'au contrôle des acquis.

Certaines écoles professionnelles offrent en outre aux entreprises formatrices des services en dehors de l'activité de formation. Beaucoup d'entreprises, surtout les petites, n'ont pas les moyens d'acquérir de machines ou d'installations techniques coûteuses. Ainsi, par exemple, beaucoup de petits garagistes situés aux alentours de Pinkafeld dans le Burgenland profitent du bon équipement technique de l'école professionnelle locale et utilisent ses installations techniques de mesure. Inversement, des professeurs d'école professionnelle vont dans des entreprises pour s'informer sur les dernières évolutions techniques dans la branche. L'école professionnelle sert souvent de lieu de rencontre pour des salariés de l'entreprise. Ainsi, l'école professionnelle de mécanique auto-

mobile n° II de Vienne a été choisie par une entreprise pour faire une présentation de ses produits à des représentants d'autres firmes et à des professeurs.

### 6. 52 - *En Allemagne*

En Allemagne, les relations entre l'entreprise et l'école professionnelle ne sont pas non plus formalisées dans le détail par des normes juridiques. La collaboration étroite entre ces deux lieux de formation, qui est considérée comme un élément fondamental du système dual, peut donc prendre des formes très différentes et plus ou moins intenses. Le débat actuel suscité par les propositions, essentiellement patronales, d'une diminution de l'horaire d'enseignement à l'école professionnelle le montre bien : dans l'organisation de la formation professionnelle duale, non seulement les acteurs de la formation (entreprises, tuteurs, professeurs d'enseignement professionnel, apprentis), mais aussi une part importante de l'opinion, considèrent que les responsabilités sont inégalement partagées -au détriment de l'école professionnelle. Dans les milieux intéressés, on présente même la "longueur" du temps passé à l'école comme un facteur dissuadant les entreprises de s'engager dans la formation, un argument qui dégrade davantage l'image de l'école professionnelle. Le manque persistant de professeurs, qui empêche d'assurer tous les enseignements prévus, tout comme les politiques de rigueur budgétaire des communes (responsables matériellement et financièrement des écoles) et des ministres (régionaux) de l'Education et de la Culture ne contribuent pas à réhabiliter l'école professionnelle. Ses professeurs ont l'impression d'être les laissés-pour-compte du système éducatif<sup>23</sup> et de ne pas être pris au sérieux par les maîtres d'apprentissage et les tuteurs en entreprise. Au sein du système dual, il est clair que la formation incombe principalement à l'entreprise, laquelle se sent non seulement en charge des aspects pratiques de cette formation, mais de plus en plus de sa dimension théorique également. Quant aux apprentis, ils ne voient, à tort, dans l'école professionnelle qu'une institution servant à préparer l'examen, bien que le contenu des programmes fixé au niveau régional aille généralement bien au-delà des sujets d'examen, qui sont pour leur part en général fixés de façon uniforme pour l'ensemble du territoire fédéral. Les matières générales enseignées à l'école professionnelle ne sont même pas prises en compte dans l'examen que fait passer la chambre de commerce ou d'artisanat.

D'autre part, les professeurs d'école professionnelle sont en butte aux préjugés toujours vivaces de certains tuteurs, qui n'apprécient pas "leur mentalité de fonctionnaire" et "l'arrogance de ceux qui ont fait des études supérieures". Certes, les deux catégories d'acteurs ont bien des contacts, sous forme de rencontres informelles (dans le cadre des chambres de commerce ou d'artisanat ou à l'initiative de l'école professionnelle), mais ces contacts concernent fréquemment des événements particuliers (comme des comportements déviants d'apprentis, etc.). La discussion sur le contenu de la formation tend à être négligée. Compte tenu du caractère décentralisé, local ou régional, de ces contacts, il ne faut toutefois pas généraliser. Selon une enquête de l'Association des jeunes chefs d'entreprise d'Allemagne (*Wirtschaftsjunioren Deutschlands*) auprès de 1 500 tuteurs, une collaboration directe avec les professeurs d'école professionnelle n'existe que dans 1 cas sur 7. La plupart des tuteurs s'informent de ce qui est traité à l'école en s'adressant aux apprentis eux-mêmes<sup>24</sup>.

### 6. 53 - En France

En France, les relations qu'entretiennent les tuteurs et maîtres d'apprentissage avec les autres lieux d'apprentissage sont d'une toute autre nature, puisque, dans leur cas, la responsabilité globale de la formation, y compris des modalités d'examen, n'est pas assumée par l'entreprise. De manière générale, on constate que la coopération entre les différents lieux d'apprentissage, en particulier celle des responsables de formation respectifs est, juridiquement au moins, nettement plus formalisée que dans les pays de langue allemande. Pour le montrer, nous prendrons l'exemple du contrat d'apprentissage. Le législateur a prévu une concertation entre l'entreprise et le CFA, que le directeur du CFA est tenu d'organiser. Concrètement, elle prend la forme de réunions d'information du CFA, auxquelles sont invités les maîtres d'apprentissage. De plus, les CFA nomment des enseignants qui, pour chaque apprenti, doivent assurer le lien avec les tuteurs et maîtres d'apprentissage ou les chefs d'entreprise responsables de la phase de formation en entreprise. Parmi les documents écrits, qui fixent exactement les modalités de concertation ou délimitent les compétences respectives, on trouve :

- le référentiel d'examen (examen sanctionnant l'acquis dans les deux lieux d'apprentissage), qui est un document élaboré au sein des commissions

professionnelles consultatives, où siègent sous la direction du ministère de l'Education nationale des représentants de l'Education nationale, des syndicats professionnels, des syndicats de salariés et des chambres de commerce ;

- un document pédagogique fixant la progression de l'apprentissage pour toute la durée du contrat, appelé "document de liaison". Il est établi au niveau des régions par un groupe d'experts (comprenant des représentants des CFA et des formateurs professionnels) et pour chaque diplôme professionnel. Il définit les différentes séquences de formation et détermine la succession exacte des phases professionnelles théoriques et des phases générales en CFA, ainsi que celle des phases d'application pendant l'apprentissage. Il fournit aussi au tuteur des critères permettant d'évaluer régulièrement les compétences acquises sous sa direction ;

- un livret d'apprentissage, sorte de registre tenu tout au long de la formation et attestant le respect du parcours défini par le document de liaison. Le livret contient des informations sur la répartition des compétences entre les lieux d'apprentissage, sur les droits et les devoirs de l'apprenti au CFA et dans l'entreprise, ainsi que le programme pour toute la durée de l'apprentissage. Il doit être complété par l'apprenti, qui rend compte des connaissances et savoir-faire acquis dans l'entreprise. Ces comptes rendus sont effectués sur les fiches-navettes qui circulent entre l'entreprise et le CFA en fonction de critères fixés par le personnel enseignant du CFA. Ils sont lus au CFA, doivent permettre une concertation optimale entre les lieux d'apprentissage et servent en même temps à contrôler la présence des apprentis dans l'entreprise. Ils permettent également d'informer les parents des différentes phases de la formation et doivent enfin être présentés en cas de passage d'un inspecteur de l'Education nationale.

Telles qu'elles sont conçues en France, les relations entre les deux lieux d'apprentissage font apparaître la fonction de tuteur comme complémentaire de celle du personnel de formation extérieur à l'entreprise. Comme les maîtres d'apprentissage contribuent à la préparation des jeunes en formation dans le cadre d'un contrat d'apprentissage à un diplôme professionnel national, une coordination pédagogique avec l'autre lieu d'apprentissage est nécessaire, ce qui

23. Cf. *Die Zeit*, 7 juin 1996, p. 18.

24. Cf. *IHK Frankfurt am Main, Mitteilungen*, 1.12.1993, pp. 12-13.

implique une codification juridique de leurs rapports avec le CFA et une reconnaissance de leur activité. Il en va de même pour les tuteurs qui s'occupent de jeunes dans le cadre d'un contrat de qualification. Par contre, les formations ou mesures de qualification relevant d'un autre cadre juridique (contrat emploi-solidarité, contrat d'adaptation, etc.) ne conduisent à aucun diplôme ni certificat national. Dans ce cas, l'acquisition d'un capital transférable de qualifications, de connaissances et de savoir-faire, défini à partir d'exigences objectives, contrôlables et s'imposant à tous, passe à l'arrière-plan. Pour le tuteur, la priorité est donnée à la transmission de connaissances pratiques, étroitement liées à l'emploi ou spécifiques à l'entreprise. Une pédagogie de l'alternance s'appuyant sur une concertation entre les deux lieux d'apprentissage, donc sur la reconnaissance du personnel de formation en entreprise par les formateurs extérieurs à celle-ci, est alors quasiment impossible.

## **6. 6 - Reconnaissance par d'autres acteurs : coopération formelle et informelle**

En Allemagne, les tuteurs participent à différentes instances représentatives au nom de l'entreprise formatrice (en tant que représentants de l'employeur) ou au nom des salariés (en tant que représentants syndicaux). Il s'agit des commissions de formation professionnelle des chambres consulaires et des jurys d'examen dans les métiers de la formation duale. En France, les tuteurs peuvent être désignés pour faire partie d'un jury décernant les diplômes professionnels nationaux, mais cette pratique est encore loin d'être répandue.

On trouve aussi d'autres formes de coopération informelle. Ainsi, en Autriche, il existe des contacts intensifs entre les tuteurs des grandes entreprises. Par ailleurs, un groupe de travail mis en place par l'ÖPWZ (*Österreichisches Produktivitäts- und Wirtschaftlichkeitszentrum* - Centre autrichien de productivité et de rentabilité) au niveau national réunit 43 directeurs de formation en entreprise et siège quatre fois par an. Parmi les derniers thèmes abordés, on citera l'intégration des apprentis dans l'activité de l'entreprise et les modifications de la législation sur l'apprentissage. En 1996, les directeurs de formation ont élaboré un "catalogue de suggestions", qui a été transmis aux partenaires sociaux. L'association des industriels (syndicat

d'employeurs) organise trois à quatre fois par an un cercle de réflexion sur la formation initiale et continue, auquel participent des gestionnaires de formation et des directeurs de formation dans l'industrie.

Le "club des tuteurs", lancé par l'IBW (l'institut patronal de recherche sur la formation), est le cadre de toutes sortes de manifestations permettant l'échange d'expériences entre ceux qui s'intéressent à la formation et ceux qui y participent. Les thèmes principaux traités au cours des rencontres, qui réunissent à intervalles irréguliers des directeurs de formation, des tuteurs, mais aussi d'autres personnes intéressées, comme par exemple des professeurs d'écoles professionnelles, ont toujours trait à la pratique (par exemple l'adéquation à la pratique des profils de formation). Chaque année, il y a en outre des manifestations supplémentaires consacrées à des thèmes particuliers (par exemple, la drogue).

En Allemagne aussi, il existe à côté du travail institutionnel une coopération informelle entre les responsables de formation à différents échelons de la hiérarchie de l'entreprise. On peut citer par exemple, au niveau fédéral les congrès des directeurs des services formation (*Ausbildungsleiter*) chargés des métiers commerciaux et ceux des directeurs de formation chargés des métiers ouvriers et techniques. Ces rencontres, organisées périodiquement, constituent des forums de discussion entre des universitaires et des responsables de formation en entreprise (la plupart du temps de grandes entreprises) et sont l'occasion de débattre des tendances et des innovations en matière de formation professionnelle.

En ce qui concerne la France et l'Espagne, une telle coopération, qu'elle soit institutionnelle ou informelle, n'en est encore qu'à ses débuts.

## **6. 7 - L'activité de tuteur comme instrument de gestion du personnel**

En Allemagne, la fonction de tuteur entre aussi en ligne de compte dans les décisions de gestion du personnel qui concernent l'échelon intermédiaire de la hiérarchie. Dans beaucoup d'entreprises (en général de grande taille), suivre la formation de tuteur et passer l'examen correspondant sont des initiatives assimilées à une formation promotionnelle. Le fait que le nombre de salariés passant le certificat d'aptitude à la fonction de tuteur est chaque année nettement supérieur à celui des

tuteurs officiellement nommés par les chambres économiques laisse à penser que l'activité de tuteur est considérée comme un facteur de promotion par les salariés eux-mêmes. En outre, les tuteurs sont considérés comme étant davantage prêts à suivre une formation continue et, de par leur qualification (tant pour les compétences professionnelles que sociales), comme mieux armés que les autres salariés pour résister au risque de chômage.

Certaines branches ont envisagé de recourir au tutorat pour répondre à une problématique de gestion du personnel. C'est le cas du bâtiment en France, où des accords proposent que les tuteurs soient des salariés de plus de 55 ans. Entre 1992 et 1993, environ 2 500 emplois occupés par cette catégorie d'actifs ont été transformés en emplois à temps partiel pour tuteurs dans le cadre d'un système de préretraite progressive. En contrepartie, il était prévu d'embaucher jusqu'à 1 250 jeunes de moins de 25 ans dont les nouveaux tuteurs seraient chargés. La prise en charge des frais de formation (cf. supra) a sans nul doute facilité la conclusion de tels accords. L'évaluation de ce dispositif a nuancé les ambitions initiales, et nombreux sont les tuteurs dans le secteur du bâtiment qui sont bien plus jeunes que l'âge de la préretraite.

## 6. 8 - L'image que les tuteurs ont d'eux-mêmes

En Autriche, des études ont été entreprises sur l'image que les tuteurs ont d'eux-mêmes et la façon dont ils conçoivent leur fonction. Nous aborderons donc cet aspect du sujet en prenant ce pays pour exemple. Dans le quotidien de l'entreprise, les tuteurs jouent selon les situations différents rôles vis-à-vis des apprentis. D'après les résultats d'une enquête conduite en 1993 par l'ÖIBF, c'est la fonction de conseiller qui est la plus fréquente, tant dans la pratique que comme idéal type. Cette fonction renvoie au style de direction coopératif et démocratique qui est enseigné dans les cours de formation. Il s'agit d'impliquer activement les apprentis dans la mise en œuvre de la formation, alors que pour la génération des tuteurs de plus de 50 ans, l'idéal de "l'enseignant qui sait" reste beaucoup plus répandu que chez les plus jeunes parmi les tuteurs interrogés.

Pour tous les professionnels chargés de formation, il importe de plus en plus de concevoir autrement leur rôle, qui ne doit plus se résumer au rapport distant entre "l'instructeur" et "l'apprenti",

encore très répandu aujourd'hui, mais devenir une relation partenariale entre le "formateur-tuteur" ou le salarié qualifié en situation de formateur et le jeune. Ainsi, les tuteurs doivent de plus en plus accompagner et conseiller le jeune en apprentissage et favoriser le développement de son autonomie en le laissant réguler par lui-même les phases d'apprentissage, pratiquer l'autocontrôle et l'autoévaluation des résultats.

Quant à l'image qu'ils se font d'eux-mêmes à l'intérieur de l'entreprise, les tuteurs interrogés par l'ÖIBF (1997) la considèrent à 35,2 % comme très bonne et à 45,1 % comme plutôt bonne. 9 % sont d'avis que les tuteurs ont plutôt une réputation médiocre et 3,3 % estiment leur image mauvaise. Les raisons invoquées pour expliquer cette bonne appréciation sont présentées dans le tableau ci-dessous.

### Image que les tuteurs se font d'eux-mêmes dans l'entreprise

Raisons de l'image positive	Réponses nombre absolu sur un total de 122
Compétence et expérience professionnelles	31
Engagement professionnel, en général et pour les jeunes	19
Compétence psychologique et sociale	17
Compétence pédagogique dans la spécialité	12
Les tuteurs forment la relève dans le métier	4

Source : ÖIBF 1997.

Selon les tuteurs, l'image positive qu'ils ont d'eux-mêmes résulte de la compétence acquise dans la spécialité et de l'expérience professionnelle. Viennent ensuite, à peu près au même niveau, l'engagement au service de l'entreprise, au service des collègues et des jeunes, ainsi que la compétence psychologique et sociale. Ceux qui expliquent l'image positive des tuteurs par la compétence pédagogique dans la spécialité concernée sont relativement peu nombreux (12 réponses). C'est l'argument macroéconomique et de gestion



("former la relève") qui est le plus faiblement représenté.

Pour compléter cette image que les tuteurs se font d'eux-mêmes, mentionnons les objectifs que les tuteurs indiquent poursuivre au cours de l'apprentissage (ÖIBF, 1997). On retrouve ici l'accent mis sur la compétence professionnelle, puisque l'objectif le plus souvent cité (92 % dans une enquête à réponses multiples) est "de former des professionnels de haut niveau". Tout aussi important aux yeux des tuteurs est l'utilité pour l'entreprise de disposer à l'issue de la formation d'ouvriers qualifiés bien formés (76 %), ainsi que la transmission de valeurs fondamentales pendant cette formation (76 %). L'utilité économique pour l'entreprise de l'apprenti pendant sa formation a, en comparaison, une assez faible importance (41 %). On peut penser ici que la participation des apprentis dans le travail quotidien ne joue un rôle notable que dans une minorité d'entreprises de l'échantillon ou que cet aspect est en contradiction avec l'éthique de formation des tuteurs, qui privilégient l'engagement au service du jeune ou la compétence sociopsychologique.

## **6. 9 - La constitution de groupes d'intérêt**

De tous les pays comparés, l'Allemagne est le seul où les tuteurs se sont organisés sous la forme d'un groupe d'intérêt au niveau national. Depuis l'adoption de la loi sur la formation professionnelle (*Berufsbildungsgesetz*), les tuteurs ont pu en partie professionnaliser leur statut. L'association des tuteurs allemands (*Bundesverband Deutscher Berufsausbilder e. V.*), fondée en 1973, représente leurs intérêts.

En Autriche, il n'y a actuellement pas d'association professionnelle. Toutefois, quelques grandes entreprises ayant une longue tradition de formation organisent à intervalles réguliers des congrès et des séminaires. La formation d'un groupe d'intérêt n'est cependant pas un indicateur vraiment fiable du degré de professionnalisation, ni pour l'Autriche, ni pour l'Allemagne. Dans le cas autrichien, les représentants des partenaires sociaux (y compris au niveau de base) se trouvent aussi bien du côté des employeurs que du côté des salariés. C'est parce que le groupe des tuteurs se recrute autant chez les patrons que chez les salariés qu'aucune organisation représentative n'a pu jusqu'à maintenant se former. Le tuteur ne peut être rattaché ni aux uns ni aux autres, car à bien

des égards, on ne peut pas le considérer comme exerçant un métier spécifique, mais bien plutôt une activité ou une fonction professionnelle. En Autriche, la reconnaissance du tuteur dépend principalement des fonctions non tutorales qu'il exerce dans l'entreprise, et moins des formations complémentaires préparant au tutorat.

En France et en Espagne il n'existe pas d'organisations professionnelles ou de groupes d'intérêts représentant les tuteurs. Quelques grandes entreprises françaises favorisent les contacts entre tuteurs après la fin de leur formation afin que se constituent des réseaux, mais il s'agit d'initiatives encore récentes et dont la portée reste incertaine. ■

## 7. En conclusion : tuteur, une fonction transversale ou autonome ?

Un regard rétrospectif sur l'histoire permet de comprendre que le tutorat en Allemagne, Autriche, Espagne et France puise ses origines dans l'apprentissage et le compagnonnage au Moyen Âge et qu'il en est une forme d'héritage. La révolution industrielle opère une première rupture entre les quatre pays et laisse l'Espagne de côté : dans ce pays, jusqu'au début des années 1990, aucun système de formation professionnelle n'a intégré directement dans son organisation les entreprises et celles-ci n'ont pas organisé de système interne spécifique de formation destiné aux nouveaux salariés. Néanmoins, l'histoire économique et industrielle ne saurait expliquer à elle seule les différents états de la fonction tutorale : Allemagne, Autriche et France ont en effet connu en même temps l'industrialisation. Ce sont alors des divergences d'ordre culturel qui fondent les différences actuelles et accèdent ou non la légitimité de la place de l'entreprise -et donc du tutorat- dans la formation : en Allemagne et en Autriche, cette légitimité -ininterrompue dans l'histoire- est fortement reconnue et instituée dans le système dual, alors qu'en France, elle est actuellement en cours de reconstruction, élargissant à des entreprises de grande taille et de tous secteurs professionnels une formule longtemps cantonnée à de très petites entreprises du secteur artisanal.

Modalité particulière de formation en entreprise, le tutorat est un reflet de la place de l'entreprise dans la formation professionnelle. Les travaux menés en Allemagne, Autriche, Espagne et France permettent de faire émerger plusieurs modèles de tutorat. A l'un des pôles, en Allemagne et en Autriche, nous observons un tutorat organisé, considéré comme un élément capital et régulateur du système dual pour l'acquisition d'une qualification professionnelle par les jeunes apprentis. Pour

remplir cet objectif, un accès sélectif et contrôlé aux fonctions de tuteur (par la réussite à un examen) une formation pédagogique relativement standardisée sur l'ensemble du territoire, le contrôle de l'activité des tuteurs par des instances extérieures à l'entreprise jouent le rôle d'un système d'assurance qualité. A l'autre pôle, l'Espagne connaît un tutorat encore totalement informel, dont la fonction est de faire découvrir l'activité professionnelle ou guider les premiers pas d'un nouvel embauché dans l'entreprise. Le tutorat n'est pratiquement pas réglementé et la formation de tuteurs n'existe qu'à titre expérimental. Entre les deux pôles se dessine en France un tutorat polyvalent : les pratiques françaises inscrivent le tutorat sur les deux tableaux de l'acquisition de la qualification professionnelle et de l'intégration sociale, au bénéfice de publics jeunes et adultes. La réglementation portant sur le tutorat est récente, les expérimentations foisonnent et la formation des tuteurs commence à se développer.

Ces différents états du tutorat correspondent à une gamme d'activités étendue, recoupant dans l'entreprise les fonctions d'organisation et de conduite de la formation, d'évaluation, d'encadrement, de communication et de relations avec les partenaires externes de la formation. La variété des objectifs assignés au tutorat se répercute sur les profils professionnels des tuteurs, qui se conjuguent au pluriel dans les quatre pays. Ces profils recoupent à la fois différents niveaux de responsabilité dans l'entreprise (du tuteur au responsable de formation ou au responsable du personnel) et différentes qualifications professionnelles. Expertise technique, expérience professionnelle et niveau de qualification au moins égal, sinon supérieur à celui des publics dont le tuteur est responsable, constituent le socle de ces profils professionnels. Dans le système dual, l'accès aux fonctions de tuteur par un examen attestant des capacités pédagogiques des candidats homogénéise le profil des *Ausbilder*.

Cette reconnaissance entraîne des situations fort différentes pour les tuteurs. Leur degré de reconnaissance est très différent d'un pays à l'autre : en Allemagne et en Autriche, les *Ausbilder* (dont la meilleure traduction française serait un terme inexistant signifiant à la fois "formateur-tuteur") sont considérés comme des acteurs de la formation à part entière, voire des professionnels de la formation pour ceux qui le sont à temps plein. Ils bénéficient d'un statut, d'une reconnaissance sociale et professionnelle qui les valorise et

leur fonction correspond à une étape de carrière professionnelle. Organisés, regroupés en association professionnelles et en lobbys, les *Ausbilder* ont une pratique, une formation, une conception de leur rôle éminemment différents des tuteurs d'outre-Rhin. Ceux-ci découvrent encore en majorité sur un mode spontané et empirique le rôle possible des tuteurs en entreprise. En Espagne, de nombreux salariés ignorent encore qu'ils accomplissent des tâches de tutorat, même si leur nom a été déclaré formellement par leur employeur sur le contrat d'apprentissage du jeune en formation dans l'entreprise. Au début des années 80, la situation était identique en France. Elle a néanmoins considérablement évolué, du fait du développement des formations en alternance à tous niveaux de qualification et pour une variété de publics de plus en plus large.

### *Tendances et perspectives*

Durant les dix ou vingt dernières années, on observe la même tendance dans les quatre pays : les responsables de la politique en matière de formation professionnelle considèrent que la qualité de la formation professionnelle passe par le rapprochement des situations de travail et des situations de formation, ce qui conduit à développer le nombre et la nature des formations en alternance au bénéfice de publics de plus en plus variés (jeunes, adultes, en cours de qualification professionnelle, en voie de réintégration sociale et professionnelle). Concernant les tuteurs, nous avons observé deux conséquences importantes de cette situation :

- d'une part, une déréglementation partielle des conditions d'accès à la fonction de tuteur dans les pays où ce "verrou" existait, pour permettre aux entreprises de répondre à la forte demande de places (ou contrats) de formation et favoriser les candidatures des tuteurs potentiels ;
- d'autre part, et en parallèle, une reconnaissance accrue pour les tuteurs, car ces derniers sont considérés par les entreprises et par les formateurs des centres de formation comme des auxiliaires jouant un rôle essentiel dans la formation professionnelle et l'intégration des publics en formation ;
- enfin, un souci croissant d'assurer une formation continue des tuteurs, tant au niveau des méthodes que dans la conception même de la formation (conception-animation que transmission de messages factuels).

On peut, en France, analyser l'implication des pouvoirs publics dans la mise en œuvre des dispositifs de tutorat comme un accélérateur de ce processus, que ce soit au niveau des services de l'Etat ou des régions, avec le relais des branches professionnelles : aides financières directes aux entreprises, contrôles de qualité sur les dispositifs de formation de tuteurs, façonnage de l'offre de formation (appels d'offres publics destinés à développer des contenus innovants de formation de tuteurs).

S'il n'est pas question ici de constituer une figure unique de tuteur européen qui n'aurait de légitimité ni culturelle ni historique de transférer un mode de fonctionnement d'un pays à l'autre, nous pouvons cependant nous interroger sur les différents modèles identifiés :

- la fonction tutorale exercée par l'*Ausbilder* du système dual ne risque-t-elle pas de s'éloigner du rythme et des contraintes du travail réel lorsqu'elle est une fonction autonome, exercée à temps plein hors du lieu de la production ?
- la fonction tutorale nécessairement liée à la production, comme en France, n'est-elle pas un obstacle aux conditions de disponibilité et de compétences des tuteurs ?

Ne s'agirait-il pas plutôt d'un ensemble de compétences transversales, de qualifications clés qui seront dans l'avenir développées chez tout salarié ? La question actuelle serait alors de penser ces compétences en termes de moyens nécessaires à leur acquisition et leur usage, de formation, de reconnaissance professionnelle et sociale et enfin dans la perspective d'une complémentarité des compétences individuelles et collectives. ■

## 8. Bibliographie

Les références bibliographiques représentent une sélection d'une dizaine de titres par pays, introduits par la référence de la monographie nationale réalisée par chaque partenaire de cette enquête-analyse LEONARDO. Ces quatre rapports, écrits en langue d'origine, sont construits sur la base d'un sommaire commun : données générales socio-économiques du pays, système de formation professionnelle, tuteurs en entreprise (activités, profils, formation et reconnaissance), bibliographie et annexes. Le rapport espagnol existe aussi en version française.

### 8. 1 - Allemagne

DIPF : Uwe Lauterbach, Harry Ness (sous la direction de) *Berufliche Profile, Ausbildung und Praxis der Tutoren/Ausbilder in Unternehmen - Abschlussbericht zur Nationalen Studie Deutschland Programme Leonardo da Vinci*, Frankfurt am Main : DIPF, Februar 1998, 255 p.

- Bausch, Thomas : *Der Ausbilder im dualen System der Berufsausbildung : Eine Strukturanalyse des betrieblichen Ausbildungspersonals*. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld : Bertelsmann 1997. d
- Deutscher Industrie- und Handelstag : *Entwurf für einen handlungsorientierten Lehrgang "Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder"*. Bonn 25-2-1997
- Greinert, Wolf Dietrich : *Das "deutsche System" der Berufsausbildung*. Baden-Baden 1993
- Lauterbach, Uwe in Zusammenarbeit mit Wolfgang Mitter (Hrsg.) : *Internationales Handbuch der Berufsbildung (IHBB)*. Schriftenreihe der Carl Duisberg Gesellschaft, Band 9. Loseblattsammlung. BadenBaden : Nomos Verl. Ges. 1995 ff. Grundwerk und

Ergänzungslieferungen, 2 564 S. (Stand Dezember 1996)

- Pätzold, Günter : *Zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildertätigkeit in Deutschland*. In : Stratmann : Historische Berufsbildungsforschung. Stuttgart 1992
- Schlösser u.a. : *Vom Lehrgesellen zum Betriebspädagogen. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildertätigkeit*. Frankfurt/M. 1989
- Schmidt-Hackenberg, Brigitte : *In einer Nußschale. Das Forschungsprojekt "Ausbildende Fachkräfte" am Start*. In : Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 16. Jg. (1993), H. 2, S. 96-107
- *AusbilderHandbuch. Aufgaben, Strategien und Zuständigkeiten fuer Verantwortliche in der Aus und Weiterbildung*. Köln : Dt. Wirtschaftsdienst (1994) Loseblattsammlung
- *Ausbildung im Wandel : Konsequenzen fuer Selbstverständnis und Aufgabe des Ausbilders. Leitfaden fuer ein KompaktSeminar zur pädagogischdidaktischen Fortbildung von betrieblichen Ausbildern*. Weinheim : Dt. StudienVerl. (1991) 320 S
- Enggruber, Ruth ; Twardy, Martin : *Ein Handbuch für die pädagogische Fortbildung von Ausbildern*, Bielefeld 1995
- Rieleit, Birgit ; Selka, Reinhard : *Betriebliche Weiterbildung und Entwicklung des Ausbilderberufs in der Bundesrepublik Deutschland*, Berlin 1991

### 8. 2 - Autriche

- ÖIBF : Karin Steiner, Barbara Lang (sous la direction de) *Berufsprofil, Ausbildung und Praxis der betrieblichen Ausbilder - Endbericht : Österreich. Bestandsaufnahme zur Ausbildersituation in Österreich*. Programme Leonardo da Vinci, Wien : ÖIBF, november 1997, 143 p.

- Berufsförderungsinstitut (Hg.) : *Ada-Ausbildung der Ausbilder. Psychologie und Pädagogik für Lehrlingsausbilder*, Wien, o. J.
- Niedermair, Gerhard : *Zur Situation der Ausbilder im österreichischen Handwerk*. In : *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 24, Nr 3, 1995
- ÖIBF : *Ausbildung der Ausbilder. Neue Anforderungen an die Berufsbildung*. Wien 1993
- ÖIBF : *Training for trainers in Europe*. Wien 1995 (im Auftrag des CEDEFOP)
- ÖIBF : *Lehrlingsausbildung im Betrieb - berufsbezogene Leitfäden für Ausbilder/innen - Schlüsselqualifikationen : kaufmännischer Bereich*, Wien, 1994
- ÖIBF : *Lehrlingsausbildung im Betrieb - berufsbezogene Leitfäden für Ausbilder/innen - Schlüsselqualifikationen : Metall/Elektro-Bereich*, Wien, 1994
- Ribolits, Erich / Zuber, Johannes : *Misere Lehre. Der Anfang von Ende der Dualen Berufsausbildung*. Schulheft 85, Wien 1997
- Steinringer, Johann (Hg.) : *ABC des Berufsbildungsrechtes für alle Lehrberufe. Handbuch für die betriebliche Ausbildung*, ibw, Wien 1996
- Wirtschaftsförderungsinstitut (Hg.) : *Pädagogische und psychologische Grundlagen des Lehrlingsausbildung*. Verfasst von : Delfel, P. u.a., Wien 1980
- Wirtschaftskammer Österreich (Hg.) : *Ausbildungsjournal. Service für Ausbilder und Unternehmen. Ausbildungsforum der Wirtschaft*. (vierteljährliches Periodikum)

### 8. 3 - Espagne

- COEPA : *Profils professionnels, formation et stages des tuteurs en entreprise en Espagne. Rapport présenté par la Confédération patronale de la Province d'Alicante*, Espagne

Programme Leonardo da Vinci.  
Alicante : COEPA, août 1997, 199 p.

- Acero Saez, Eduardo, Aparicio Fernández, Juan M. ; Acero Bonillo, Dolores : *Encuestas y Evaluaciones de los Convenios Colectivos Celebrados en España en los Últimos Tres Años*. Revista de Educación Tecnológica y Profesional "Profesiones y Empresas". Núm. 3, Julio - Septiembre 1996. Número Monográfico
- Blanco, Juan , Aragón, Jorge ; Gutiérrez, Eduardo : *Cambios Ocupacionales, Requerimientos Profesionales y Servicios Públicos de Empleo en España*. Revista de Economía y Sociología del Trabajo. Núm. 6/Octubre 89 : Cambios Ocupacionales, Requerimientos Profesionales y Servicios Públicos. Publicada por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
- Chacartegui Jávega, Consuelo : *El Elemento Formativo en el Contrato de Aprendizaje*. Universidad de Barcelona, Área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. (\*)
- D'Iribarne, Alain : *Del Contenido del Trabajo a la "Cognición"*. Revista de Economía y Sociología del Trabajo. Núm. 6/Octubre 89 : Evolución de la Estructura Ocupacional en España. Publicada por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
- Dobb, Maurice : *Estudios sobre el Desarrollo del Capitalismo*. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1983
- Enguita, Mariano F : *Formación y Empleo : un Matrimonio Conflictivo*. Revista de Economía y Sociología del Trabajo. Núm. 6/Octubre 89 : Evolución de la Estructura Ocupacional en España. Publicada por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
- Manzanares Núñez, José. *Ocupación y Cualificación : La Transparencia del Mercado de Trabajo en España*. Revista de Economía y Sociología del Trabajo. Núm. 6/Octubre 89 : Los Interlocutores Sociales ante las Nuevas Profesiones. Publicada por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

• Ministerio de Trabajo y Seguridad Social : *La Formación Profesional Continua en España*. Madrid, 1994

• Nadal, J. Carreras, A y Sudria : *La Economía Española en el Siglo XX. Una perspectiva Histórica*. , C. Editorial Ariel. Barcelona, 1987.

• Niveau M. : *Historia de los Hechos Económicos Contemporáneos*. Ed. Ariel, 1968.

• Puigbó Oromí, Jordi : *Guía Práctica de Contratación Laboral*. Publicado por ASEPEYO, Mutua de Accidentes de Trabajo y Enfermedades Profesionales de la Seguridad Social núm. 151. Barcelona, junio 1995.

#### 8. 4 - France

• Centre INFFO : Françoise Gérard (sous la direction de ) : *Profils professionnels, pratiques et formation des tuteurs en entreprise en France. Programme Leonardo da Vinci : Enquête-analyse F/95/2/107.III.2.a) c*. Paris : Centre INFFO, mars 1998, 123 p. + annexes.

• Délégation générale à la formation professionnelle, Association Citadel, AFT-IFTIM : *Programme Leonardo Da Vinci : PERFECT Promouvoir l'entreprise réellement formatrice en Europe en consolidant le tutorat : monographie des pratiques tutorales : France, Espagne, Italie, Portugal ; 4 vol.* Paris : Assoc. Citadel, novembre 1997, 60 p. + 30 p. + 50 p. + 40 p.

• Jean-Jacques Boru, Raymond Fortanier : *Trente mots clés pour comprendre le tutorat*. Paris : CITADEL (cité action développement local), février 1998, 120 p.

• Jean-Jacques Boru, Christian Leborgne, Jean-Marie Barbier (Préface) : *Vers l'entreprise tutrice : du tuteur à la fonction tutorale*. Paris : Entente 1992, 153 p. (Coll. Acteurs de la formation).

• Raymond Bourdoncle (coordination, ouvrage collectif) : *La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises - n° spécial Recherche et formation n° 22*. Paris : INRP, 1996, 164 p.

• Délégation à la formation professionnelle : *Actes du séminaire sur les formations ouvertes pour les tuteurs en entreprise, 4 et 5 juin 1996 - Paris : Ministère du Travail, DFP, octobre 1996*

• Françoise Gérard : *A l'écoute des tuteurs, 26 entretiens pour mieux comprendre l'expérience des tuteurs en entreprise*. Paris : 1997, Centre INFFO, 220 p.

• Annie Guédez : *Compagnonnage et apprentissage*. Paris : PUF, 1994, 220 p. (Coll. Sociologie d'aujourd'hui).

• Annie Guillerme, Gilles Chatelet, Emile Gueguen : *Guide méthodologique de l'alternance à l'usage des formateurs et des tuteurs d'entreprises*. Ministère du Travail et des Affaires sociales, DRTEFP, Direction régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle de Bretagne. Paris : La Documentation Française, 1997, 92 p.

• Patrick Lechaux : *Former les tuteurs et les maîtres d'apprentissage : une nouvelle génération d'actions de formation*. Paris : Quaternaire Territoire Formation, juin 1992, 65 p. + annexes

• AFPA - Association nationale pour la formation professionnelle des adultes, CNAM (Conservatoire national des arts et métiers), INRP (Institut national de recherche pédagogique), DFP (Délégation à la formation professionnelle), CEE (Centre d'études de l'emploi). *Les formations en alternance : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Paris : La Documentation Française 1992, 401 p. (Coll. Recherche en formation continue)

• Dominique Maillard : *Le tutorat, pratique et principes - Recherche sur le tutorat dans six opérations pour des jeunes de niveau V*. Monographies et rapport de synthèse. CNAM (Conservatoire national des arts et métiers). Paris : CNAM, août 1994 , 170 p.

• MIFCA, Mission de formation de formateurs et tuteurs en Champagne-Ardenne : *Répertoire MIFCA : des outils au service de la fonction tutorale*. Châlons-sur-Marne : MIFCA, novembre 1996, 126 p.

- Gérard Vanderpotte : *Les fonctions tutorales dans les formations alternées : situation et enjeux* - Rapport au ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle. Paris : ministère du Travail, juillet 1992, 185 p.
- Agnès Villadary (coordination) : *Alternance et fonction tutorale dans l'enseignement supérieur*. Paris : Université Paris VII, service de développement de la formation continue, 1994. 31 p. + 11 p.

[Début du document](#)