



ORGANISER LE TUTORAT DES JEUNES EN FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DANS LES PETITES STRUCTURES

Une étude exploratoire conduite dans
des domaines où il se développe

Auteurs :

Samira Mahlaoui

Jean-Paul Cadet

Valérie Gosseume

Pascal Simonet

Avec la collaboration d'Anne-Lise Ulmann

Les auteurs

Samira Mahlaoui, Responsable Animation Nationale du réseau des Centres Associés au Céreq est ingénieure de Recherches spécialisée en analyse du travail.

Jean-Paul Cadet est ingénieur de Recherches, spécialisé en analyse des métiers et des parcours professionnels pour le Département Travail, Emploi et Professionnalisation au Céreq.

Valérie Gosseaume est ingénieure d'études, spécialisée en analyse du travail au sein du Centre Associé de Nantes, Laboratoire Droit et changement social, Université de Nantes.

Pascal Simonet est enseignant chercheur, Maître de conférences à Aix-Marseille Université, ADEF EA4671, 13248 Marseille.

Anne-Lise Ulmann est enseignante chercheure, Maître de conférences au Centre de Recherche sur le Travail et le Développement, CNAM Paris.

Avertissement

Le présent document est issu d'une étude conduite en 2017 suite à une commande du Ministère de l'Éducation nationale.

Ce rapport aborde la question de l'organisation et de la mise en œuvre du tutorat des jeunes en formation professionnelle initiale au sein des petites structures (moins de 250 salariés). L'objectif de ce travail est de mettre en visibilité le tutorat, d'en identifier les enjeux et les processus en action tant du côté des établissements de formation (lycées d'enseignement professionnel et centres de formation pour apprentis) que des structures d'accueil des jeunes. Trois secteurs d'activités ont été explorés à travers trois formations de baccalauréat professionnel : accompagnement, soins et services à la personne (ASSP), aéronautique option systèmes et métiers de la sécurité.

Le rapport comporte quatre parties : la première se centre sur les conditions d'engendrement des actions de tutorat au sein des petites structures. La deuxième présente les différentes phases clés de ces actions de tutorat des jeunes. La troisième partie se concentre sur l'accompagnement effectué par les enseignants et les formateurs des lycées professionnels et des CFA en cours d'action. Plus succincte, la quatrième partie évoque la démarche des « instructions à un sosie » mise en place au sein d'un centre de formation pour apprentis dans le domaine du transport et de la logistique, les principales caractéristiques et quelques résultats provisoires de cette démarche.

Les résultats présentés et les pistes évoquées n'engagent que les auteurs de l'étude.

Synthèse

Le développement de la professionnalisation des formations et des diplômes, engagée depuis plusieurs années, interroge la capacité des entreprises à s'investir comme acteurs de la formation. A l'entreprise échoit le rôle de la transmission, par un ou plusieurs professionnels (ou tuteurs), d'un savoir pratique, distinct du savoir théorique plutôt du ressort de l'organisme de formation. C'est donc par la mise en place, l'organisation et l'exercice des actions de tutorat que les entreprises s'engagent concrètement dans la formation et l'accompagnement des jeunes en situation d'alternance. Cette étude s'intéresse aux modalités concrètes de mise en place et d'exercice de ces actions de tutorat.

Les actions de tutorat débutent par la recherche d'une structure d'accueil par les établissements scolaires et par les jeunes. Cette recherche s'apparente à une « quête du graal » tant elle constitue une source constante d'interrogation et d'inquiétude pour les jeunes et les équipes pédagogiques qui amorcent ce travail un an avant l'arrivée effective du jeune en milieu professionnel. Les enseignants professionnels sont en première ligne pour effectuer cette prospection et ne disposent pas de temps spécifique pour l'accomplir. La mobilisation d'un ancien réseau professionnel ainsi que le développement de partenariats constituent de véritables atouts pour cette quête. La démarche des jeunes pour rechercher une structure d'accueil peut venir percuter celle réalisée par les établissements de formation. Les élèves mineurs ont plus de difficulté, les lieux d'accueil préférant les élèves majeurs. Sollicitées très en amont par les établissements scolaires pour un accord de principe, certaines structures peuvent rencontrer des difficultés pour se projeter aussi loin dans le temps. Prendre un apprenti est plus difficile pour les petites structures au regard du faible effectif mobilisable en qualité de tuteur sur une longue période. Trois motivations ont pu être identifiées pour accueillir un élève dans le cadre de sa formation : rendre service aux jeunes et à leur famille, recruter à terme, et bénéficier d'une main d'œuvre peu onéreuse.

La période de formation en milieu professionnel se décompose en trois phases : avant, pendant et après. Concernant la première phase, les enseignants professionnels établissent les conventions de stage, distribuent les consignes et documents de suivi. Les structures informent leurs équipes de l'arrivée de l'élève. Souvent le tuteur administratif demande au jeune de venir dans la structure afin de se familiariser avec l'équipe et le lieu. Concernant la deuxième phase, le jeune participe de manière progressive à un ensemble de tâches qu'il effectue à terme de façon autonome. Les tuteurs réalisent un suivi, et notamment des bilans à mi-parcours. La qualité du tutorat est étroitement liée à la capacité des tuteurs à dégager du temps pour former les jeunes. Le retour au lycée constitue la troisième phase. Les débriefings, les rapports de stage et les soutenances permettent aux enseignants d'exploiter pédagogiquement les actions de tutorat.

Les visites en structure et l'évaluation des élèves constituent les deux manières d'accompagner les actions de tutorat pour les enseignants. Un accompagnement est nécessaire auprès des tuteurs pour rendre lisibles et compréhensibles les livrets de compétences et les grilles d'évaluation, pour faire le lien entre activité réelle et tâches décrites. Ceci est encore plus vrai pour les petites structures débutant dans l'accueil de stagiaires et d'apprentis. L'accompagnement reste marqué par une orientation avant tout « référentiel ». Ceci invite à s'interroger sur le suivi et la construction des actions de tutorat, ainsi que sur les usages des référentiels. Ceux-ci sont-ils plutôt des ressources ou des contraintes pour les acteurs ?

La dernière partie de cette étude exploite une intervention-recherche basée sur l'analyse de l'activité et sur la délibération professionnelle entre un collectif de formateurs et leur direction, dans l'objectif d'améliorer la qualité de l'accueil et de l'accompagnement des apprentis au sein d'un centre de formation dans le domaine du transport et de la logistique. Le dispositif expérimenté a été l'occasion d'ouvrir un espace d'identification de situations emblématiques et problématiques du suivi/accompagnement des stagiaires, et aussi d'engager le dialogue entre formateurs et équipe de direction en vue de penser autrement à des améliorations concrètes sur certains aspects de l'organisation du travail de suivi/accompagnement des apprentis au sein du centre de formation.

Sommaire

Les auteurs	1
Avertissement	2
Synthèse	3
Sommaire	4
1. Introduction : enjeux, problématique, cadre méthodologique	7
1.1. Questionnement	8
1.2. Phase d'enquête n°1	10
1.3. Phase d'enquête n°2	12
2. À la recherche d'une structure d'accueil.....	16
2.1. Une source d'inquiétude pour les jeunes et les enseignants/formateurs	16
2.1.1. Le cas de l'aéronautique en matière de PFMP	16
2.1.2. Le cas des services à la personne en matière de PFMP.....	22
2.1.3. Le cas de la sécurité en matière de PFMP	24
2.1.4. La question de l'accès à des entreprises d'accueil en apprentissage.....	26
2.2. L'organisation et les pratiques des établissements de formation pour aider les jeunes dans leur recherche	29
2.2.1. L'aide apportée aux élèves au sein des lycées professionnels.....	29
2.2.2. La recherche de stages par les enseignants	29
2.2.3. Au mieux, une influence sur le choix et le contenu des futures PFMP	31
2.2.4. L'élaboration de partenariats.....	34
2.2.5. Les « bottes secrètes » des enseignants	35
2.2.6. Un étalement des PFMP, sinon une contraction à la marge de leur durée	37
2.2.7. Une implication des formateurs loin d'être également négligeable.....	38
2.2.8. Le sentiment d'un manque important de temps et de moyens	39
2.3. La démarche d'autonomie des élèves dans cette recherche	41
2.3.1. La démarche de recherche comme occasion de formation	41
2.3.2. Une implication fréquente des parents.....	42
2.3.3. Un résultat mitigé et très variable d'une spécialité et d'un territoire à l'autre	43
2.3.4. Un accès à l'apprentissage qui requiert une très forte implication	44
2.4. La réception des demandes de stage ou de contrat d'apprentissage par les structures d'accueil.....	45
2.4.1. Qu'est-ce qui fait qu'une structure accepte ou refuse une demande ?	45
2.4.2. Rendre service à un jeune	48
2.4.3. Rendre service à un établissement de formation ou à un tiers (parent, client.....)	50
2.4.4. Recruter à terme et contribuer à la formation des futurs professionnels du métier	51
2.4.5. Tirer profit d'une main-d'œuvre accessible	53
2.4.6. Quelques commentaires sur les motivations des structures	55

3.	Les trois phases clés des périodes de formation au sein des structures	58
3.1.	Avant le départ en stage ou en apprentissage	58
3.1.1.	Du côté des enseignants/formateurs	58
3.1.2.	Du côté des professionnels.....	65
3.1.3.	Les attentes des jeunes envers le tuteur et vice versa.....	78
3.2.	Pendant la période de formation dans les structures d'accueil	82
3.2.1.	L'accueil	83
3.2.2.	Les horaires.....	86
3.2.3.	Le travail	87
3.2.4.	Le suivi	93
3.2.5.	Les autres occasions de formation et l'opportunité créée en matière d'orientation	95
3.2.6.	La gestion du temps.....	96
3.2.7.	La gestion de la relation	100
3.2.8.	La gestion des situations problématiques	101
3.3.	Le retour au lycée ou au centre de formation	103
3.3.1.	Le débriefing.....	103
3.3.2.	L'écrit, le rapport de stage.....	107
3.3.3.	Les liens entre cours et activités réalisées en stage	110
3.3.4.	Une revisite du projet professionnel.....	111
4.	L'accompagnement du tutorat en action par les établissements de formation.....	113
4.1.	Pourquoi un accompagnement en cours d'action s'avère-t-il nécessaire ?	113
4.1.1.	Une séance de rattrapage	113
4.1.2.	Les interrogations et les doutes des acteurs.....	114
4.1.3.	Des situations problématiques qui appellent une intervention.....	116
4.1.4.	Méconnaissance et incompréhension du référentiel par les tuteurs	117
4.1.5.	Le référentiel et le vécu professionnel singulier du tuteur	119
4.1.6.	S'informer sur le vécu en entreprise et les tâches exécutées	121
4.1.7.	Accompagner tout particulièrement les structures non expérimentées.....	122
4.2.	Répondre aux sollicitations des professionnels et des jeunes au cours des actions de tutorat	122
4.2.1.	Répondre aux sollicitations des professionnels	122
4.2.2.	Répondre aux sollicitations des jeunes	124
4.2.3.	Un recadrage différent selon les acteurs et la voie de formation.....	125
4.2.4.	Un mode d'accompagnement qui n'est pas toujours au rendez-vous.....	126
4.2.5.	Et les parents ?	128
4.3.	Les visites en entreprises et les appels téléphoniques à l'initiative des enseignants et des formateurs.....	128
4.3.1.	Le suivi de visu ou par téléphone	129
4.3.2.	La visite pour l'évaluation.....	133
4.3.3.	Des problèmes de disponibilité et d'organisation.....	139

4.3.4.	Une mise en œuvre inégale et pour quelle signification ?.....	142
5.	Résultats du 1 ^{er} volet d'une intervention-recherche : le cas d'un centre de formation pour apprentis dans le domaine du transport et de la logistique	150
5.1.	Quelques éléments de contexte	150
5.1.1.	La réception de la demande de stage par la structure d'accueil.....	150
5.1.2.	Référentiel du diplôme et situations réelles : des points de tension à penser et à gérer 151	
5.2.	« Les instructions à un sosie » : une méthode d'exploration de la complexité des situations réelles de travail pour développer le pouvoir d'agir et les marges de manœuvre.....	152
5.3.	Un apprenti réitère depuis des mois à son retour de stage en entreprise la formule « c'est comme d'habitude quoi ». Comment améliorer un accompagnement dans cette alternance entre CFA et entreprise ?	154
5.3.1.	Instructions à un sosie et débats professionnels entre formateurs : quand le lundi matin, au centre, on fait un retour sur la semaine en entreprise.....	154
5.3.2.	Quelques éléments d'analyse sur : qu'est ce qui pose problème ? à qui ? Pourquoi ? Quelles conséquences sur le travail avec les apprentis, entre les formateurs du CFA et avec les entreprises ... ? (...)	154
5.3.3.	Des solutions envisagées par les formateurs et proposées à leur direction : avec qui et comment travailler les problèmes et les voies de leur résolution ?	154
5.3.4.	« Quand le lundi matin, au centre, on fait un retour sur la semaine en entreprise » : des problèmes apparaissent et interrogent aussi l'organisation du travail en CFA	155
5.4.	La délibération professionnelle inter-niveaux : résultats obtenus entre le collectif de formateurs et les membres de la direction du CFA	156
5.5.	Comment améliorer la qualité de l'apprentissage par l'analyse des situations concrètes de travail ? Perspectives de poursuite de l'intervention-recherche (second volet)	156
6.	Conclusion générale	158
7.	Références bibliographiques	161
8.	Annexes	163

1. Introduction : enjeux, problématique, cadre méthodologique

L'étude relatée dans ce rapport renvoie à un enjeu de tout premier plan dans le domaine de la formation professionnelle initiale des jeunes : la capacité des entreprises et plus largement des « professionnels » à s'investir dans la formation et l'accompagnement des futurs et jeunes titulaires d'emploi. Processus engagé depuis plusieurs années pour mieux corrélérer l'offre et la demande de travail et doter les individus de certifications à vocation professionnelle afin de les rendre davantage porteurs de leur « employabilité »¹, la professionnalisation des formations et des diplômes accroît d'ailleurs le rôle des entreprises dans l'investissement qu'elles consacrent à la formation des futurs professionnels. Et l'importance dévolue à cet investissement met au-devant de la scène les défis de l'alternance et notamment de l'apprentissage, pour favoriser en particulier l'employabilité des jeunes concernés par cette voie d'insertion dans le monde du travail.

L'accueil de jeunes en situation d'alternance et surtout les modalités de leur tutorat constituent une très bonne clef d'entrée pour examiner cet enjeu. C'est par la mise en place, l'organisation et l'exercice des actions de tutorat que les entreprises s'engagent concrètement.

Mais l'examen de cet enjeu ne peut se réduire à une question purement quantitative, comme par exemple en appeler simplement à atteindre l'objectif des 500 000 contrats d'apprentissage. Il ne peut se limiter au seul fait de savoir si l'on est ou non en capacité de générer et de multiplier les actions de tutorat en masse suffisante, et ignorant ou minorant leur dimension qualitative, comme certains discours politiques et volontaristes actuels en faveur de l'alternance ont parfois tendance à le faire. Concentrés sur les vertus supposées de cette dernière pour la formation des jeunes et la construction de leur employabilité, ces discours tendent dans une certaine mesure à passer au second plan la question de la qualité des actions de tutorat. Pour l'Éducation nationale, comme pour les milieux professionnels, il y a donc lieu de réfléchir aussi aux éléments à privilégier pour promouvoir et valoriser des formes de tutorat susceptibles, sinon d'améliorer, du moins de garantir la qualité et l'efficacité pédagogique de cette modalité de formation. Entendons par là sa capacité à aider effectivement des jeunes à faire l'apprentissage d'un métier ou d'une première professionnalité dans ce contexte particulier que constitue le processus d'accès à un diplôme de l'enseignement professionnel, en faisant « fructifier » en ce sens l'expérience qu'elle permet d'acquérir en situation de travail.

Aussi il convient de s'intéresser aux modalités concrètes d'engendrement, de mise en place et d'exercice du tutorat des jeunes en formation professionnelle initiale au sein des entreprises. Qu'est-ce que suppose ou génère cette activité en termes d'organisation et de pratiques individuelles et collectives ? Quel « travail » spécifique implique-t-il, pour les entreprises et en particulier les personnels qui lui sont dédiés, mais aussi pour les établissements de formation (lycées professionnels et CFA) qui doivent compter avec lui et pour les jeunes eux-mêmes qui en font directement l'expérience ? On peut notamment faire l'hypothèse que le tutorat suppose, pour ces différents acteurs ou entités, un certain nombre d'apprentissages et de développements en termes organisationnels et professionnels, c'est-à-dire l'invention, l'acquisition et/ou l'approfondissement de savoir-faire spécifiques.

L'étude s'intéresse dès lors aux deux grandes formes d'alternance qui s'offrent aux jeunes aspirant, en formation initiale, à obtenir un diplôme de l'enseignement professionnel : l'apprentissage et l'alternance sous statut scolaire (stages, « périodes de formation en milieu professionnel » [PFMP]), à travers l'analyse de l'expérience des « maîtres d'apprentissage » et de celle des « maîtres de stage », que nous appellerons indistinctement « tuteurs » le plus souvent au sein de ce rapport. Nous nous

¹ Voir à ce sujet Fabienne Maillard, « Professionnaliser les diplômes et certifier tous les individus : une stratégie française inconciliable ? », *Carrefours de l'éducation*, n°34, novembre 2012, pp. 29-44.

intéressons notamment aux interactions entre tuteurs et stagiaires/apprentis pour comprendre comment s'installent et s'organisent les relations avec les stagiaires/apprentis.

Dans cette étude, il est néanmoins davantage question de « tutorat » ou de « fonction tutorale » que de « tuteurs ». Ce sont en effet les pratiques d'accueil et d'accompagnement des jeunes en formation professionnelle initiale en entreprise dans leur ensemble qui sont analysées et non les seules interventions des tuteurs en titre, ces pratiques étant souvent partagées au sein de collectifs. Par « tuteur », il faudra donc souvent entendre tout salarié qui concourt d'une façon ou d'une autre à cet accueil/accompagnement de façon opérationnelle ou pratique, qu'il soit ou non identifié formellement dans le cadre d'une convention de stage ou d'un contrat d'apprentissage.

Le champ d'analyse correspond aux « petites structures », à savoir les structures qui comptent moins de 250 salariés ou membres². En effet, les grandes structures sont censées se caractériser par l'engagement de ressources plus importantes et la mise en place d'actions davantage instrumentées pour recevoir et accompagner des jeunes en alternance. En outre, on dispose globalement d'informations moins nourries sur l'expérience des petites structures en ce domaine, c'est-à-dire sur les conditions concrètes par lesquelles la fonction tutorale y est organisée et mise en œuvre.

En vertu de leur longue expérience en matière d'apprentissage et compte tenu de ce que l'on sait déjà sur leur pratique du tutorat, les petites structures des secteurs de l'artisanat traditionnel sont toutefois exclues du champ d'analyse.

L'ambition du projet de recherche est de mettre plutôt la focale sur les petites structures peu accoutumées historiquement à la pratique du tutorat, *a priori* peu dotées de moyens pour ce type d'activité, mais pour lesquelles cette pratique tend à se développer significativement et à s'installer durablement. Cette orientation donnée à la recherche est liée à sa problématique centrée en priorité sur les implications du tutorat en matière d'organisation et de pratiques, et en particulier sur les apprentissages et les développements organisationnels et professionnels qu'il induit.

Nous verrons, plus loin, comment cette ambition s'est concrétisée en termes de terrains d'enquête et de structures effectivement investigués.

1.1. Questionnement

Globalement, cette recherche vise à apporter des éléments de réponse à deux grandes séries de questions, en vue de contribuer à la réflexion sur les moyens d'améliorer la qualité et l'efficacité du tutorat des jeunes en formation professionnelle initiale au sein des petites structures :

- Comment s'y joue concrètement ce tutorat, en termes d'organisation et de mise en œuvre ? Quelles en sont les éventuelles spécificités ?
- Comment s'y pose cette question de la qualité et de l'efficacité du tutorat ? Quels sont notamment les problèmes qu'il soulève, les difficultés qu'il génère ? Et quels sont les apprentissages et les développements que la confrontation à ces problèmes et à ces difficultés induit ou requiert ?

Pour l'essentiel, nous nous sommes interrogés sur l'effectivité et les formes réelles du tutorat au sein des petites structures, en adoptant une approche globale et processuelle de cette activité. Nous l'avons en effet appréhendée dans toute son « écologie », c'est-à-dire comme une tâche prise en charge par un ou plusieurs salariés d'une structure, mais aussi en interaction plus ou moins permanente avec le jeune stagiaire ou apprenti, ainsi qu'avec son professeur ou formateur référent, les autres personnels de la structure ou de l'établissement de formation impliqués également, d'une

² Par convention, nous nous calons sur la définition européenne de la catégorie des micro, petites et moyennes entreprises. Le champ d'analyse couvre donc les PME et les TPE, mais aussi par extension les « petites » associations et organisations publiques, d'où l'usage privilégié de la notion de « structure » au sein de ce rapport.

manière ou d'une autre, dans l'organisation de cette tâche, et plus largement tout autre acteur susceptible d'avoir une quelconque influence sur son déroulement, à l'instar des parents du jeune (cf. le schéma Les acteurs du tutorat, à la fin de ce chapitre introductif). En outre, nous avons cherché à analyser le tutorat en considérant l'ensemble de ses principales composantes, de nature organisationnelle, opératoire ou expérientielle, lesquelles impliquent chacune des pratiques spécifiques et certains apprentissages ou développements : de son engendrement à son exploitation pédagogique, en passant par sa préparation, sa mise en œuvre concrète en situation et son accompagnement par les établissements de formation.

Partant, le questionnement de départ renvoyait à des interrogations portant sur l'organisation et l'exercice du tutorat :

- Comment les actions de tutorat sont-elles générées au sein des petites structures ? Comment des jeunes en formation initiale accèdent-ils à des stages ou des contrats d'apprentissage dans ce type de structure ? Les enseignants/formateurs les aident-ils en ce sens ? Par ailleurs, comment les petites structures réceptionnent-elles les demandes des jeunes et des établissements de formation ? Plus généralement, qu'est-ce qui les fait tutorer des jeunes ? Autrement dit, qu'est-ce qui les motive à en accueillir en période de formation en milieu professionnel [PFMP] ou en contrat d'apprentissage ? Leurs politiques et plus largement les intentions qu'elles poursuivent quant à l'accueil et à la formation de jeunes (recruter à terme, jouer un rôle « citoyen » en matière d'insertion sociale et professionnelle...) influent-elles d'ailleurs sur la forme de leur tutorat ?
- Comment les actions de tutorat sont-elles concrètement mises en œuvre au sein des petites structures ? Notamment, qui désignent-elles pour exercer la responsabilité de tuteur, de façon individuelle et formelle mais aussi le cas échéant de façon plus collective et informelle (élargissement de la fonction tutorale à plusieurs salariés ou à l'ensemble d'une équipe, tout en gardant la présence d'un tuteur « officiel ») ? Les actions de tutorat sont-elles préparées en amont ? Et comment se déclinent-elles en pratique ? En particulier, dans quelle mesure, et sous quelles formes, les tuteurs des petites structures se saisissent-ils de ce que l'on attend d'eux ? Que tentent-ils d'ailleurs de faire réellement : avant tout de la formation à proprement parler ou de la transmission de savoirs ou de compétences, ou alors plutôt de l'aménagement de situations d'apprentissage, de l'accompagnement, de l'aide à la socialisation professionnelle ... ? Par ailleurs, comment font-ils pour faire « monter » progressivement les alternants en compétences et responsabilités, et les initier à leur métier ? Comment s'y prennent-ils pour tenter de faire coller au mieux les besoins et les aspects particuliers de leur entreprise et de leur situation de travail avec les exigences plus générales liées à la formation des alternants, qui est guidée par un parcours devant certifier des compétences formalisées et répertoriées dans un référentiel ? Enfin, comment les actions de tutorat conduites au sein des petites structures sont-elles exploitées sur le plan pédagogique par les établissements de formation ?
- Comment les établissements de formation et plus spécifiquement les enseignants/formateurs³ accompagnent-ils les petites structures et les tuteurs qu'elles désignent dans la mise en œuvre du tutorat ? Comment cela se traduit-il, en termes de modalités d'accompagnement ? Et avec quels résultats ? De façon plus générale, comment se pose la question de la qualité de cet accompagnement ?

Dans ce rapport, il est avant tout question de tout le travail d'organisation et de mise en œuvre lié au tutorat des jeunes en formation professionnelle initiale, avec l'objectif de le mettre en visibilité, d'en explorer et d'en identifier les enjeux, les processus et les écueils, afin notamment de cerner les

³ Dans ce rapport, nous utiliserons souvent le terme d'enseignant et celui de formateur pour désigner respectivement les acteurs des lycées professionnels et ceux des CFA.

différents apprentissages et développements réalisés ou à réaliser pour tendre vers un tutorat de qualité. Ce travail a été « documenté » et analysé à partir d'entretiens et d'observations effectués dans des établissements de formation et des structures d'accueil (« Phase d'enquête n°1 »).

Ce rapport expose aussi les modalités d'une démarche complémentaire mise en place et ses premiers résultats (« Phase d'enquête n°2 »). Cette démarche a été conçue dans la perspective de travailler plus en profondeur cette question de la qualité et de ses conditions d'obtention, à partir d'une analyse plus fine et plus opératoire de l'activité de tutorat, impliquant des acteurs du système de formation et des professionnels pour les aider à trouver eux-mêmes des solutions aux problèmes et aux difficultés auxquels ils se heurtent en ce domaine.

Dans ce rapport, ce sont seulement quelques résultats produits par cette démarche qui sont présentés. Ils se centrent sur la question de l'organisation et du suivi du tutorat par les acteurs d'un établissement de formation. Ce faisant, ils s'articulent pleinement aux observations et aux analyses réalisées dans le cadre de la première phase d'enquête, en ce que ces dernières ont donné à voir toute la vivacité de cette question. En outre, la démarche complémentaire dont il est question ici a été engagée et mise en œuvre après les investigations liées à la première phase d'enquête. Elle vient d'ailleurs tout juste de s'achever, au moins dans sa première déclinaison, focalisée sur cette question de l'organisation du tutorat. Reposant sur une logique processuelle, co-construite avec un collectif d'acteurs concret, elle pourrait donner lieu à des poursuites dans les prochains mois, en abordant cette fois avec des tuteurs la question des modalités de conduite de leur action de tutorat en situation.

1.2. Phase d'enquête n°1

Centrée sur l'année 2016, cette phase d'enquête a ciblé trois domaines d'activités, afin d'appréhender une certaine diversité de contextes professionnels :

- Un domaine à forte dimension relationnelle : les services à la personne
- Un domaine industriel : l'aéronautique
- Un domaine où les dimensions techniques et relationnelles se conjuguent fortement : la sécurité privée

Ces domaines ont été choisis dans la mesure où ce sont des secteurs pour lesquels on s'attend à un développement de l'alternance (en particulier de l'apprentissage) dans les années à venir, alors qu'ils ne se caractérisent guère par une tradition marquée en la matière⁴. Ce développement attendu de l'alternance est mis en relation avec les besoins importants de recrutement qui caractérisent ces secteurs, pour des raisons de croissance de l'activité (cas notamment de la sécurité privée) et/ou de renouvellement de la main-d'œuvre (cas surtout des services à la personne et de l'aéronautique, qui sont des secteurs très impactés aujourd'hui par le « choc démographique », c'est-à-dire par les départs massifs à la retraite des générations du baby-boom nées après la seconde guerre mondiale et jusqu'au début des années 60). De tels besoins appellent en effet un recours accru à l'alternance, pour favoriser l'accès d'une main-d'œuvre juvénile aux métiers concernés. Les secteurs offrent donc *a priori* une situation favorable pour déceler les conditions d'organisation et de mise en œuvre du tutorat au sein des petites structures, et notamment les apprentissages et les développements⁵ (supposés en cours de construction ou de s'affiner dans ces secteurs) qu'il requiert ou induit.

⁴ On s'appuie là sur les travaux de France Stratégie et de la Dares, *Les métiers en 2022*, rapport du groupe Prospective des métiers et des qualifications, avril 2015.

⁵ Nous mobilisons ces deux termes dans le sens où ils réfèrent tous deux à des processus de transformation, certes le plus souvent liés entre eux, mais de nature distincte. Un apprentissage porte toujours sur un objet, comme une connaissance, un savoir, un savoir-faire, un concept, un genre d'activités... C'est l'ensemble des mécanismes qui mène à son acquisition par le sujet. Un développement renvoie toujours, quant à lui, au sujet et plus particulièrement aux dispositions et ressources cognitives (esprit d'analyse, de synthèse, niveau d'abstraction, perception, mémoire, capacité d'attention, traitement de l'information, capacité de résoudre des problèmes...) et affectives (estime de soi, émotions, sens moral,

Notons qu'ils ont été validés comme terrains potentiels d'enquête, par les inspecteurs généraux des trois spécialités, que nous avons interrogés au tout début du processus.

Afin de favoriser les comparaisons, le niveau « baccalauréat professionnel » constitue par ailleurs l'entrée commune. Trois baccalauréats professionnels sont ainsi concernés :

- Le baccalauréat professionnel accompagnement, soins et services à la personne (ASSP)
- Le baccalauréat professionnel aéronautique option systèmes
- Le baccalauréat professionnel métiers de la sécurité

Sur le plan méthodologique, nous avons combiné deux modalités de travail : des entretiens mais également des observations.

Les investigations ont consisté à mener des entretiens auprès de chefs d'établissement, de directeurs délégués aux formations professionnelles et technologiques, d'enseignants, de tuteurs, de divers membres de structures d'accueil (responsables RH, autres salariés impliqués de fait dans le tutorat...) et de jeunes stagiaires ou apprentis.

De nature non-directive et approfondie, les entretiens ont eu vocation à analyser et à comprendre comment le tutorat était envisagé par ces acteurs. Nous avons notamment essayé de voir s'il était appréhendé comme une activité collective résultant de l'interaction entre un tuteur d'une entreprise et pareils acteurs, si les autres salariés étaient impliqués dans l'accueil et l'accompagnement du jeune concerné, si les attendus du jeune lui-même et des enseignants (ou formateurs dans le cas des CFA) de son établissement de formation étaient pris en compte dans les réflexions internes.

Ces entretiens ont donc porté sur l'organisation et la préparation des actions de tutorat depuis les établissements de formation, les politiques et les pratiques d'accueil de stagiaires et d'apprentis menées par les structures enquêtées, les buts attribués à l'activité tutorale, la diversité des tâches et des actions qui s'y rapportent, les principales situations critiques ou problèmes rencontrés par les différents interactants, etc.

Les observations de situations ont eu lieu dans des établissements de formation (lycées, CFA) et des petites structures, et au cours de réunions de travail organisées par un inspecteur d'académie pour préparer la mise en application d'une récente circulaire sur les PFMP dans le champ des services à la personne⁶.

Ces observations ont porté sur différentes situations où le tutorat est organisé, exercé, discuté, co-élaboré... : situations d'évaluation, situations de travail (ex : des rondes, du côté des métiers de la sécurité), réunions entre enseignants... Au cours de ces observations, l'accent a été mis sur la manière dont les différents acteurs participaient à la mise en œuvre concrète de la fonction tutorale, en complément et au-delà des discours qu'ils tenaient sur elle. Elles ont été conduites là où elles se sont avérées possibles (présence des jeunes en entreprise au moment de l'enquête, accord des acteurs de terrain...). Notons que les conditions de faisabilité des observations sont toujours liées à la manière dont les professionnels observés comprennent et participent à l'étude. Cela suppose d'installer avec eux une relation de confiance pour que la présence ne soit pas assimilée à une évaluation indirecte des pratiques. Ce temps, compte tenu de la période où nous avons pu engager ces observations (au printemps 2016 pour l'essentiel), a été court et de ce fait les observations

fierté, enthousiasme, soulagement...) qu'il est en mesure de mobiliser. Il peut porter sur ses capacités de penser et d'agir, son intelligence en situation, son identité, ses qualités personnelles, sa personnalité, etc. Ainsi, pour un tuteur, on peut penser qu'il est important, par exemple, qu'il fasse l'apprentissage d'une transmission de son expérience et de ses savoir-faire en situation de travail et qu'il développe sa capacité à donner sens à son action. Pour une différence entre apprentissage et développement, voir en particulier Bourgeois (2003), Yvon et Clot (2003) et Pastré (2016).

⁶ Bulletin officiel de l'éducation nationale, « Voie professionnelle. Organisation et accompagnement des périodes de formation en milieu professionnel », NOR : MENE1608407C, circulaire n°2016-053 du 29 mars 2016, MENESR – DGESCO A2-2.

effectivement réalisées ne permettent pas d'appréhender complètement l'ensemble des questions que nous souhaitons explorer à travers cette approche directe du travail.

Le choix a été fait d'investiguer d'abord des établissements de formation où se préparent, par la voie scolaire ou par la voie de l'apprentissage, les baccalauréats professionnels précités, afin de comprendre comment les établissements de formation tentaient d'influer sur le contenu et le déroulement des « périodes de formation en milieu professionnel » (PFMP), pour la voie scolaire, ou des séquences de formation en entreprise, pour la voie de l'apprentissage. Visant à réaliser une analyse sur les formes tutorales qui permettent ou non de créer des liens entre les situations effectives de travail et les savoirs à maîtriser pour l'obtention d'un baccalauréat professionnel, nous avons en effet choisi de procéder à partir de l'établissement scolaire. En outre, ce choix a été fait pour permettre l'identification de structures accueillant des jeunes des trois bacs pros en PFMP ou en contrat d'apprentissage, et par là même un accès à leurs coordonnées (le plus souvent, celles des tuteurs), voire une mise en relation directe avec elles. Les enquêtes ciblant ces structures se sont dès lors apparentées à des « monographies ».

Les entretiens et les observations effectivement réalisées (cf. annexe 1) constituent donc une grande partie du matériau utilisé ici. Il faut noter la difficulté d'accéder à certains terrains d'enquête malgré la démarche préalable de passage par les établissements de formation. Ce fut en particulier le cas avec l'aéronautique, insuffisamment appréhendé par rapport aux intentions initiales. De même, il semble important de noter qu'en fin de deuxième trimestre et qu'au troisième trimestre (période effective des investigations menées)⁷, la conduite de l'enquête n'intervenait pas pour ainsi dire au meilleur moment. En effet, à cette période de l'année scolaire, les enseignants ont souvent déjà résolu, au moins en partie, les problèmes des lieux d'accueil des jeunes. Nos investigations ont révélé que ces préoccupations, déterminantes pour la qualité des processus d'apprentissage en entreprise, ont plutôt lieu au début ou au milieu de l'année scolaire, et que c'est à cette période de démarrage ou médiane que se jouent le plus souvent les questions d'abandons et de décrochages dans les formations.

Il faut également pointer que les structures d'accueil enquêtées ne représentent pas toujours des petites structures indépendantes, comme on le souhaitait initialement. Parfois, il s'agit de petites structures dépendant d'un groupe, ou alors d'agences fonctionnant comme centres de profit ou disposant d'une réelle autonomie de gestion et de fonctionnement. Aussi, les conditions d'enquête nous ont amené, au moins en partie, à revoir quelque peu l'angle d'attaque défini au préalable pour dessiner le champ d'analyse. Ce constat conduit en définitive à re-questionner la notion de « petite structure » concernant l'organisation du tutorat.

1.3. Phase d'enquête n°2

Cette seconde phase d'enquête, qui a été mise en œuvre en 2016-2017, a consisté à mettre en place une démarche d'observation et d'analyse de l'activité mobilisant un collectif de formateurs de CFA, en s'appuyant notamment sur la méthode des « instructions à un sosie » comme moyen d'accéder aux dilemmes de l'activité tutorale pour le formateur⁸.

Cette méthode d'élaboration et de formalisation de l'expérience professionnelle est souvent utilisée en formation professionnelle. Elle repose sur un travail de co-analyse au cours duquel un professionnel (l'instructeur) reçoit la consigne suivante : « *Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ?* ». L'entretien est enregistré et implique ensuite un échange avec un groupe de pairs, devant lequel il a été réalisé. Ce groupe

⁷ A noter que la fin de l'année 2015 et le premier trimestre 2016 ont été consacrés au lancement de la recherche, aux entretiens de cadrage avec les inspecteurs généraux, à l'élaboration des guides d'entretien, aux prises de contact, etc.

⁸ Dans l'hypothèse d'une poursuite à terme de cette démarche, il s'agirait d'en faire de même avec un collectif de maîtres d'apprentissage et un collectif d'apprentis du même CFA.

réagit et poursuit en quelque sorte le travail du sosie, en interpellant le sujet-instructeur sur divers éléments, par exemple jugés trop implicites, et en l'aidant à s'interroger sur sa pratique.

La conception et la mise en place d'une démarche s'inspirant de cette méthode ont cherché ici à affiner l'analyse de l'activité tutorale, en mettant en évidence son contenu « réel », ses us et coutumes apparemment admis, ses dilemmes irrésolus à ce jour ou même carrément insolubles⁹, ses controverses, ses potentialités de développement... Soit autant de dimensions nécessaires à la compréhension fine de la construction de l'expérience tutorale, complémentaires aux dimensions explorées au cours des entretiens et des observations menés au préalable¹⁰.

Les « instructions à un sosie » sont organisées au sein d'un CFA dédié aux métiers du transport et de la logistique. En effet, après sollicitation, le directeur de ce CFA s'est montré très intéressé par l'objet du projet, qui est de réfléchir sur ce qui fait la qualité du tutorat, avec la perspective pour lui de s'appuyer sur le cadre méthodologique de l'étude afin d'engager une réflexion avec son équipe pédagogique sur l'organisation actuelle de la formation en entreprise et l'accompagnement des apprentis du CFA.

Nous avons alors fait le choix de nous centrer plus particulièrement sur le baccalauréat professionnel logistique. Ce diplôme cible d'ailleurs des métiers comparables aux métiers visés par les autres bacs pros concernés par l'étude, en termes de perspectives de recrutement et de développement de l'alternance : caristes, réceptionnaires de marchandises, préparateurs de commandes, magasiniers... Concrètement, la démarche des instructions à un sosie a pour l'instant impliqué un collectif de formateurs. Ce collectif a précisément travaillé sur leur expérience individuelle et collective de l'organisation et de l'accompagnement du tutorat. De façon générale, l'accent a été mis sur ce que chacun se fixe comme but à travers cette action, sur ce qu'il met en place à ce sujet et sur les difficultés qu'il rencontre au quotidien.

Il faut noter aussi que cette démarche a également nécessité tout un travail préparatoire ayant consisté à prendre le temps d'intéresser les acteurs du CFA et de les engager dans une dynamique d'analyse collective au long cours. Ce travail préparatoire a donné lieu à des entretiens avec le directeur du CFA, sa directrice adjointe, une enseignante coordinatrice du baccalauréat professionnel logistique et chargée du suivi des apprentis de ce bac pro en entreprise. L'objectif était d'avoir un premier aperçu des questions qu'ils se posent et des difficultés qu'ils rencontrent à propos de ce suivi.

Ce travail préparatoire a également été l'occasion d'assister à une réunion d'information des tuteurs organisée par le CFA à la rentrée 2016. Cette réunion a alors permis de commencer à entrevoir les problèmes qu'ils rencontrent dans leurs missions d'accueil et d'accompagnement d'apprentis et la manière par laquelle ils tentent d'y faire face. Elle a permis aussi d'avoir un premier aperçu des problèmes qui se posent aux formateurs. Ceux-ci étaient en effet amenés à exposer aux tuteurs présents ce que le CFA attendait a priori d'eux. Cette exposition s'appuyait sur une liste d'attentes formulées de façon très prescrite sous la forme de « dix commandements ». Elle était néanmoins intéressante à observer, car au-delà du caractère très formel et réducteur de ces dix commandements, les formateurs développaient systématiquement un discours et des anecdotes renvoyant à leur vécu et aux problèmes auxquels ils se confrontent au quotidien.

Fournies, les trois premières parties du rapport relatent les modalités d'organisation et d'exercice du tutorat, à l'appui des entretiens et des observations effectués dans le cadre de la phase d'enquête n°1.

⁹ Ce que, par exemple, Stéphane Balas appelle des « dilemmes historiques de métier », in « Kinésithérapeute, un métier de référence », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2011/2, n°12, pp. 223 – 238.

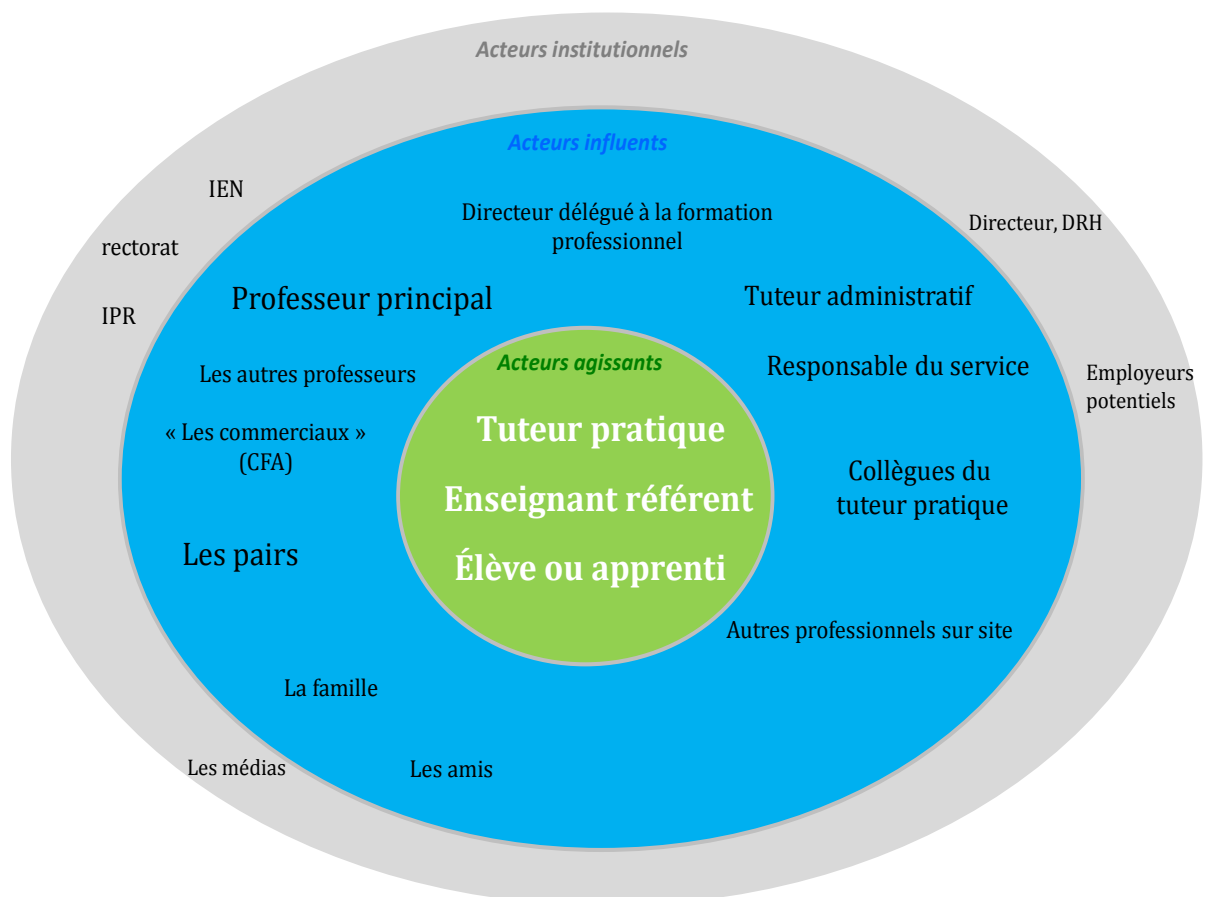
¹⁰ L'objectif visé par ces approches méthodologiques différentes dans les deux volets de l'étude est en fin de compte de produire des connaissances aussi riches que possibles sur ce qui fait la qualité et l'efficacité de l'accueil et de l'accompagnement des jeunes en formation au sein des petites structures.

La première partie se centre sur les conditions d'engendrement des actions de tutorat au sein des petites structures, et donc sur la façon dont les jeunes qui préparent un baccalauréat professionnel accèdent à une PFMP ou à un contrat d'apprentissage. La deuxième partie présente les différentes phases clefs de ces actions de tutorat et plus largement des périodes que les jeunes passent au sein des structures, en situation professionnelle, dans le cadre de leur cursus de formation, de la préparation de ces périodes à leur exploitation, en passant par leur mise en œuvre et leur expérience. La troisième partie se polarise sur une dimension particulière mais sensible du tutorat, à savoir l'accompagnement effectué par les enseignants et les formateurs des lycées professionnels et des CFA en cours d'action.

Plus succincte, la quatrième partie évoque la démarche des instructions à un sosie mise en place au sein d'un centre de formation pour apprentis dans le domaine du transport et de la logistique, les principales caractéristiques et quelques résultats provisoires de cette démarche.

Enfin, la conclusion générale présente un certain nombre d'hypothèses et de questions soulevées par cette recherche, ainsi que des pistes à creuser pour aller dans le sens d'une amélioration de l'organisation et de la pratique du tutorat au sein des petites structures.

Les acteurs du tutorat



Le schéma ci-dessus montre trois grandes catégories d'acteurs du tutorat. Si dans ce rapport nous allons plus nous centrer sur les trois acteurs principaux à savoir : l'élève, le tuteur pratique et l'enseignant référent, il nous semblait important de pouvoir montrer la pluralité d'acteurs intervenant dans le tutorat

La première catégorie regroupe les acteurs agissants il s'agit des trois acteurs phares du tutorat : le tuteur pratique, l'élève ou l'apprenti et l'enseignant référent.

La deuxième catégorie regroupe les acteurs influents qui interviennent dans la relation tutorale à un moment ou à un autre. Il peut s'agir de la famille lors de la recherche de lieu de période de formation en milieu professionnel, les collègues du tuteur pratique ou bien encore un enseignant.

La troisième et dernière catégorie présente les acteurs institutionnels ceux qui cadrent la relation tutorale, par exemple les inspecteurs d'académie, les directeurs de ressources humaines ou qui évoquent le tutorat comme les médias.

2. À la recherche d'une structure d'accueil*

2.1. Une source d'inquiétude pour les jeunes et les enseignants/formateurs

La première grande catégorie d'enjeux qui se pose à propos de l'activité de tutorat des jeunes en formation professionnelle initiale au sein des petites structures a trait à **l'engendrement de cette activité, à sa possibilité même d'existence.**

En effet, **il n'est pas aisé de trouver en nombre suffisant et selon les temporalités des cursus de formation, des structures pouvant accueillir en PFMP ou en contrat d'apprentissage des jeunes préparant un baccalauréat professionnel.** La difficulté est amplifiée par le fait qu'il convient en principe d'accéder à des lieux de stage ou d'apprentissage qui soient en mesure de confier des tâches permettant de valider des **compétences définies par le référentiel des diplômes concernés** notamment en phase d'examen.

Cette difficulté n'est d'ailleurs pas spécifique aux petites structures. Les écueils rencontrés dans le « placement » en quantité suffisante, à temps et « à bon escient » en stage ou en contrat d'apprentissage concernent aussi les structures de plus grande taille. Cependant, les petites structures ont peut-être tendance, globalement, à se montrer a priori moins demandeuses, plus difficilement accessibles et moins à l'aise avec la logique et le langage de l'approche par les compétences portée par les référentiels – à tout le moins quand elles n'ont pas encore développé en leur sein une expérience de l'usage des PFMP ou des contrats d'apprentissage et donné ainsi sens à cette expérience selon leurs objectifs, leur mode de fonctionnement et leurs pratiques mises en œuvre en la matière. En tout cas, quand elles s'y engagent, elles ne peuvent de fait accueillir en même temps un nombre conséquent de stagiaires ou d'apprentis. Les TPE (très petites entreprises) reçoivent en particulier rarement plus d'un jeune en formation à la fois.

La difficulté pour « **placer** » **les élèves ou les candidats à l'apprentissage** et donc pour générer leur tutorat, au sein du monde professionnel en général et au sein des petites structures en particulier, crée d'une manière ou d'une autre **une source d'interrogation, sinon d'angoisse, pour les établissements de formation.**

Elle apparaît néanmoins avec **une acuité distincte selon les spécialités de formation** - et peut-être aussi selon les territoires (en fonction de l'état local de l'offre de formation dans la spécialité visée ou les spécialités voisines, et de l'offre en matière de stages et d'apprentissage proposée par les structures présentes, susceptibles d'être intéressées par cette spécialité).

2.1.1. Le cas de l'aéronautique en matière de PFMP

Le cas de l'aéronautique (baccalauréat professionnel aéronautique option « systèmes ») en matière de PFMP, étudié à partir de l'expérience d'un lycée professionnel¹¹ situé au sein d'un territoire défini comme « pôle de compétitivité » dans le domaine aéronautique, illustre bien la difficulté pour trouver les structures d'accueil et générer ainsi les actions de tutorat aujourd'hui. Si ce cas n'est certainement pas le plus emblématique parmi l'ensemble des spécialités de formation professionnelle, il permet toutefois d'en saisir les principaux ressorts.

Dans ce secteur industriel, le frein classique en matière d'accueil de stagiaires a trait à la charge supposée que représente leur encadrement ou leur tutorat. Dans les domaines de la fabrication et de la maintenance aéronautique, les exigences en matière de sécurité et de certification qualité sont telles qu'elles peuvent aussi inciter quantité d'entreprises, notamment de petite taille, à ne pas s'engager.

« Après, ça influe surtout, à mon avis, sur les entreprises qui hésitent à prendre des stagiaires. Eh oui. Un très petit atelier aéronautique... Nous on est dans les

* Par Jean-Paul Cadet et Valérie Gosseaume

¹¹ Nous l'intitulerons ici lycée de l'Aéronautique.

moyens, ça va, j'ai un peu de monde, mais le gars qui est tout seul, même avec son mécano, et qui prend un stagiaire, le stagiaire il faut être en permanence dessus, et c'est vraiment une charge. [...] Il y a certainement des métiers où ils peuvent prendre plusieurs stagiaires pour avoir de la main-d'œuvre. Je pense que dans le commercial, les magasins, ils en prennent plusieurs, des stagiaires, parce que c'est des vendeurs. Et ils laissent faire. Mais moi c'est pas pareil. Nous on répare des avions qui transportent des gens qui paient leur billet, on ne peut pas... On peut se permettre certaines erreurs, parce que l'erreur... l'erreur ce n'est pas une faute, c'est... on n'a pas fait exprès. Il se peut qu'il y ait certaines erreurs, mais il faut qu'on essaie de les diminuer au maximum. » (Tuteur, PME dans la maintenance aéronautique).

Deux grands problèmes se posent désormais dans la recherche des PFMP dans le domaine aéronautique. Tout d'abord, on note **un accroissement continu de la demande de stages**, peu favorable à cette recherche en bonne et due forme. Comme dans toute autre spécialité de baccalauréat professionnel, la formation inclut désormais **22 semaines de PFMP sur les trois années**, que le lycée investigué a choisi de répartir comme suit : huit semaines en seconde et en première, avec chacune de ces deux années, deux stages à faire, le plus souvent dans des entreprises différentes ; six semaines en terminale, réalisées en principe au sein de la même entreprise. Cela n'est pas rien bien sûr en termes de demandes annuelles de PFMP, et cela exige une importante organisation du lycée, ne serait-ce qu'en termes de planification des PFMP, sachant qu'elles se déroulent en principe au cours des périodes scolaires ou inter-vacances.

Les effectifs en baccalauréat professionnel aéronautique option « systèmes » du lycée enquêté ont par ailleurs augmenté au cours des dernières années. On compte désormais 48 élèves par niveau, donc 144 élèves en tout, contre 36 par niveau, c'est-à-dire 108 élèves en totalité il y a encore quelques années. Cette augmentation est sans aucun doute liée à la bonne réputation du secteur aéronautique en matière de développement, de créations d'emplois et par conséquent de débouchés possibles pour les jeunes formés à ses métiers. Mais elle contribue de fait à accroître le besoin en PFMP du lycée et les difficultés pour le satisfaire.

Il faut noter aussi la présence au sein du même territoire d'un CFA proposant ce même baccalauréat professionnel en apprentissage. **Cela crée une certaine « concurrence » sur le plan local**, si l'on en croit le directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques et deux enseignants du lycée. Ce CFA¹², investigué également dans le cadre de cette étude, forme principalement les apprentis qui ont été recrutés dans ce domaine par le plus important établissement industriel du pôle de compétitivité. Il accueille aussi quelques apprentis, en nombre assez limité (entre 2 et 5 par niveau), qui ont été embauchés par d'autres structures du pôle, notamment de petite taille : des entreprises de maintenance, sous-traitantes pour une partie d'entre elles des plus gros établissements ou unités de la zone ; des écoles de pilotage de petits aérodromes ; etc. Dans l'esprit des membres du lycée, la présence de ce CFA diminue dès lors le potentiel d'accueil de ses propres élèves en PFMP. Le plus grand établissement industriel privilégie de loin l'apprentissage, et il est censé ne plus avoir tellement la volonté et la possibilité de recevoir des jeunes lycéens en stage. D'autres structures, en particulier de petite taille, se lancent dans l'apprentissage, alors que cette politique du plus grand établissement du secteur au sein du territoire amène de fait le lycée à les cibler en priorité.

A cela, il faut ajouter **toutes les autres périodes de formation en entreprise aménagées plus ou moins en même temps**, qui jouent elles-aussi dans un sens défavorable. Les autres formations professionnelles initiales proposées au sein du territoire, qui induisent elles-aussi de telles périodes, contribuent dans une certaine mesure à amenuiser la disponibilité des entreprises du secteur aéronautique pour accueillir des stagiaires du bac pro aéronautique option systèmes. Les autres

¹² Appelé dans ce rapport CFA de l'Aéronautique.

formations industrielles du lycée, notamment en baccalauréat professionnel (maintenance des équipements industriels, systèmes électroniques numérique et microtechnique), qui intéressent parfois elles-aussi ces entreprises, peuvent ainsi elles-mêmes s'avérer concurrentes, plus ou moins directement. Dans un certain sens, les stages de découverte de l'entreprise organisés en collège peuvent également porter préjudice. Même s'ils durent une semaine, ils peuvent être organisés au même moment que des PFMP et contribuer à réduire la disponibilité de certaines entreprises quant à l'accueil de jeunes en formation. Ainsi, les demandes de stages ou de périodes de formation en entreprise pullulent et nuisent à la mise en place de toutes les PFMP prévues. Et cela sans même évoquer les demandes dans le domaine de la formation professionnelle continue.

*« La contrainte dans un établissement comme le nôtre, si j'ai évoqué le nombre de semaines, c'est le nombre d'élèves en stage simultanément, c'est énorme. [Il montre un document] Au maximum 225 élèves [...] au mois de juin. Là c'est l'ensemble, et là c'est la partie aéronautique. [...] [C'est] juste pour vous montrer le nombre de semaines. Le nombre de stages qu'il faut trouver. À un moment donné, si on m'a bien tout expliqué, il me semble que sur le bureau de l'inspecteur général, ou d'un ministre, il avait été évoqué le fait de diminuer un peu le nombre de semaines en PFMP, en lien certainement avec la jeunesse des jeunes, puisque ce sont des 15-18 ans, et c'est là que les dérogations et les contraintes sont les plus grandes. Donc j'espérais un peu. Ça nous aurait permis d'éviter des chevauchements, puisqu'on a des chevauchements avec des niveaux différents, 1^{re} et terminale. C'est comme ça. »
(DDFPT, directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques], lycée de l'Aéronautique).*

De fait, les grandes et petites entreprises du secteur aéronautique du territoire appréhendé, susceptibles de s'investir dans les PFMP et les actions de tutorat correspondantes, semblent saturées. C'est le cas notamment de celles qui apparaissent a priori comme étant les plus intéressantes pour la formation des jeunes qui préparent le baccalauréat professionnel option systèmes de la spécialité, au regard de la réglementation européenne très stricte en matière aéronautique, à savoir les entreprises en possession d'un agrément spécial (« PART 147 »), qui leur permet d'effectuer, sous conditions de traçabilité, certaines interventions de maintenance et d'entretien sur des avions ou hélicoptères. Ces entreprises emploient en particulier des personnels titulaires d'une licence européenne qui les autorise, eux-seuls, à opérer ces interventions. Elles constituent donc des lieux a priori très apprenants pour les élèves du baccalauréat professionnel, et notamment pour ceux qui entendent poursuivre leurs études en mention complémentaire aéronautique, cette certification étant devenue le seul sésame admis par la réglementation pour préparer et obtenir ensuite en activité la fameuse licence européenne. Le nombre apparemment limité de ces entreprises et en l'occurrence leur éventuelle saturation en matière d'accueil de stagiaires apparaissent ainsi comme des sortes d'entrave au pilotage du bac pro option systèmes.

Ensuite, un deuxième problème qui se pose renvoie à **l'âge des stagiaires**. D'une part, la réglementation évolue dans le sens d'**une protection renforcée des mineurs en milieu industriel**. Pour assurer leur sécurité, il devient difficile, voire impossible, de leur confier certaines tâches et de leur faire utiliser certaines machines jugées dangereuses. Du coup, bon nombre d'entreprises rechignent aujourd'hui à accueillir des mineurs en formation, même en PFMP. Si cette évolution de nature contraignante pour le lycée concerne avant tout les grandes entreprises, les petites n'y sont pas totalement non plus insensibles. Les sous-traitantes, en intervention chez leur donneur d'ordre, obéissent d'ailleurs aux règles de gestion des jeunes en formation que ce dernier adopte.

D'autre part, et ce nouvel élément a un effet amplificateur, **les jeunes inscrits en baccalauréat professionnel aujourd'hui tendent à être relativement un peu plus jeunes qu'avant**, et ce, à l'image de toutes les spécialités de formation, depuis la mise en place de la politique dite de rénovation de la voie professionnelle, qui a instauré le passage du cursus relatif aux baccalauréats professionnels à

trois ans. Les difficultés rencontrées désormais chaque année par le lycée pour placer ses élèves en PFMP se centrent de fait davantage sur les secondes et les premières, quand les élèves ont le plus souvent à peine plus de 15 ans ou 16 ans. Avec des élèves plus fréquemment mineurs que majeurs, il est difficile par ailleurs de miser sur une extension significative de ce qu'on pourrait appeler la « zone de chalandise » du lycée en matière de structures d'accueil, et qui pourrait compenser les phénomènes de saturation et de concurrence constatés à propos des possibilités de stage au niveau du territoire visé habituellement. De fait, les élèves sont encore trop jeunes pour pouvoir se déplacer aisément de façon autonome sur des distances importantes. Et le lycée ne dispose pas des financements nécessaires (notamment pour payer les nuitées) pour faire face massivement à cette absence de mobilité autonome.

*« Pour la voie scolaire, il est difficile de trouver suffisamment d'entreprises d'accueil, surtout d'ailleurs depuis la rénovation de la voie professionnelle. C'est particulièrement complexe en première année de bac pro, où les élèves sont forcément vierges au niveau professionnel, et où tout est à faire avec eux pour l'entreprise. Ils n'apportent aucune valeur ajoutée. Donc c'est très dur de trouver des lieux d'accueil pour les premières années. »
(ex IEN-IPR chargé de la spécialité aéronautique, retraité).*

Deux autres problèmes sont évoqués par les acteurs rencontrés au sein du lycée. En premier lieu, il y a **la question du changement relatif de profil des élèves en baccalauréat professionnel aéronautique**, constaté au fil du temps. Parmi ces élèves, la part des « passionnés » par le domaine aéronautique, parfois membres d'aéroclubs, adeptes d'aéromodélisme, déjà socialisés en partie au monde de l'aéronautique via un membre de leur famille, ou même déjà titulaires du BIA (Brevet d'initiation aéronautique)¹³, diminuerait au profit de celle des élèves au profil plus ordinaire si l'on peut dire, au regard des caractéristiques générales de l'enseignement professionnel de nos jours. Ceux-ci apparaissent moins motivés *a priori* aujourd'hui, moins socialisés ou préparés ex ante au monde professionnel de l'aéronautique. Ils se sont souvent orientés vers le baccalauréat professionnel, dans la mesure où ce secteur industriel semble continuer à créer des emplois et à bien se porter sur le plan économique. Le lycée n'ayant plus aujourd'hui totalement la main sur le choix de ses élèves, certains sont affectés directement par le rectorat, sans qu'il les désire forcément *a priori*, au vu de leur niveau scolaire, de leur degré de motivation apparente ou de traits particuliers liés à leur histoire personnelle (comme par exemple le fait de posséder un casier judiciaire).

Cette évolution des profils est dès lors considérée par les acteurs du lycée comme une conséquence de l'augmentation des effectifs (en son sein, mais aussi plus généralement, l'offre de formation dans la spécialité aéronautique s'étant développée significativement un peu partout en France ces dernières années au sein même de l'Education nationale). Elle est aussi interprétée comme l'une des sources des difficultés rencontrées pour placer convenablement les élèves du baccalauréat professionnel en PFMP. Les élèves ayant bénéficié d'une certaine « socialisation précoce » dans le domaine aéronautique et ainsi en mesure de se trouver assez aisément des structures d'accueil pour leurs PFMP sont aujourd'hui relativement moins nombreux parmi les effectifs en formation. Les autres élèves, plus éloignés *a priori* de ce domaine et qui constituent la majorité à présent, sont susceptibles d'avoir plus de mal pour opérer avec succès cette recherche. Ceux qui ont un casier judiciaire ne peuvent plus par exemple accéder à des entreprises qui interviennent au sein de bases

¹³ « Le Brevet d'Initiation Aéronautique est un diplôme à part pour l'Education Nationale. Il n'a pas véritablement d'équivalent. Il est en effet à la jonction de l'Education et du monde de l'aviation et de l'espace ; un pont entre passion et raison, savoir et pratique, professionnel et amateur, civil et militaire. Son histoire ancienne et prestigieuse démontre sa valeur et son intérêt. La France est un grand pays d'aéronautique et le BIA est un formidable vecteur de découverte qui permet aux candidats de mettre en avant des compétences et des savoirs avec enthousiasme et rigueur. L'inspection générale des Sciences et Technique de l'Ingénieur a la chance d'être en charge pour l'Education Nationale de ce diplôme. Le BIA est mis en œuvre en pleine coordination avec la Direction Générale de l'Aviation Civile et le Conseil National des Fédérations Aéronautiques et Sportives ». Il vise une « initiation à la culture scientifique et technique de l'aéronautique et du spatial » : cf. <http://eduscol.education.fr/sti/formations/formations-tout-niveau/brevet-dinitiation-aeronautique-bia>, consulté le 21 mars 2017.

aériennes ou d'aérodromes, même si ce sont des sous-traitantes, et ce en raison d'un durcissement de la réglementation sécuritaire.

En second lieu, les acteurs du lycée mentionnent aussi **l'attitude de certaines entreprises du secteur**. Leurs propos relativisent alors en partie la thèse déjà évoquée de la saturation qu'ils expriment par ailleurs, ou bien tendent à montrer que cette thèse se limite en fait à certaines d'entre elles, celles qui concourent effectivement à la formation professionnelle initiale des jeunes. Précisément, les acteurs du lycée mettent en évidence l'attitude d'un certain nombre d'entreprises, qui font le choix de ne pas s'impliquer ou alors trop insuffisamment à leurs yeux. Ils incriminent notamment les grandes entreprises, qui prennent de leur point de vue trop peu de stagiaires au regard de leurs possibilités, et sont par conséquent censées « ne pas jouer le jeu » au regard des discours que ces grandes organisations portent en faveur de la formation des jeunes et véhiculent, sur le plan national, pour faire évoluer d'une certaine façon les diplômés.

A dire vrai, ils se réfèrent avant tout à l'attitude du principal établissement industriel implanté au sein du territoire. Celui-ci fait partie d'un groupe leader dans le domaine aéronautique, emploie quelques milliers de salariés, privilégie l'apprentissage par rapport à la formation par la voie scolaire et fait donc davantage appel au CFA du secteur géographique, que ces acteurs du lycée tendent d'ailleurs à considérer comme « concurrent ». Ils se montrent beaucoup moins critiques vis-à-vis des petites entreprises, même s'ils estiment tout de même que certaines d'entre elles ne sont pas suffisamment impliquées dans les faits, faute de se donner le temps pour accompagner et tutorer des jeunes en formation, voire de se sentir « compétentes » ou en capacité pour pouvoir le faire.

« Le souci c'est le paradoxe entre les directives que nous avons, à savoir de placer pendant un certain temps nos élèves, et l'accueil. Parce que les entreprises ne jouent pas le jeu. Ils donnent un besoin, mais qu'ils ne veulent pas satisfaire, dans la mesure où ils nous disent de grands discours : « On a besoin de gens, de former », mais ils ne veulent pas prendre les contraintes au niveau formation, parce qu'ils n'ont pas le temps. Il y a une évolution de l'industrie qui est tellement rapide qu'ils ne veulent pas s'embêter, parce que surcroît d'activité, ou baisse d'activité, ou pas compétents pour encadrer nos élèves, ou les élèves qui sont trop jeunes, ou les machines qui sont trop dangereuses, ou... Voilà, plein de paramètres qui font qu'on a des murs en face de nous. Donc on a une période de stage qui se rallonge, malheureusement, les lieux d'accueil qui diminuent, en quantité, la jeunesse de nos stagiaires qui bloque... [...] Là on est en train de régresser, même. Parce qu'on ne donne pas les moyens de pousser les portes pour faire accueillir nos jeunes, parce que les entreprises disent qu'elles ont un besoin, mais entre le discours et la réalité c'est deux mondes différents. Elles ne veulent pas nous les prendre. Donc il faudrait qu'il y ait une certaine cohérence et que le discours soit ferme et définitif, à savoir : on les accueille ou on ne les accueille pas. Parce que nous on ouvre des formations pour nos jeunes, si c'est pour les accueillir et faire du gardiennage, ce n'est pas la peine. Donc on a tendance à faire ça. Malheureusement c'est le milieu socio-économique qui fait qu'on n'y arrive pas. Parce que ça bouche tellement, et aussi on a des jeunes de plus en plus jeunes : bac pro, 14 ans, 14-15 ans, c'est ça ? »
(professeur de construction et de dessin industriel, lycée de l'Aéronautique).

Signalons enfin, à l'appui du témoignage apporté par l'un des deux inspecteurs pédagogiques régionaux – inspecteurs Éducation Nationale (IPR-IEN) interrogés, **les exigences réglementaires entourant aujourd'hui l'activité de maintenance aéronautique et les modalités de formation dans les métiers correspondants**. Ces exigences seraient en effet susceptibles de compliquer encore plus la recherche de stages dans le secteur. Le lycée étudié disposant de l'agrément européen qui lui permet notamment de proposer dans son offre de formation la mention complémentaire de la spécialité, en tant que sésame obligatoire à la préparation de la fameuse licence européenne

(« agrément PART 147 »), il se doit en principe de valider les entreprises d'accueil via la mise en place de procédures ad hoc d'identification et de contrôle, et de déclarer ainsi ce qui est appelé des « environnements réels de maintenance ».

Dans le cadre de cet agrément, il y a normalement lieu pour ce lycée de faire respecter par ces entreprises certaines normes de qualité quant aux modalités d'organisation des périodes de formation en entreprise et des actions de tutorat qui leur sont inhérentes. Les tuteurs doivent avoir un certain bagage technique, être titulaire au moins de la licence européenne ou prouver par leur CV que leur expérience valide bien ce qu'on attend d'eux, formellement, en matière de tutorat. Le lycée et ses « environnements réels de maintenance » peuvent dès lors faire l'objet d'audits réguliers, de la part d'auditeurs dépêchés par l'OSAC¹⁴. Le lycée peut aller jusqu'à perdre son agrément si les auditeurs constatent des situations de non-qualité, tels des jeunes placés dans des conditions de travail jugées inacceptables ou dans des conditions où leur tuteur ne sait pas vraiment ce qu'ils font. Si ces exigences liées à la détention de cet agrément européen et très spécifiques à la filière aéronautique sont susceptibles de jouer en faveur d'une amélioration de la qualité des stages, on peut se demander si elles ne risquent pas aussi de détourner nombre d'entreprises, peu à même de se plier à pareils audits en matière de formation et de tutorat.

Cette difficulté du lycée pour placer ses élèves de bac pro aéronautique option systèmes en stage a ainsi tendance à s'aggraver au fil du temps. Elle a pour conséquence immédiate **une organisation d'une partie des PFMP dans d'autres secteurs d'activité que l'aéronautique**. Cette organisation prend surtout pied au sein du secteur des services de l'automobile.

Dans ce secteur, les acteurs du lycée pensent que les élèves trouvent souvent la possibilité de se parfaire utilement dans des tâches de maintenance et d'entretien, comme des tâches de pose et de dépose, qui rappellent certaines tâches exercées dans les ateliers ou les entreprises du secteur aéronautique. Cependant, force est de constater un écart non-négligeable et inévitable avec le référentiel du baccalauréat professionnel aéronautique option systèmes. Surtout, cette organisation de PFMP dans divers garages automobiles pose un problème d'image, notamment vis-à-vis des élèves et de leurs parents, souvent surpris de devoir aller en stage dans un atelier de maintenance automobile alors qu'ils se sont orientés vers l'aéronautique. Elle contrarie aussi l'éthique des enseignants de la spécialité, amenés à faire avec ces stages menés en dehors du secteur. Cet embarras est d'ailleurs ressenti de façon croissante. Alors que cette mise en place de PFMP « contrenatures » concernait dans un premier temps, tant bien que mal, certains élèves de seconde pour leur premier stage, elle a aujourd'hui tendance à être plus fréquente et à affecter les autres stages et années du cursus.

« Vis-à-vis des parents c'est un petit peu difficile, parce qu'on met en avant une formation qui est porteuse, mais le souci c'est qu'on n'arrive pas à placer, pour les différentes contraintes qu'on a évoquées, nos élèves dans les secteurs d'activité qui seraient en relation avec leur formation. [...] Le problème c'est que l'image n'y est pas : ils rentrent dans un secteur aéronautique et ils vont en auto. Vis-à-vis des parents, ce n'est pas très porteur. » (Professeur de construction et de dessin industriel, lycée de l'Aéronautique).

« C'est une roue de secours de les mettre dans des garages, mais quelque part... D'abord ce n'est pas un domaine aéronautique, donc par rapport au référentiel on est un peu à côté. On peut se dire : vu la quantité de stages qu'ils font, on va autoriser un stage ailleurs que l'aéronautique. C'est ce qu'on a dit au départ,

¹⁴ OSAC (Organisme pour la Sécurité de l'Aviation Civile), filiale du groupe Apave, est habilité par arrêté ministériel à exercer des missions d'expertise, d'instruction, de contrôles et de vérifications et à délivrer des documents relatifs à la navigabilité. Cet organisme intervient soit en tant que partie de l'Autorité, soit par délégation, soit en sous-traitance de la Direction Générale de l'Aviation Civile. Il est en charge du contrôle technique de l'aviation civile, de la surveillance des compagnies aériennes, des constructeurs, des organismes de formation...

donc sur toutes les périodes de stage qu'ils faisaient – ça en fait cinq pour les bacs pro, sur les trois années de bac pro ça faisait cinq périodes de stage –, on se disait : une période en automobile, c'est bon, et là on se rend compte que ce n'est plus une période. Donc pour nous ça pose un gros problème d'éthique, en fait, par rapport à notre formation, et on ne voit pas de solution par rapport à ces jeunes qu'on n'arrive pas à placer. » (Professeure de maintenance électrique, lycée de l'Aéronautique).

2.1.2. Le cas des services à la personne en matière de PFMP

Pour ce secteur la formation étudiée est le baccalauréat professionnel accompagnement soins et services à la personne (ASSP). Créé en 2011 avec une première session en 2014, ce diplôme a vu le jour dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle avec la création des baccalauréats professionnels en trois ans. Il fait suite au BEP carrières sanitaires et sociales. Le bac pro ASSP comprend deux options : option A « à domicile » et option B « en structure ». En 2016, il y avait 19 409 élèves inscrits dans cette formation¹⁵ sur l'ensemble du territoire. Les effectifs varient de manière importante selon les académies mais aussi selon les options. En effet l'option B : en structure accueille plus d'élèves : 16 044 contre 3 365 pour l'option A : à domicile. Ce baccalauréat a été étudié à partir de l'expérience de trois lycées professionnels d'une académie accueillant plus de 1000 élèves par an, dont plus de 800 sont inscrits en option B « en structure ». Dans les trois lycées urbains enquêtés un seul propose l'option A « à domicile » avec un effectif de 15 depuis la mise en place de cette formation. Cet écart d'effectifs entre les deux options est une caractéristique présente dans chaque académie.

La difficulté à trouver des lieux de stage apparaît là encore comme un problème majeur. Elle est notamment très marquée pour les élèves du baccalauréat professionnel Accompagnement soins et services à la personne option « à domicile ».

*« Administrativement, c'est assez compliqué, parce que les jeunes ne peuvent pas aller chez les particuliers. Donc, quand on prépare l'option « domicile »... Ça veut dire qu'il faut trouver des structures qui proposent du soin et du service à domicile, et là, ça ne fait pas légion. D'une, il n'y en a pas énormément. Et de deux, sur l'académie il y a quand même beaucoup de centres qui préparent ce bac pro là, ça fait donc beaucoup de jeunes à former, ça fait beaucoup de semaines sur un cycle de formation, sur la classe de 2de par exemple, et du coup les professionnels sont tellement sollicités que, là aussi, on a des retours : « Stop ! stop ! Arrêtez, c'est trop, on n'en peut plus de recevoir vos élèves pour solliciter des rendez-vous d'entretien pour un stage. Très clairement on n'en veut plus, parce qu'on a d'autres chats à fouetter ». Ça, c'est la réaction qu'on a aujourd'hui de certaines entreprises, certaines structures d'accueil. »
(Directeur délégué à la formation professionnelle (DDFPT)).*

Depuis la création de ce diplôme, certains établissements proposant les deux options ont d'ailleurs dû arrêter l'option A : « à domicile », faute de structures d'aide à domicile pouvant accueillir des élèves durant dix semaines en PFMP.

« Depuis la mise en place certains établissements proposaient l'option domicile et ne le proposent plus parce qu'il s'est avéré que la réglementation du bac pro indique un certain nombre de semaines dans le domaine de l'aide à domicile au moins dix semaines et c'est vrai que ce n'est pas toujours simple parce que nos élèves sont mineures donc ils n'ont pas forcément de moyen de locomotion et c'est vrai qu'en milieu rural ça pose problème et donc il y a certains

¹⁵ Base reflet du Céreq.

établissements qui avaient au départ l'option domicile et qui ont souhaité transformer en l'option structure. » (IEN).

Dans le secteur des services à la personne, **la concurrence est forte pour l'accueil de stagiaires**. Les structures sont très sollicitées par les élèves des différentes formations médicales et para médicales pour des demandes de stages avec des durées plus ou moins longues.

« Cette année j'ai dû en accueillir 35 ou 37 stagiaires, que pour la partie soin. 3^e et 4^e prépa pro, stages d'observation, élèves infirmières aides-soignantes, bac pro : accompagnement soins et services à la personnes (ASSP), Services aux personnes et aux territoires (SAPAT)... » (Infirmière coordinatrice).

Comme pour les autres spécialités de baccalauréat professionnel, la formation inclut désormais **22 semaines de PFMP sur les trois années**, dont 6 semaines en classe de seconde, 8 en première et 8 en terminale. Selon les options les exigences de terrains de stage varient.

- Dans l'option A « à domicile » sur les 16 semaines de stages réparties sur les classes de première et terminale, 10 doivent obligatoirement se dérouler dans des structures de maintien ou de l'aide à domicile, les 6 restantes sont libres de choix.
- Dans l'option B « en structure », sur les 16 semaines, 10 doivent au moins doivent se dérouler auprès d'adultes non autonomes. Ces deux spécificités renforcent la problématique des terrains des PFMP.

L'âge des élèves est un problème qui se pose pour l'ensemble des formations en baccalauréat professionnel et que l'on retrouve aussi pour cette spécialité. Les mineurs ont de réelles difficultés pour trouver des lieux de stage, certains établissements n'accueillant que des majeurs. Cette caractéristique d'accueillir des majeurs est particulièrement prégnante pour l'option A « à domicile » où le jeune âge est une réelle barrière pour accéder à certains terrains du maintien et de l'aide à domicile ainsi que la mobilité de ces jeunes. En effet rarement majeurs, ils n'ont pas encore leur permis de conduire.

*« C'est parfois compliqué, la mobilité des élèves, elle est géographique, mais elle est aussi très psychologique ! Ils ont du mal à quitter leur quartier »
(Directeur adjoint lycée 2).*

« — Dans la plupart des cas on ne prend pas d'élèves mineurs, il faut qu'ils aient 18 ans. Donc on n'est quasiment que sur des terminales ou 1^{res}, et encore, 1^{res} ça va dépendre des situations.

— C'est vous qui avez fixé l'âge ?

*— C'est le groupe. En tout cas c'est l'établissement, ce n'est pas moi en tant que tel, parce que jusqu'ici je prenais des élèves mineurs. Ça peut nous arriver d'en prendre, c'est un peu des passe-droits, entre guillemets. C'est vrai que des fois ça peut être compliqué, pour des mineurs. Des petits ou des petites qui ont 15-16 ans, il y a quand même des choses, des fois... ce n'est pas toujours facile. Donc on limite. Ça peut arriver mais on limite. Et puis comme on a tellement de demandes, on se dit que de toute manière... Là, en ne prenant que des majeurs, on tourne déjà à énormément d'élèves. »
(cadre infirmier en EHPAD).*

Les acteurs des lycées mentionnent **une difficulté particulière à ce diplôme : sa nouveauté**. En effet la première promotion est sortie en 2014. Les structures connaissaient et accueillait facilement les élèves du BEP « carrières sanitaires et sociales », diplôme créé en 1993 et abrogé en 2011. Dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle, ce BEP a été supprimé au profit du baccalauréat professionnel accompagnement soins et services à la personne (ASSP). Certaines structures refusent

catégoriquement d'accueillir des élèves de bac pro ASSP car elles ont un regard négatif sur le nouveau référentiel.

« Sachant que ce bac pro a été un petit peu « imposé » à la profession par l'Éducation nationale, puisque l'Éducation nationale avait la volonté de supprimer toutes les formations de niveau V en direct et de mettre le bac pro sur trois années. Donc c'était le dernier BEP qui restait, et donc il a été transformé en bac pro « Accompagnement, soins et services à la personne », mais la profession, les professions sociales et de santé ne reconnaissent pas encore ce bac pro. »

(Directeur adjoint lycée 2).

Les établissements doivent faire tout un travail de présentation de ce diplôme et de la période de formation en milieu professionnel, car l'implication des structures n'est plus la même.

« Ce qui a été difficile aussi pour les structures ou les entreprises d'accueil, c'est que quand on était en BEP on parlait de stage, en bac professionnel on parle de période de formation en milieu professionnel, donc ce n'est pas un stage, on va aussi apprendre des choses pendant cette période. L'entreprise est vraiment devenue un véritable temps de formation pour les jeunes, où on va développer des compétences qu'on ne peut pas développer en établissement scolaire. Pour le bac pro ASSP, tout l'aspect communication, on voit bien que ça a ses limites. Dans l'établissement scolaire, sur les plateaux techniques, on est avec des mannequins... On peut faire des jeux de rôle, mais c'est vrai que le tuteur, là, il a une place essentielle pour accompagner le jeune dans sa formation, dans sa montée en compétence. Et je pense que si le jeune n'est pas tuteuré en entreprise, on n'a pas les résultats escomptés. Il a besoin d'un repère. C'est vrai qu'ils sont jeunes, on parlait tout à l'heure de la maturité, donc ils ont besoin aussi... Ça les rassure, déjà, de savoir qu'ils ont un interlocuteur privilégié. Et puis c'est aussi un temps de formation. Le tuteur, on lui demande à un moment donné de faire un bilan, il est aussi acteur dans le bilan, parce qu'on a certaines périodes de formation en milieu professionnel qui prennent appui pour les épreuves certificatives ».

(DA lycée 2).

2.1.3. Le cas de la sécurité en matière de PFMP

Un autre cas examiné est celui des métiers de la sécurité privée, étudié à partir de l'expérience d'un lycée situé à proximité d'une grande agglomération en France¹⁶. En contrepoint par rapport aux deux cas précédents, celui-là montre bien que les difficultés et les obstacles rencontrés pour trouver les structures d'accueil et faire émerger ainsi les activités de tutorat sont loin d'avoir la même ampleur selon les spécialités et/ou les lieux considérés. Le placement en stage des élèves de ce lycée inscrits dans son baccalauréat professionnel métiers de la sécurité semble en effet beaucoup moins problématique.

Certes, **la recherche des structures d'accueil est également pour cette spécialité de formation un enjeu à prendre en compte**, et qui conditionne, de fait, en amont le tutorat. Le placement des élèves de baccalauréat professionnel métiers de la sécurité en PFMP, dans les temps et « comme il faut », n'est jamais gagné à l'avance. Ainsi, au moment de l'enquête réalisée dans le lycée de la Sécurité, trois élèves de première sur 24 n'avaient toujours pas trouvé leur lieu de stage, alors qu'ils devaient accomplir leur seconde PFMP de l'année très prochainement (d'ici à deux semaines environ). Là encore, ce placement représente un volume appréciable : naturellement 22 semaines en PFMP pour

¹⁶ Il sera désigné sous le nom de lycée de la Sécurité.

chacun des 24 élèves présents par niveau (six semaines de PFMP en seconde en sécurité privée, deux fois quatre semaines en première en sécurité privée et au sein de la police ou chez les pompiers, puis huit semaines en terminale dans l'un de ces trois secteurs, au choix du jeune).

L'âge des élèves (surtout en seconde et dans une moindre mesure en première) semble rebuter nombre de structures, comme par exemple des entreprises du secteur de la sécurité privée, intervenant en sûreté et attachées à accueillir seulement des majeurs ou des jeunes proches de quelques mois de leur majorité, du fait de la notion de risque et la gestion spécifique des horaires de travail liées à leur activité. Conjoncturellement, l'état d'urgence qui a été instauré à la suite des attentats terroristes de 2015 contribue d'ailleurs à accentuer ce problème lié à l'âge des élèves, avec ses règles d'application et le surcroît d'activité et de tensions au travail qu'il génère¹⁷.

— *Donc j'ai fait plein de démarches comme ça, de demandes, mais je n'ai pas eu de suite, parce que depuis les attentats qu'il y a eus, on ne peut plus faire comme avant. C'est-à-dire que la sûreté, je ne peux plus la faire. La sécurité incendie oui, mais tout ce qui est sûreté ou par exemple tout ce qui est vigile, on va dire, je ne peux pas.*

— *Compte tenu de ton âge, ou parce qu'il y a des exigences supplémentaires qui font que... ?*

— *Euh... non non, il y a des exigences. Parce que nous on n'est que stagiaires, on n'est pas professionnels, et même si on avait pu être pris en stage avec des professionnels, je ne pense pas qu'ils auraient voulu prendre de risques, parce qu'on ne sait jamais, en fait, vous voyez ce que je veux dire. [...] C'est ça qui fait qu'on est pénalisés par rapport à...*

— *Oui, il y a moins de disponibilités pour accueillir les jeunes.*

— *Même à la police, j'aurais dû faire à la police de [X], j'avais reçu le programme, tout comme il faut, à la dernière seconde ils ont annulé parce qu'il y avait des alertes sur [X] et qu'ils ne pouvaient pas. En fait c'est tout ça qui nous pénalise.*

— *Oui, ce contexte un peu particulier avec les attentats...*

— *Oui, voilà, c'est ça qui nous pénalise. Dans la sécurité incendie on peut faire, ça il n'y a pas de problèmes, on peut faire (élève en seconde de baccalauréat professionnel métiers de la sécurité en PFMP, lycée de la Sécurité).*

Cependant, la situation reste gérable à bien des égards. La demande du lycée en PFMP demeure en effet largement absorbable. Le secteur de la sécurité privée offre notamment des possibilités a priori importantes. Ce secteur se développe sensiblement et crée nombre d'emplois. En outre, évolution de la réglementation et du marché des prestations de sécurité oblige, il se tourne de plus en plus vers la formation, conçue comme le gage d'une meilleure qualité de service et d'une meilleure professionnalisation sur le plan déontologique. Après avoir investi surtout dans le domaine de la formation continue, à travers notamment des CQP et les formations obligatoires à suivre pour préparer le diplôme de sécurité incendie et sécurité à personnes (SSIAP) à ses trois niveaux, le secteur lorgne désormais vers la formation professionnelle initiale. L'Éducation nationale s'est inscrite d'ailleurs dans ce mouvement, en créant le CAP Agent de sécurité en 2010 et en rénovant le baccalauréat professionnel existant en 2014, avec une ouverture nette vers les activités de sécurité

¹⁷ En aéronautique, notons que l'état d'urgence constitue aussi parfois une entrave à la quête des entreprises potentielles d'accueil, dans le sens, où pour accéder aux aéroports, aérodromes et bases aériennes, toute une procédure est désormais requise (vérification du casier judiciaire, élaboration d'un badge spécifique...), générant un temps supplémentaire qui ne colle pas toujours avec le calendrier des PFMP.

privée¹⁸. De plus en plus d'entreprises du secteur sont ainsi susceptibles d'ouvrir leurs portes aux jeunes du baccalauréat professionnel métiers de la sécurité du lycée, et par là même de s'ajouter à ses habituels partenaires professionnels (police nationale, services départementaux d'incendie et de secours [SDIC], armée, polices municipales).

Le territoire d'action auquel se réfère le lycée recèle d'ailleurs quantité d'opportunités. Il est densément peuplé et comporte de nombreuses entités à surveiller ou à sécuriser : des commerces, des entreprises, des administrations, des hôpitaux, des musées, des parcs de loisirs, un aéroport, etc. Cette impression de non-saturation du « marché » des structures d'accueil ressort aussi de la limitation de l'offre de formation en regard de ce marché et de son potentiel. Les effectifs en bac pro métiers de la sécurité se réduisent au lycée à une seule section par niveau. Au sein de l'académie où se situe le lycée investigué, on ne compte qu'un seul autre lycée proposant aussi sous le régime de la voie scolaire le baccalauréat professionnel. En outre, si le lycée héberge aussi une classe de CAP agent de sécurité et une UFA [unité de formation en apprentissage] en baccalauréat professionnel (avec 14 apprentis en classe de première), cette offre supplémentaire ne semble en aucune façon cannibaliser le bac pro sous statut scolaire sous l'angle des stages à organiser dans le cadre de ce cursus.

2.1.4. La question de l'accès à des entreprises d'accueil en apprentissage

En apprentissage, la question de l'accès à des entreprises d'accueil et donc de la possibilité de générer des activités de tutorat sous ce statut se pose également pour les baccalauréats professionnels aéronautique option systèmes et métiers de la sécurité¹⁹, même s'il convient de l'examiner avec ses quelques spécificités. Notamment, il ne s'agit pas vraiment, là, de « placer » un certain nombre d'élèves, inscrits d'une manière ou d'une autre dans une section de bac pro et attachés scolairement à un lycée et plus généralement à l'administration de l'Éducation nationale. Pour le CFA ou l'UFA, l'enjeu est ici de favoriser l'embauche d'un nombre jugé suffisant d'apprentis dans diverses structures d'accueil enclines à accepter le principe de l'alternance continue entre le lieu de travail et le lieu de formation durant toute la durée du contrat d'apprentissage (deux années pour les deux établissements étudiés, ces derniers ne faisant pas ou plus l'année de seconde), ainsi qu'à entrer au moins a minima dans la logique des référentiels des diplômes visés. Mais ce nombre peut varier de fait significativement d'une année à l'autre selon l'embauche effective réalisée, sans dépasser à tout le moins une certaine capacité d'accueil prédéfinie. De plus, les jeunes peuvent bien sûr être d'abord recrutés comme apprentis par une entreprise avant d'aller s'inscrire dans un CFA ou une UFA.

Cette question de l'accès est d'autant plus vive pour les deux baccalauréats professionnels qui nous intéressent ici, que nous avons affaire à **des domaines relativement peu accoutumés historiquement à la pratique de l'apprentissage**, au moins au niveau du baccalauréat professionnel. Les effectifs d'apprentis préparant le bac pro aéronautique option systèmes ne sont pas vraiment légion : on en compterait seulement 26 sur toute la France en 2014 (cf. base Reflet du Céreq), et ils seraient ainsi inscrits de fait, au moins pour la plupart, au sein du CFA enquêté. Les apprentis en bac pro métiers de la sécurité ne sont certainement guère plus nombreux. Dans ce dernier domaine, les quelques entreprises qui s'engagent dans cette voie de formation ne font que la découvrir et l'expérimenter. Elles en sont simplement arrivées à faire l'apprentissage de l'apprentissage, si l'on peut dire. La grande majorité des entreprises du secteur se trouve encore en retrait, même si on semble observer une demande qui croît en ce domaine (on voit ainsi à présent des entreprises

¹⁸ Cette rénovation du baccalauréat professionnel a conduit à donner plus de place à la sécurité privée qu'elle n'en avait auparavant dans ce diplôme par rapport à la sécurité publique (police, pompiers). Intitulé auparavant « sécurité prévention » (il avait remplacé en 2006 un premier baccalauréat professionnel encore plus marqué sécurité publique, appelé « métiers de la sécurité option police nationale », et qui avait vu le jour, lui, en 1997), il a été rebaptisé « métiers de la sécurité » pour tenir compte de cette ouverture accrue vers la sécurité privée et ses différentes déclinaisons (sûreté, sécurité-incendie). Cf. notamment les informations inscrites au sein de la base Reflet du Céreq.

¹⁹ Dans le domaine des services à la personne, la question de l'apprentissage n'a pas été examinée.

contacter directement le lycée professionnel étudié, spécialisé dans la filière sécurité, parce qu'elles envisagent de recruter un apprenti en la matière).

Bien entendu, certains écueils rencontrés dans le cas des PFMP se retrouvent dans le cas de l'apprentissage. L'évolution de la réglementation peut ainsi constituer une entrave. Avec l'évolution qui conduit à renforcer la protection des mineurs en milieu industriel, notamment quant à l'usage de machines considérées comme dangereuses, il est devenu difficile, voire impossible de prendre des mineurs au CFA étudié, spécialisé en particulier en aéronautique. Ce CFA a d'ailleurs mis fin à la classe de seconde compte tenu de cette évolution. Côté entreprises de sécurité privée, agissant surtout dans le domaine de la sûreté, le constat est analogue. Les entreprises prêtes à recruter un apprenti veulent en général un jeune déjà majeur ou presque, et de surcroît titulaire du CAP et donc de la carte professionnelle, nécessaire aujourd'hui à l'exercice de la profession d'agent de sécurité²⁰. Cette dynamique réglementaire tend à accroître la distinction classique qui existe relativement entre les profils des élèves sous statut scolaire et ceux des apprentis dans les différentes spécialités de formation. La majorité des apprentis inscrits dans les deux établissements de formation étudiés à partir de la première est ainsi issue de différents CAP et âgée de 18 ans au moins ou presque. C'est le cas au sein de l'UFA. Au moment de l'enquête effectuée au sein du lycée professionnel où se trouve cette UFA, en 2016, la classe de première de baccalauréat professionnel métiers de la sécurité en apprentissage est uniquement composée d'élèves issus du CAP du lycée. Aucun élève de seconde du même bac pro sous statut scolaire l'année précédente qui avait souhaité poursuivre leurs études en apprentissage n'avaient pu le faire, faute d'avoir trouvé une entreprise d'accueil de par leur jeune âge (15-16 ans)²¹. Cette dynamique réglementaire semble ainsi raffermir la complémentarité des deux voies de formation et donner moins de crédit à la suspicion de concurrence. Mais elle risque de soulever un obstacle, vérifié ou subodoré au moins dans le cas de l'aéronautique. Les employeurs amenés à recruter comme apprentis des jeunes de 18 ans peuvent être « refroidis » par la législation qui les oblige à les rémunérer d'emblée, en première année, à 41 % du Smic – contre 25 % pour un mineur.

Je pense que les sociétés de sécurité ont sauté sur le fait qu'un élève qui est titulaire du CAP est titulaire d'un diplôme, déjà, il est agent de sécurité, et il peut demander sa carte professionnelle. Et là du coup, tous nos élèves qui sont en bac pro apprentissage sont tous issus du CAP. Et le profil l'an prochain, c'est ça : toutes les entreprises qui nous contactent, parce qu'elles se sont donné le mot, elles ont discuté entre elles, c'est récupérer des CAP, pour avoir des gens qui ont déjà une formation, et qui peuvent demander cette fameuse carte professionnelle qui leur permet d'exercer (professeur de sûreté, lycée de la Sécurité).

Ça c'est un des problèmes pour l'apprentissage, chez nous, parce qu'en arrivant en bac on est, pour la plupart, mineurs, donc pour trouver un apprentissage où ils veulent bien prendre un mineur c'est très difficile. Au début, j'ai cherché, on m'a refusé un peu partout en me disant que j'étais trop jeune, et au lycée ce n'était pas préparé. Ce n'est pas comme les autres sections où on leur propose des stages, des pistes... Là on devait se débrouiller, entre guillemets, et... Le problème, aussi, c'est qu'au début ils ont pris une classe on était trente, et en fait ils ne gardaient que les quinze premiers qui avaient un stage. Ça veut dire que ceux qui étaient inscrits ici ne pouvaient pas s'inscrire dans une autre école, et au bout d'un mois ils sont mis, entre guillemets, à la porte. Je trouve ça un peu

²⁰ Institution de régulation de la profession, le CNAPS (Conseil national des activités privées de sécurité) autorise qu'une personne âgée de 17 ans et demie puisse avoir un numéro provisoire à la carte professionnelle, et donc qu'un employeur du secteur puisse la recruter en tant qu'agent de sécurité.

²¹ Il est à noter que le lycée a créé l'UFA en baccalauréat professionnel métiers de la sécurité pour donner justement une possibilité de poursuite d'études à certains sortants de son CAP agent de sécurité, outre son projet d'asseoir sa légitimité dans le domaine d'activités.

dommage, parce que ceux qui voulaient continuer les études, au moins les basculer ailleurs, dans un autre lycée. Là c'était un peu... pour les quinze c'était un peu juste, quoi (apprenti en première baccalauréat professionnel métiers de la sécurité, prestataire en sécurité-incendie, UFA du lycée de la Sécurité).

Par ailleurs, il apparaît que **les petites entreprises restent relativement à la traîne en matière d'apprentissage dans les deux spécialités**. A en croire les formateurs du CFA et les quelques acteurs interviewés des entreprises préférant recourir aux PFMP, les petites entreprises (petits aéroclubs, petits ateliers de maintenance...) n'auraient ni la disponibilité nécessaire, ni l'habitude de l'apprentissage et de ses implications spécifiques en matière de tutorat pour s'y engager en nombre. L'apprentissage est susceptible de demander nettement plus d'organisation, de présence, d'investissement, de temps, ce dont toutes les petites entreprises n'estiment pas forcément disposer, compte tenu de leur charge de travail et de la faiblesse de fait de leurs effectifs.

Cette voie de formation peut également être perçue comme un mode de formation trop exigeant, en l'absence d'un savoir-faire organisationnel déjà acquis et éprouvé en la matière, requérant une gestion à plus long terme et a priori une façon plus ambitieuse de considérer l'attribution des tâches et des responsabilités, qui intègre l'idée d'une progression beaucoup plus marquée. En outre, les petites entreprises n'auraient pas toujours une connaissance suffisante des rouages légaux et administratifs et des modalités de financement de l'apprentissage. Elles n'auraient pas forcément les moyens financiers ou la volonté d'en affecter pour procéder à la rémunération d'apprentis, et elles seraient parfois moins enclines à accepter les contraintes de ce mode de formation, notamment le planning imposé par le CFA en matière de gestion de l'alternance. Elles auraient aussi parfois peur de s'engager avec un apprenti, compte tenu de l'incertitude inévitable sur sa qualité et sa capacité à répondre aux besoins de l'activité, comme en matière de recrutement plus classique.

— *L'apprentissage, pour quelle raison vous n'en faites pas ?*

— *On n'en fait pas, c'est... Depuis le début qu'on s'est monté, c'était une volonté de mon PDG de ne pas prendre d'apprentis. Je lui disais : deux apprentis, ce serait bien, de la même école mais qui soient en décalé. C'est-à-dire qu'on fasse trois semaines un, après il part trois semaines à l'école, pendant ce temps-là on a trois semaines un autre. Ce qu'il y a de bien avec l'apprentissage, c'est que ça vous permet de suivre un élève sur un an, sur deux ans, si tout va bien – parce que si tout ne va pas bien il finit avant. Mais si tout va bien ça permet de voir son évolution, et là vraiment d'être très bon pédagogue avec l'élève. Et il me dit : « Oui mais, l'apprenti on va le former, il faut le payer... » Alors oui, il y a des exonérations de charge et tout ça, mais vous prenez deux apprentis ça fait un SMIC. Il me dit : « Moi je mets un peu plus et je prends un technicien confirmé. » Alors je n'en prends pas. [...] Ça peut être un inconvénient aussi, parce que si vous prenez un apprenti qui arrive et qui est un boulet, à part de le virer... Vous le gardez pendant un an, voire deux ans, parce que les contrats d'apprentissage c'est sur deux ans. Tandis que là, le stagiaire, si c'est un boulet, au bout de la deuxième semaine, on sait qu'il nous reste une semaine ou deux à faire, c'est bon, quoi. Et puis des stagiaires, ça laisse la possibilité à des lycées d'en fournir plus, beaucoup plus, parce que c'est des périodes moins longues. [...]*

— *Mais c'est votre patron, pour des raisons financières, qui...*

— *C'était sa volonté, je l'ai respectée. Après, j'ai essayé d'argumenter mais... (Tuteur, PME dans la maintenance aéronautique).*

2.2. L'organisation et les pratiques des établissements de formation pour aider les jeunes dans leur recherche

Les enseignants des lycées professionnels et les formateurs des CFA interviennent grandement dans la quête des structures d'accueil. Il s'agit ici de mettre en visibilité tout ce travail, souvent passé sous silence ou du moins sous-estimé, tout en soulignant ses difficultés et ses limites.

2.2.1. L'aide apportée aux élèves au sein des lycées professionnels

Ce travail concerne surtout les PFPM. Il est donc avant tout le fait des enseignants des lycées professionnels, dont les interventions apparaissent souvent déterminantes pour signer les conventions de stage et donner ainsi naissance aux actions de tutorat. Cela relève d'ailleurs de leur responsabilité.

Ce travail consiste d'abord à apporter aux élèves une aide méthodologique et informative dans leurs démarches de recherche de stage. Cela revient à leur expliquer **comment rechercher une structure susceptible de les accueillir en stage**, comment précisément rédiger une lettre de motivation, élaborer un CV, procéder rigoureusement à cette recherche, se comporter en entretien avec un employeur ou un tuteur potentiel. Cela passe aussi par le fait de leur transmettre des listes d'entreprises ou de structures susceptibles de les accueillir en stage.

Il s'agit toutefois d'un accompagnement qui vise à les autonomiser progressivement. L'effort en ce domaine se concentre d'abord sur les élèves en seconde, puis se relâche les deux années suivantes, avec l'objectif qu'ils parviennent à trouver par leurs propres démarches leurs lieux de stage (cf. section 4 de ce chapitre).

Au fur et à mesure de la montée dans le cycle de formation, on estime que le jeune mûrit, que professionnellement il acquiert des techniques, etc., et puis il est formé de toute manière sur la classe de 2^{nde} par les autres enseignants – la manière de se présenter, il y a des jeux de rôle, etc., la façon de rédiger un CV, une lettre de motivation... Et donc, à partir de la 1^{ère}, ils sont toujours encadrés, mais cette fois-ci ils entreprennent leur démarche. Ils ont des tuteurs professionnels parmi les enseignants, des tuteurs pédagogiques plus exactement, qui vont les aider, les assister dans cette démarche (Directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques, lycée 3).

Mais effectivement ils font leurs démarches tout seuls, on ne le fait plus à leur place. Le but c'est aussi que les élèves arrivent à être autonomes, puisque après il va falloir qu'ils s'inscrivent dans des écoles, il va falloir qu'ils cherchent du travail... On a et on leur donne quand même les listes des lieux qui peuvent accueillir des élèves en stage, on va sur Internet, on les guide. Mais on ne fait pas la démarche à leur place (enseignante professionnelle, lycée 3).

Cet accompagnement initial des élèves est surtout pris en charge par les « professeurs professionnels », mais aussi par les professeurs de français, en particulier pour ce qui a trait à la conception des lettres de motivation et des CV.

2.2.2. La recherche de stages par les enseignants

L'implication des enseignants passe ensuite par la réalisation de recherches directes de structures d'accueil, au profit de leurs élèves. Tous ne sont pas en capacité de trouver un stage a priori valide en comptant uniquement sur eux-mêmes ou leur famille et leurs connaissances ou relations. En outre, lorsqu'une série de PFMP se profile dans le calendrier, il importe pour les enseignants de tenter de trouver des structures d'accueil aux élèves qui sont encore sans solution – une situation qui se vérifie systématiquement dans les trois spécialités regardées ici, bien qu'en aéronautique ce risque soit amplifié.

Cette recherche de stages concerne en principe l'ensemble de l'équipe pédagogique. Elle est le plus souvent menée sous la responsabilité d'un coordinateur ou d'une coordinatrice qui est enseignant(e) professionnel(le) ou d'un directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques. Elle peut s'effectuer via **une prospection** qui s'opère en exploitant le Kompass ou les Pages Jaunes, pour identifier des coordonnées d'entreprises, puis en prenant contact avec elles : « *Coucou c'est nous* », *on se présente*, « *on a besoin de lieux de stage, est-ce que vous avez la possibilité de prendre nos stagiaires ?* » (Professeur de construction et de dessin industriel, lycée de l'Aéronautique). Mais cette recherche s'effectue surtout en activant **les relations que les enseignants ont su nouer dans le passé avec le monde professionnel et plus largement le réseau des entreprises d'accueil qu'ils ont pu constituer au fil des années**. Concrètement, ils sollicitent le plus souvent les structures par courrier. Il s'agit en général d'un mailing adressé à l'ensemble des lieux de stage des années précédentes afin de pouvoir obtenir une réponse de principe sur l'accueil d'un ou plusieurs élèves en 2^{nde}, 1^{ère} ou terminale. Les structures n'ayant pas accueilli d'élèves l'année précédente sont sollicitées à nouveau.

On re-sollicite les structures qui ne nous ont pas répondu l'année dernière, ou qui nous ont envoyé un refus. Par exemple l'hôpital, systématiquement il y a un refus pour nos 1^{ères} et nos terminales, là ils nous ont donné un accord pour les 2^{ndes}, c'est bien, et on les re-sollicite chaque année (enseignante professionnelle lycée1).

Donc tous les ans on sollicite des partenaires professionnels un an auparavant, puisque les dates des PFMP sont fixées un an auparavant dans les plannings, et on les soumet aux professionnels partenaires, et là chaque professionnel partenaire nous fait un retour en disant : voilà, sur telle ou telle période, je suis disposé à accueillir un, ou deux, voire trois jeunes, ça arrive dans des structures (DDFPT lycée 3).

Selon l'expérience du lycée et son ancienneté dans la spécialité de formation considérée, le réseau des structures d'accueil peut être bien étoffé. Par exemple, le lycée de l'Aéronautique, qui est positionné sur cette filière depuis une trentaine d'années, dispose a priori d'une liste d'entreprises d'accueil très riche, d'un « *carnet d'adresses bien rôdé* », d'un vaste « *portefeuille de tuteurs* ». En 2015-2016, il a travaillé en bac pro et en mention complémentaire avec pas moins de 76 entreprises, certes, comme nous l'avons vu, n'appartenant pas toujours au secteur aéronautique. Certains établissements compilent tous les lieux de PFMP et organisent une bourse aux PFMP, comme on le voit par exemple dans la spécialité des services aux personnes :

Et au niveau de la classe de 2^{nde}, on organise début octobre ce qu'on a appelé une « bourse aux PFMP », et on va mettre à disposition l'ensemble des réponses de nos partenaires à tous nos élèves de 2^{nde}. Et là ils choisissent, en fonction de leurs contraintes personnelles – et elles sont nombreuses : quand on a 15-16 ans, envisager de bouger, de résider loin de chez papa-maman ça peut être compliqué, il y a parfois la notion de déplacement, à cet âge-là ils n'ont pas forcément un moyen de locomotion... Donc en fonction de leurs contraintes personnelles – géographiques, etc. –, ils optent pour une, deux, trois situations d'accueil sur chacune des périodes qui sont imposées sur le calendrier annuel, et voilà (DDFPT, lycée 3).

Il faut noter que cette recherche de stage est **assez chronophage** pour les enseignants. Elle débute par ailleurs **très tôt**. Par exemple, dans le secteur des services à la personne, le challenge est d'obtenir le maximum d'accords de principe avant le mois de septembre. Tous les lycées professionnels enquêtés dans ce secteur mentionnent une recherche des structures d'accueil qui démarre très tôt dans l'année, en février ou en avril, pour l'année scolaire suivante.

2.2.3. Au mieux, une influence sur le choix et le contenu des futures PFMP

Les enseignants ont aussi vocation à influencer sur le choix et le contenu des futures PFMP pour les rendre a priori pertinentes au regard des exigences de la formation et du référentiel. En principe, ils sont appelés à orienter leurs propres recherches de lieux de stage dans cette perspective, en particulier en prenant en considération le niveau des élèves (seconde, première, terminale) et la progression à prévoir en termes de formation.

En seconde, ils sont trop jeunes et l'on doit veiller à ce que le lieu de stage convienne à ce qu'ils peuvent faire. Ça, le jeune n'est pas en mesure de le savoir. Il faut le lui apprendre progressivement (réunion enseignants/inspecteur).

Ça va être les domiciles collectifs, les foyers-logements type [X], avec une population, avec une autonomie qui permet la découverte de la personne vieillissante, parce que ce n'est pas rien, cette projection, cette découverte du corps qui vieillit, des changements physiques... Il y a plein de choses, et je trouve que c'est important de passer par ce champ-là d'abord. Et puis après les maisons de retraite médicalisées, tout ce qui est EHPAD, où là on est avec des personnes âgées qui peuvent être avec une autonomie peut-être un petit peu perturbée mais sans plus, avec un début de perte d'autonomie, et jusqu'à des personnes qui sont en perte totale d'autonomie et avec des troubles cognitifs majeurs associés, donc avec des unités protégées [inaudible] Alzheimer. Donc graduellement. Je considère vraiment qu'il faut qu'il y ait une progression (enseignante professionnelle, lycée A, ancienne infirmière).

Surtout, les enseignants sont normalement invités à intervenir dans les recherches menées par les jeunes, **en vérifiant l'intérêt et la pertinence des possibilités de stage qui s'offrent à eux**, mais aussi en **s'évertuant à débloquer certaines situations**. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un élève a contacté un lieu potentiel de stage mais sans fournir de convention. Quand l'enseignant s'en aperçoit, bien souvent il recontacte la structure pour trouver un arrangement.

Du coup on négocie, on téléphone, on dit : « Écoutez, nous on a une convention, qu'est-ce qui s'est passé ? » On en rediscute, on renégocie... En règle générale on s'arrange, voilà. Ou il y a des élèves aussi qui vont nous dire qu'elles ont la structure, on s'est entendus avec la structure, c'est arrivé cette année, sur novembre, l'élève nous dit : « Oui oui, j'ai déposé les conventions, y a pas de souci », et puis elle nous dit : « Finalement, madame, on a donné la place à quelqu'un d'autre, un autre établissement. » J'ai téléphoné, et la directrice m'a dit : « Oui, je vous avais eue au téléphone, mais votre élève, on l'a attendue, elle ne s'est pas présentée. » Donc là, pareil, on a quand même des gens bienveillants en face de nous, et puis c'est la façon de rentrer en contact aussi. Alors on a renégocié, on a décalé d'une semaine, elle est partie décalée d'une semaine, après elle avait un travail à nous fournir, elle est venue sur l'établissement... Parce que la structure nous disait presque : « On est désolés, à ce moment-là, l'autre élève à qui on a dit oui, on ne peut pas lui dire que finalement non... » Non, ce n'est pas des choses qui peuvent se faire par rapport à cette élève, ce n'est pas correct. C'est notre élève qui ne s'est pas présentée, qui en plus de ça m'a menti... (enseignante professionnelle, lycée 1)

C'est le cas également lorsque les employeurs ou les tuteurs potentiels sollicités par les jeunes se montrent réticents eu égard à la nature, l'ampleur des compétences à valider et leur façon de comprendre et d'interpréter ces compétences. Tout un travail d'interaction avec les entreprises concernées peut dès lors être engagé. Il s'agit de vérifier si elles sont enclines à proposer aux jeunes suffisamment de tâches en adéquation avec la grille de compétences en vigueur, car ces jeunes,

amenés à trouver un lieu de stage dans un laps de temps limité et susceptibles d'être intimidés face aux professionnels qui les accueillent en entretien, risquent de se résigner facilement à toute proposition. Il s'agit aussi, le cas échéant, de « parlementer », de négocier avec elles, pour les inciter à revoir les tâches qu'elles avaient l'intention de confier aux jeunes, ou à reconsidérer leur façon de voir ce qui leur est demandé, quand elles ne s'y retrouvent pas a priori et se montrent ainsi réticentes à prendre les jeunes en stage.

Ce travail consiste alors à « contextualiser » pour ainsi dire le référentiel, à traduire les grilles de compétences qui lui sont inhérentes dans des situations particulières de travail et d'entreprise. Il requiert une assez bonne connaissance des milieux de travail, ainsi qu'une maîtrise « intelligente » du référentiel pour pouvoir se prononcer (refus du stage ou alors négociation avec l'entreprise pour essayer de le faire évoluer en termes de contenus), conjuguant connaissance précise de ce référentiel et sensibilité aux obligations et aux limites singulières des entreprises. Ce long témoignage de la professeure de droit du lycée de la Sécurité, professeure principale de la première bac pro métiers de la sécurité, révèle cette pratique à l'œuvre.

Le tuteur, ça bloque à certains endroits, il va falloir, un peu, accompagner, aider sur certains points, pour débloquer. [...] Quand on envoie les élèves en entretien pour leur stage, ils ont préalablement leur livret de compétences, leur grille, parce que les tuteurs, au moment de l'entretien, disent : « Bon, OK, bac pro « Métiers de la sécurité », mais concrètement est-ce que vous avez une grille de compétences ? Qu'est-ce que je dois vous faire faire ? » Donc l'élève va remettre ce livret de compétences au moment de l'entretien avec le tuteur, et le tuteur va regarder s'il lui est possible de lui faire faire des tâches qui correspondent à son livret. J'allais dire que c'est bien de la part des tuteurs de s'en préoccuper avant plutôt que de dire oui et après de se rendre compte : « Non, je ne peux pas vous faire faire ça... » Voilà, ce n'est pas possible. Donc ça c'est plutôt bien, et on a en effet des tuteurs qui nous appellent pour nous dire : « Vous savez, cette ligne du livret de compétences, par exemple, là je ne peux pas. – Ah. Pourquoi vous ne pouvez pas ? » Donc on a parfois des discussions [...]. Du fait qu'ils sont mineurs, parfois, ils vont nous dire : « Ça, il ne peut pas le faire. » Donc parfois il faut un peu parlementer avec eux, leur expliquer, parce qu'ils peuvent dire : « Non non, ce n'est pas possible, je ne peux pas le faire du tout », essayer de trouver un contexte qui va passer un petit mieux et qui va permettre de valider la compétence malgré tout, malgré certaines réticences. [...] Des fois ils n'y pensent pas, les tuteurs. « Ah ben non, c'est pas possible. – Oui, mais vous avez fait ça. – Ah ben oui. Donc je peux la valider. » [...] Parfois il y a une chose qui leur paraît impossible à réaliser parce qu'ils la voient dans un certain cadre, nous on va la remettre dans un autre cadre, et là ils vont dire : « Ah ben oui, c'est possible. » Donc on arrive quand même à limiter les... ce n'est pas des conflits... mais des réticences de la part des tuteurs sur certaines choses. On a eu pas mal de réticences en ce qui concerne la sûreté plus que la sécurité incendie, là plus que d'habitude, parce que avec l'état d'urgence c'est vrai qu'ils ont dit : « Ah non non, on ne peut pas le mettre en sûreté, c'est dangereux, etc. », donc [...] certains tuteurs ont été un petit peu réfrénés par ça, et donc on a pu dire aussi : « Oui mais il y a le PC [poste de commandement]. – Ah oui, ah le PC d'accord. Le PC, vidéosurveillance... ah oui ! Ah d'accord, s'il est là d'accord. » Vous voyez, on arrive à discuter. Parce que tout de suite, c'était : « Non, pas de sûreté, juste sécurité incendie. – Ah ben non, mettez-le dans le PC. Il est à l'abri, il n'y aura pas de souci. » Au moins il fait de la vidéosurveillance, etc. C'est vrai qu'il faut parfois rassurer et parlementer avec les tuteurs pour... [...] On va parlementer, si j'ose dire, pour vérifier si vraiment il ne peut pas ou s'il n'y a pas moyen de contourner l'obstacle. [...] L'histoire d'éteindre un feu, d'accord, mais il y a plein d'autres choses qui peuvent être réalisées et que le tuteur n'a pas forcément... Il

dit : « Non », et puis quand on lui amène d'une façon différente il va dire : « Ah oui. Ah d'accord. » Et du coup ça passe souvent » (professeure de droit, lycée de la Sécurité).

Il est à noter que la pratique de vérification préalable de la conformité des propositions de PFMP rapportées par les jeunes est loin de déboucher sur une élimination systématique de toutes celles qui restent en décalage avec ce qui est attendu, après tentative de négociation auprès des entreprises concernées. Les PFMP qui ne se révèlent pas a priori optimales quant aux compétences qu'elles pourront permettre de valider seront acceptées si elles semblent autoriser tout de même la validation d'un certain seuil de compétences (au moins 80% des compétences prévues, nous a-t-on dit en sécurité). Bien entendu, les entreprises ne sont pas toutes en mesure de couvrir en termes de tâches ce qui est prévu dans le référentiel. De plus, selon la logique de l'alternance, c'est aux établissements de formation de compenser ensuite, avec la conception et l'organisation d'exercices pratiques ou de mises en situation spécifiques (comme par exemple le fait d'éteindre un feu). Enfin, pourvu qu'un échange approfondi ait lieu au préalable avec l'entreprise ou le tuteur, il est parfois judicieux, dans l'intérêt même de l'apprentissage du jeune, de savoir prendre a priori ses distances avec le référentiel.

Une fois j'ai accepté une convention de stage dans un lieu atypique, un cabinet de dentiste. On avait vraiment bien travaillé avec le tuteur sur ce que devait apprendre la jeune. A l'arrivée on a été surpris : la jeune était ravie de son stage et on voyait bien qu'elle avait beaucoup appris, notamment toutes les questions de la relation sur lesquelles on travaille quand elles sont dans les EPHAD. Là dans un contexte différent, elle développait aussi cette compétence, et puis on a vu qu'elle a beaucoup étudié les questions d'hygiène. Moi j'en ai tiré comme conclusion qu'il ne fallait pas qu'on soit trop restrictif sur les stages, par contre ça implique que l'enseignant fasse un gros travail avec le tuteur. Mais ça marche... (inspectrice)

Notons aussi que cette pratique, qui intervient au stade de la recherche des entreprises d'accueil, est avant tout le fait des enseignants du baccalauréat professionnel métiers de la sécurité. Comparativement à ce qu'ils constatent dans les autres filières représentées au sein de leur lycée, notamment industrielles, les deux enseignants et le directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques avec lesquels nous nous sommes entretenus présentent d'ailleurs le secteur de la sécurité comme un milieu où l'on arrive à discuter, à échanger avec les professionnels, où le rapport au temps et à la communication apparaît favorable de ce point de vue. Compte tenu des difficultés plus grandes éprouvées en aéronautique et au sein des services à la personne pour trouver suffisamment d'entreprises d'accueil, ce type d'intervention, qui permet en fin de compte de bien sélectionner les lieux de stage, semble moins développé dans ces domaines – sauf peut-être pour ce qui est de s'ouvrir vers d'autres secteurs d'activité comme les services de l'automobile, faute de disposer d'une capacité d'accueil suffisante dans le secteur (cf. section 1). Tout est axé en effet sur le placement des stagiaires. Par exemple, l'idée a priori fortement valorisée de prendre en considération la progression de la formation dans les recherches de stages ne pourra pas parfois résister au principe de réalité : si des jeunes n'ont pas de stage pour une période donnée, cette dimension d'ordre à la fois pédagogique et professionnalisante deviendra alors secondaire au fait en priorité de leur « trouver un point de chute » (expression d'une enseignante coordinatrice dans le domaine des services à la personne).

L'important, c'est de rentrer du stagiaire, ce n'est pas de leur expliquer comment on va les gérer, c'est après que ça se fait. On rentre le stagiaire, et puis après les visites font que ça évolue, on peut discuter, on explique... (DDFPT, lycée de l'Aéronautique).

2.2.4.L'élaboration de partenariats

Pour faciliter leurs démarches de recherche de stage, les enseignants des lycées cherchent à **élaborer des « partenariats » avec des entreprises**. Ces partenariats doivent leur permettre de réguler autant que possible le placement de leurs élèves en stage. Ce peut être aussi une ressource mobilisable quand il s'agit, pour des élèves qui n'ont pas de stage, de trouver dans une certaine urgence une solution. Les structures sont dès lors sollicitées pour dépanner les lycées ou en tout cas pour répondre rapidement à leur demande, que ce soit de façon positive ou négative.

Nous avons d'ailleurs enquêté majoritairement au sein de structures en partenariat, souvent depuis plusieurs années, avec les lycées investigués : un musée et son service Prévention et sécurité, un centre d'éducation culturelle et son service de sécurité incendie, un petit organisme de formation spécialisé en sécurité-incendie, une petite entreprise de maintenance aéronautique, une PME spécialisée dans la fabrication aéronautique, etc. Ces structures reçoivent régulièrement des jeunes de baccalauréat professionnel en PFMP, par roulement au cours de l'année. Ils accueillent aussi des élèves de CAP ou de mention complémentaire, et sont souvent aussi partenaires d'autres établissements de formation proposant les mêmes formations, en s'imposant toutefois des limites (par exemple, pas plus de deux stagiaires à la fois) pour contrôler le temps à consacrer au tutorat au regard du temps prioritaire dédié au travail et à la « production ».

Nous on est en partenariat avec [le lycée de l'Aéronautique] depuis quelques années, je ne sais pas combien exactement, mais ça fait très longtemps qu'on leur prend des stagiaires. On a formalisé, pas un contrat, mais un protocole dans lequel on prend deux stagiaires minimum à la fois, des fois trois, des fois quatre, et au-delà de deux je ne suis pas très fan parce que je n'ai pas suffisamment de personnel pour encadrer tout le monde. [...] Le but, c'est surtout pour les jeunes, parce qu'ils en cherchent. [Le lycée de l'Aéronautique], ils ne nous ont pas pleuré dessus, mais presque, parce qu'ils ne trouvaient plus d'entreprises pour accueillir les stagiaires et tout ça. Beaucoup, beaucoup d'entreprises, même les grosses, rechignent à prendre des stagiaires. Donc ce n'est pas facile pour eux, et du coup nous on l'a fait (tuteur, PME dans la maintenance aéronautique).

Comme le montre à nouveau l'expérience du lycée de l'Aéronautique, ces partenariats s'avèrent particulièrement solides quand les entreprises concernées comprennent un CET, c'est-à-dire un conseiller enseignement technique, « validé » par le rectorat et ayant pour fonction de participer aux examens et de faire partie du conseil d'administration du lycée. Ils impliquent dans ce cas de grandes structures, car ce sont les seules à pouvoir affecter l'un de leurs cadres à cette fonction, et font souvent l'objet d'une formalisation, par exemple sous la forme d'un protocole. Les petites entreprises peuvent également être considérées comme des partenaires à part entière, mais la plupart n'éprouvent pas le besoin de formaliser leur relation partenariale avec le lycée, et demeurent centrées sur des rapports basés sur un relationnel fort établi avec un enseignant ou un chef de travaux donné.

Que ces partenariats soient ou non formalisés, ils reposent essentiellement sur des personnes qui se connaissent, s'apprécient et se font confiance. Il suffit que ces personnes en relation changent, à la suite d'une mobilité ou d'un départ à la retraite, pour que la pérennité du partenariat soit potentiellement remise en cause et donc à reconstruire. Dans les grandes entreprises du secteur aéronautique, il a ainsi été constaté que les changements fréquents intervenant au niveau du management bloquaient parfois l'accès à des PFMP. Dans les petites structures, où la mobilité des dirigeants ou des responsables est forcément moindre, la question se pose certainement en sens inverse. Ce sont les mobilités concernant les personnels des lycées qui sont davantage susceptibles de remettre en cause les partenariats établis. En outre, force est de constater que toutes les structures partenaires n'ont pas toute la disponibilité nécessaire pour aller très loin en matière partenariale, en allant par exemple au sein du lycée jusqu'à « faire leur marché » et réfléchir sur la future affectation du ou de leurs stagiaires selon leur niveau de compétence. Cependant, il est clair

que les partenariats restent pour les équipes pédagogiques la meilleure ressource à mobiliser et à entretenir pour assurer dans la durée un placement suffisant et valide de leurs élèves en PFMP. Ajoutons que certains établissements scolaires réalisent des conventions de partenariat avec des structures, qui vont jusqu'à stipuler une exclusivité en matière d'accueil. On observe ainsi cette pratique dans le domaine des services à la personne, où l'offre de formation et donc la demande de stages sont relativement importantes et entrent souvent en concurrence sur le plan académique. Si de telles conventions contribuent à consolider et sécuriser cet accueil, elles rendent cependant la recherche plus complexe pour les autres établissements positionnés localement sur la même offre de formation. Certaines structures d'accueil ou certaines inspections refusent d'ailleurs cette demande d'exclusivité : les premières prennent à cœur d'accueillir des élèves de plusieurs lycées ; les secondes souhaitent souvent une mutualisation des propositions de stages de manière à « lisser » les demandes et à limiter la concurrence entre les établissements.

Enfin, en termes de partenariats, il faut encore noter **l'effort salutaire mené par le lycée de l'Aéronautique en matière d'ouverture internationale**. Ce lycée procède ainsi à des échanges internationaux avec des établissements de formation spécialisés également dans le domaine aéronautique, et localisés en particulier en Angleterre et Roumanie. Ces échanges lui permettent notamment d'envoyer chaque année des élèves en PFMP dans des entreprises partenaires de ces établissements. Au-delà de l'intérêt intrinsèque que présentent ces stages à l'étranger, ils contribuent à offrir au lycée des marges de manœuvre supplémentaires dans la recherche des structures d'accueil. Le coût de ces opérations tend néanmoins à en limiter la portée.

2.2.5. Les « bottes secrètes » des enseignants

Au regard des investigations effectuées, nous voudrions insister sur quelques éléments qui semblent favorables à ce travail des enseignants qui consiste à rechercher des stages en direct, à élaborer des partenariats, à influencer sur le choix et le contenu des futures PFMP.

Tout d'abord, en termes de tendance, **le fait d'être un « enseignant professionnel »** (qui enseigne une matière technique ou professionnelle) paraît constituer un atout. Cette situation permet de développer et de détenir en principe une connaissance du milieu professionnel plus grande que les autres enseignants, et donc des ressources cognitives accrues pour déterminer si telle structure sollicitée convient ou pas aux élèves.

Normalement, dans les textes, c'est à l'équipe pédagogique d'organiser les choses ensemble, sauf que dans les faits un professeur d'anglais, ou de maths, ou de sciences a plus de difficultés à cerner quelles sont les attentes des professeurs d'enseignement professionnel, qu'est-ce qu'on veut que l'élève développe en stage. Donc lui demander d'aller rencontrer les professionnels et de dire si oui ou non l'entreprise convient, c'est plus difficile. Je ne dis pas que c'est impossible mais c'est plus difficile. Et du coup c'est plutôt nous qui nous en occupons. En général on est professeur principal de nos élèves dans ces classes-là, parce qu'aussi on a beaucoup d'heures avec eux, et c'est vrai que la connaissance du milieu professionnel fait que c'est un peu plus facile pour nous (enseignante professionnelle lycée 3, ancienne infirmière).

Ensuite, **une expérience antérieure dans le champ professionnel visé par la formation** renforce semble-t-il considérablement le plus souvent ce premier atout. Une telle expérience est en principe synonyme d'une assez bonne connaissance des milieux de travail. Elle favorise la construction de partenariats avec des entreprises, en ce qu'elle est susceptible de doter l'enseignant d'un certain capital relationnel, surtout s'il a vécu son passé professionnel au sein du territoire où se situe le lycée pour lequel il officie à présent. Pareil capital apparaît notamment très utile à mobiliser quand le manque de stages, pour une période donnée, s'avère criant. Ainsi, dans les situations où le lieu de stage fait défaut et où il faut agir vite pour que l'élève puisse partir en PFMP, les enseignants qui

connaissent bien le milieu professionnel ciblé pour y avoir travaillé, peuvent décrocher leur téléphone et essayer de lui trouver in extremis une place.

— « Est-ce que vous n'auriez pas une petite place ? » Ça peut arriver pour dépanner une collègue qui a un souci, ça m'est arrivé l'année dernière, par rapport à une terminale où elle n'avait pas, j'ai appelé un cadre de santé que je connaissais qui l'a prise en surnuméraire.

— C'est compliqué, la gestion des stages...

— C'est compliqué. C'est très lourd, c'est très, très lourd (enseignante professionnelle enseignante professionnelle, ancienne infirmière, lycée 1).

En fait, comme je suis du métier, j'ai mon réseau, et heureusement, parce que bien souvent je peux à la dernière minute en dépanner quelques-unes (enseignante professionnelle, lycée 2).

Heureusement qu'il y a le relationnel des enseignants. La majorité des enseignants qui sont en aéro ont aussi un passé professionnel, c'est-à-dire que ce n'est pas que des enseignants, ils ont un vécu et un relationnel très développé avec des entreprises qui font qu'ils ont des « passes », et grâce à leur expérience et leurs contacts, on arrive tout de même à placer. Ça, ça joue à 80%. Ça, il faut le mettre en avant : c'est grâce à leur passé qu'on arrive à placer les élèves. Si, comme dans la majorité des autres formations, il n'y avait pas ce passé, on n'y arriverait pas (professeur de construction et de dessin industriel, lycée de l'Aéronautique).

Cette position d'enseignant professionnel, de surcroît issu lui-même du champ de métiers ciblé, n'est pourtant pas le seul élément à prendre en compte pour comprendre ce qui favorise le travail de recherche de stages, d'élaboration de partenariats et de négociation préalable des contenus. Indépendamment (au moins en partie) de cette position et de ce type d'expérience antérieure à l'enseignement, il y a aussi et surtout **la capacité des enseignants (potentiellement de toute matière) à établir et à entretenir avec des structures d'accueil des relations de qualité et de confiance.**

Jouant en priorité en faveur de la construction, du maintien et du renforcement des partenariats, cette capacité se traduit par le fait de s'intéresser aux besoins des structures ainsi « partenaires » via des rencontres dans leurs locaux ou au sein des lycées. Elle peut aller jusqu'à se concrétiser par la pratique d'une présélection des jeunes en faveur de ces structures, en tenant compte de leurs besoins, de leurs caractéristiques, de leur souci éventuel d'éviter certains profils, du niveau de compétence des jeunes : « Il y a un petit fléchage des jeunes, puisque nous on les connaît un petit peu ». Du côté des lycées, il faut même parfois accepter que certaines structures (plutôt de grande taille) viennent carrément « auditer » des jeunes et faire ainsi leur choix dans l'établissement, comme le montre en tout cas l'expérience du lycée de l'Aéronautique.

La qualité du relationnel établi avec des structures se construit aussi dans la durée, à travers l'accompagnement des actions de tutorat effectué par les enseignants par le biais de leurs visites et des réponses qu'ils apportent aux tuteurs et aux structures qui les sollicitent pour faire face à un aléa ou un problème, comme nous le verrons au sein du quatrième chapitre. Il y a là autant de moyens pour expliciter la formation, ses attendus et donc d'occasions pour fidéliser des lieux de PFMP.

Donc je pense que c'est quand on se déplace. Quand on fait les visites d'évaluation et qu'on argumente, qu'on pose les choses au niveau du

référentiel... Et puis la mise en avant de nos élèves, de leurs capacités et de leurs compétences. C'est par ce biais-là qu'on va arriver à rouvrir des portes des structures (enseignante professionnelle LD ancienne infirmière).

Il y a le passé professionnel, et pour ceux qui comme moi n'ont pas de passé professionnel – puisque j'ai toujours été prof, après avoir été élève –, il y a ce relationnel avec les entreprises, qu'on a créé depuis plusieurs années. C'est-à-dire aller les voir, aller en stage chez eux, les rappeler pour leur dire bonjour... Tout ça fait qu'on arrive à avoir quelques entreprises qu'on peut nommer partenaires, qui jouent le jeu, on va dire. [...] C'est agréable quand on a une société, qu'on appelle, qu'on se présente, « Vous pouvez nous réserver une place ? Deux places ? », et qu'ils nous répondent de suite : « Oui. Oui, voilà, je vous réserve une place », on se dit : « Voilà, c'est un élève de placé ». Et heureusement qu'on fonctionne avec des entreprises comme ça (professeure de maintenance électrique, lycée de l'Aéronautique).

2.2.6. Un étalement des PFMP, sinon une contraction à la marge de leur durée

Les différentes actions mises en place par les enseignants et les « bottes secrètes » qu'ils mobilisent ne suffisent pas toujours pour desserrer de façon satisfaisante les contraintes qui cinglent l'organisation effective des PFMP. Les lycées peuvent dès lors adopter des pratiques adaptatives visant à jouer sur l'étalement des PFMP sur le calendrier scolaire, sinon, à la marge, sur le nombre total de semaines à organiser de façon effective.

Ainsi, dans une académie où nous avons réalisé des investigations sur la spécialité de baccalauréat professionnel accompagnements, soins et services à la personne, on réfléchissait sur **l'hypothèse d'un tel étalement temporel des PFMP, accentué par la mise en place éventuelle d'un fonctionnement en demi-classes**. Voici, lors d'une réunion, un échange observé entre des enseignants et un inspecteur participant de cette réflexion :

— [...] les structures répondent souvent à celui qui demande en premier. Si on arrive un peu tard, on peut ne rien avoir, surtout si maintenant on ne peut plus réserver d'une année sur l'autre... (enseignant)

— C'est là qu'on a un travail à faire ensemble. Je voudrais bien avoir l'ensemble des lieux de stage pour toute l'académie. Il faut que l'on étale nos périodes autrement... Ce n'est pas normal d'avoir des périodes où les entreprises demandent des jeunes et des périodes où elles sont saturées (inspecteur).

— Ça c'est le problème mais nous on a des périodes fixes et on ne peut pas... (enseignant)

— On ne peut pas comme ça aujourd'hui mais je ne serais pas contre et, c'est ce qui est à réfléchir, à faire partir par exemple par demi-classe... (inspecteur)

— Et on fait comment ? (enseignant)

— Là aujourd'hui, vous me demandez, je n'en sais rien mais on ne doit pas s'interdire de penser autrement. Par exemple, dans un autre domaine, je ne vois pas pourquoi les stages en 3^{ème} ont tous lieu juste avant la période des vacances de Noël... (inspecteur) (réunion inspecteur/enseignants)

On a repéré aussi ce genre de pratiques adaptatives au sein du lycée de l'Aéronautique, celui-ci étant particulièrement affecté par la problématique du manque de lieux de stage. En raison de cette problématique, ce lycée a décidé d'étaler le plus possible, sur toute l'année scolaire, les différentes

PFMP (5 périodes en trois ans pour le baccalauréat professionnel aéronautique option systèmes), alors qu'elles devraient être organisées pour l'essentiel en mai-juin. Cette décision a d'ailleurs conduit à rogner un peu sur les vacances, souvent au grand dam des parents.

Le lycée a aussi procédé astucieusement à **une petite réduction du nombre de semaines à faire en PFMP pendant le cursus**. Il vient en effet d'instaurer une semaine dite de la Sécurité, qu'il organise en partenariat avec les marins-pompiers et comptabilise parmi les 22 semaines obligatoires²².

Enfin, pour ne pas prendre le risque d'effrayer et d'embarrasser les entreprises par rapport à l'éventualité d'être auditées, le lycée ne déclare plus que trois « environnements réels de maintenance » susceptibles ainsi d'être auditées, dans le cadre de son agrément européen (cf. section 1)²³. Il s'agit de trois structures partenaires du lycée : un grand établissement d'un groupe et deux petites structures (un petit aérodrome et une PME).

Aussi, le temps global de stage – son étalement au sein du calendrier comme sa durée effective – se révèle bien comme un levier d'action envisageable. Celui-ci ne dépend pas seulement des enseignants mais aussi de l'établissement et parfois même aussi de l'académie. Il suppose de remettre en question toute une organisation et de nombreuses habitudes.

2.2.7. Une implication des formateurs loin d'être également négligeable

En apprentissage, on observe également une implication des formateurs au stade de la recherche des entreprises d'accueil, avec notamment le même projet de nouer des partenariats et de se constituer un réseau d'entreprises « clientes » pour ainsi dire.

Certes, cette implication est sans doute moindre, car la responsabilité de la recherche repose ici davantage sur les épaules des jeunes, amenés à se faire embaucher en tant qu'apprentis et donc en tant que salariés par des entreprises. De plus, dans le cas du CFA de l'Aéronautique, il faut noter la présence et l'action d'un autre acteur interne, à savoir **le service développement**, à qui revient en principe, comme on le voit dans nombre de CFA, la responsabilité quasi-commerciale de la prospection, de l'élaboration et de la finalisation des contrats d'apprentissage – on parle d'ailleurs parfois de « commerciaux » pour désigner les personnels qui prennent en charge cette responsabilité.

Cependant, cette implication est loin d'être nulle, bien au contraire. Dans le cas du CFA étudié, les deux formateurs interviewés indiquent qu'ils fournissent régulièrement à leur service développement des coordonnées d'entreprise. Ils précisent aussi qu'ils vont parfois jusqu'à orienter des jeunes qu'ils ont repérés comme « *fiabiles* » vers des petites entreprises qu'ils connaissent et même jusqu'à faciliter leur rencontre à l'occasion de forums.

Généralement, le jeune, nous on ne le connaît pas. C'est très rare que les entreprises viennent piocher dans les dossiers que l'on a. Sauf vraiment cas exceptionnel ou un truc comme ça, où on a l'occasion de dire : « Tiens, j'ai vu ce jeune-là... » Ou quand il y a les forums d'entreprises, on dit au jeune : « Passez tel jour et puis je vous présenterai quelqu'un », et puis là on essaie de vendre un peu le bout de gras à l'entreprise, pour au moins qu'elle le reçoive et s'en fasse une opinion. Ça nous est arrivé deux-trois fois, qu'on ait rencontré des jeunes et qu'on en ait parlé à l'entreprise, et finalement ça le faisait très bien. C'est le cas de [X], par exemple. Il y en a deux ou trois comme ça. [...] Généralement, les jeunes qui viennent à nos portes ouvertes, dès qu'on en repère un, on essaie de tout

²² Cette opération pose toutefois au lycée le problème de sa capacité à le financer dans la durée, certains enseignants étant amenés à faire des heures supplémentaires au cours de cette semaine.

²³ Cette limitation de la déclaration est aussi liée au fait que les audits doivent être financés par l'établissement de formation.

mettre en œuvre pour qu'il soit pris, en lui donnant entre guillemets un petit coup de main, que ce soit pour aller chez [Y] ou dans une autre entreprise, d'autres petites structures. [...] Généralement on connaît les personnes qui s'occupent, donc si on sait qu'ils viennent à des forums, donc on demande au jeune de revenir, ou sinon on l'envoie directement, on en parle et puis voilà. Ça ce n'est pas du piston, parce que le jeune on ne le connaît pas, mais on a senti un réel intérêt, et puis on est sûrs, quoi. Quand on est sûrs, on n'hésite pas. Parce que des jeunes on en voit passer ! (formateur en techniques aéronautiques 2, CFA).

Dans le cas de l'UFA hébergée par le lycée de la Sécurité, les formateurs (qui comptent aussi parmi les enseignants du lycée) sont impliqués dans la recherche des entreprises d'accueil, un peu de façon comparable à ce que l'on constate pour la voie scolaire, dans le sens où l'apprentissage dans les métiers de la sécurité n'en est qu'à ses balbutiements, et dans la mesure où il importe d'accompagner le développement et la valorisation de cette UFA mise en place tout récemment. Le recrutement d'un apprenti par une TPE, partenaire de longue date du lycée de la Sécurité pour la prise en charge de stagiaires de CAP et de baccalauréat professionnel, est en une bonne illustration. Ce recrutement est intervenu après qu'un professeur du lycée en prévention-incendie ait sollicité directement le patron de cette TPE. Ce professeur cherchait en fait à faire embaucher un jeune issu du CAP agent de sécurité, appelé dans un premier temps à rejoindre les rangs du baccalauréat professionnel, mais finalement non inscrit à la rentrée à la suite d'un problème rencontré dans la procédure de son inscription, et risquant de se retrouver en dehors du système de formation initiale.

— *Comment tu as trouvé ce lieu de stage ?*

— *Ce n'est pas moi qui suis parti le chercher, c'est le travail qui est venu à moi. Parce que, en fait j'ai eu un peu de mal, parce que j'ai été pris au dernier moment en alternance. Parce qu'au début je devais rentrer en bac pro, sauf que je n'ai pas eu la réponse, du genre j'étais pas accepté, ou autre, donc je n'ai pas eu la réponse. En fait c'est au mois de juillet que j'ai commencé à chercher du travail, alors que les autres ça faisait déjà deux-trois mois qu'ils avaient commencé à chercher. Donc j'avais vraiment peu de temps, et là M. [X, professeur de sécurité incendie, lycée de la Sécurité], un grand ami de M. [Y, dirigeant de la TPE]... — ... enseignant.*

— *Oui, [au lycée de la Sécurité]. Il m'a dit : « On a un travail pour toi à [la TPE]. » J'ai sauté sur l'occasion. Je ne pouvais pas refuser, dans la situation dans laquelle j'étais, c'était impossible.*

— *Oui, sinon tu risquais... — ... ben de rester chez moi (apprenti en première baccalauréat professionnel métiers de la sécurité, TPE dans le domaine de la sécurité-incendie).*

2.2.8. Le sentiment d'un manque important de temps et de moyens

L'implication des enseignants et des formateurs au stade de la recherche des entreprises d'accueil souffre néanmoins de leur point de vue d'un **manque important et constant de temps et de moyens** pour pouvoir s'accomplir et se déployer pleinement.

Les relations à nouer avec les structures d'accueil pour assurer le placement des élèves en PFMP ou pour trouver des places d'apprentissage demandent à vrai dire beaucoup de temps. Les partenariats à entretenir avec les entreprises sont souvent exigeants. Certaines structures requièrent notamment une grande énergie. Elles se caractérisent par des fonctionnements « *compliqués* », où il importe notamment de passer par ces intermédiaires que représentent au sein des organisations les directions des ressources humaines, avec tout ce que cela peut susciter en termes de rigidité,

d'opacité, de lenteur pour les processus de décision. Ces structures empêchent pour ainsi dire le contact direct avec les tuteurs et les décideurs opérationnels.

Là je viens d'avoir un mail, je suis contente, ils m'en prennent un, je respire, ça m'en fait un de placé. Mais pour avoir ce mail, j'ai dû appeler, j'ai dû envoyer des mails, j'ai dû les relancer pour qu'ils me donnent une réponse... Eux ils exigent maintenant certaines choses. CV et lettre de motivation, ça va, on est habitués, mais par exemple ils nous demandent leurs bulletins, pour pouvoir choisir parmi les élèves, ce qui ne se faisait pas avant. Donc maintenant, d'abord on demande l'autorisation à l'élève et on envoie le bulletin scolaire (professeure de maintenance électrique, lycée de l'Aéronautique).

Bien sûr, ce travail n'est pas le seul à devoir être effectué par les enseignants et les formateurs. Il y a le suivi, l'accompagnement, l'exploitation des autres actions de tutorat, en cours ou qui viennent d'avoir lieu, pour d'autres élèves de niveaux ou de spécialités différentes, sans oublier à l'évidence la charge des enseignements ou des formations à assurer et leur préparation.

Du côté des établissements de formation et plus spécialement des lycées professionnels, on déplore cette situation. Le manque de temps et de moyens pour réaliser dans les meilleures conditions ce travail d'accompagnement concernant la recherche des structures d'accueil est ainsi vu comme **la cause originelle de la sous-exploitation pédagogique des PFMP**, qui semble se vérifier jusqu'au sein même de la spécialité métiers de la sécurité.

Et après il y a un point Éducation nationale. Moi je pense qu'on pourrait exploiter beaucoup plus les stages, par exemple il y a des parties qu'on a en contrôle en cours de formation qui pourraient être faites par le professeur en allant visiter l'élève, et avec le tuteur. Dire : « Cette compétence-là, on va l'évaluer. » Et là on est bloqués, nous, par une question de temps et d'organisation Éducation nationale. C'est-à-dire que dans un établissement scolaire on n'a pas de service particulier qui s'occupe des stages, par exemple. Il y a un chef de travaux ou un directeur délégué, maintenant, mais il a bien d'autres fonctions. Moi, si je fais le bilan du nombre de PFMP que je vois... Je signe des dizaines de conventions par jour. [...] Et je trouve que c'est dommage qu'il n'y ait pas, au moment où on a toutes ces PFMP, parce qu'il ne faut pas oublier que c'est 22 semaines sur trois ans, donc c'est quelque chose qui est énorme, et donc qui devrait faire partie intégrante de la formation, et qui au final est loin d'être utilisé comme ça devrait être, mais de par notre organisation à nous, Education nationale. [...] Les profs sont libérés, mais la mise en place du stage, le prof n'en est pas libéré. Tant que l'élève n'est pas en stage, et il y a tout un travail qui devrait être fait en amont, justement de pouvoir rencontrer le tuteur pour vérifier qu'on va bien valider les bonnes compétences et tout, et le professeur ne peut pas le faire s'il a ses dix-huit heures, ou même plus, parce qu'il fait des heures sup, là. Et au moment où il est libéré, l'élève est censé être en stage. Alors il y a peut-être deux-trois élèves qu'il va falloir aider pendant deux-trois jours à trouver un terrain, mais ce n'est pas forcément là où on a besoin du plus de temps. Et ça c'est dommage, qu'on ait pas cette possibilité de... » (DDFPT, lycée de la Sécurité).

Il y a donc bien à **réfléchir sur les temps, les moyens alloués aux uns et aux autres et donc sur la conception et l'organisation du travail au sein des établissements de formation**, pour favoriser au mieux tout le travail en amont de recherche des structures d'accueil et de co-construction avec elles des périodes de formation en leur sein dans une optique de co-formation.

Les lycées enquêtés ont bien tenté de mettre en place des solutions, mais celles-ci s'avèrent ou se sont avérées insuffisantes, de l'aveu même des acteurs interrogés. Le lycée de la Sécurité a ainsi employé à certains moments des personnes en contrat aidé, affectées à la gestion et au suivi des PFMP. Mais ces personnes ont dû à chaque fois quitter leur poste à la fin de leur contrat, à peine après avoir été formées sur le tas, sans d'ailleurs être remplacées de suite. Le lycée de l'Aéronautique détache pour sa part un enseignant pour « 12 heures administratives » pour faire le lien avec les entreprises. Il s'agit en l'occurrence du professeur en construction et en dessin industriel rencontré en entretien collectif. Sa mission consiste à la fois à gérer tous les documents administratifs relatifs aux stages (conventions...) et à entretenir les partenariats avec les entreprises. Cependant, il estime lui-même que ces 12 heures se révèlent bien insuffisantes, l'administratif dévorant la majeure partie du temps disponible.

Moi je n'ai que douze heures, avec mes douze heures je ne peux faire que l'administratif, et c'est tous mes collègues qui font réellement de la recherche de lieux de stage. Ce n'est pas normal. Il faudrait un commercial qui aille... (professeur de construction et de dessin industriel, lycée de l'Aéronautique).

Au sein des lycées professionnels, on semble ainsi **souhaiter disposer de personnels dédiés à la prospection et à la gestion des stages**, comme les « commerciaux » qui évoluent au sein des CFA. Mais en considérant la coupure qui sépare apparemment les formateurs du CFA enquêté et son service développement, est-ce bien la panacée ? Faut-il d'ailleurs passer uniquement par une augmentation des moyens financiers pour assurer le travail en question, soit par le biais de ressources humaines additionnelles ou d'heures supplémentaires accordées aux enseignants volontaires ? N'y a-t-il pas lieu de s'interroger aussi sur les raisons pour lesquelles les activités purement administratives sont si chronophages ?

Cette réflexion agite en tout cas les esprits et s'impose sans doute avec une certaine urgence. A preuve : cet autre témoignage du professeur de construction et de dessin industriel du lycée de l'Aéronautique, qui entend révéler toute la souffrance endurée par le collectif d'enseignants, face à cette impossibilité de mener à bien le travail de recherche des structures d'accueil.

C'est pour ça que, quand on met dans un petit chapeau tous ces paramètres : recrutement, âge, les entreprises qui ne jouent pas le jeu, les difficultés de mobilité, le nombre de stages... Nous, notre difficulté aussi, parce que ça demande aux enseignants un suivi, je veux dire au niveau horaire, taux horaire, un engagement qui est important et qui fait que, de plus en plus, chaque année on charge la mule et un jour ça va clasher parce qu'on diminue la qualité de notre formation à cause de tous ces paramètres. Il faudrait arriver à trouver un équilibre qui puisse nous mettre en avant (professeur de construction et de dessin industriel, lycée de l'Aéronautique).

Nous aurons l'occasion de revenir sur ces divers points au sein du quatrième chapitre, consacrée à l'accompagnement des actions de tutorat par les établissements de formation.

2.3. La démarche d'autonomie des élèves dans cette recherche

2.3.1. La démarche de recherche comme occasion de formation

S'ils sont accompagnés, sinon aidés par leurs enseignants dans leur recherche de stage, les élèves des trois baccalauréats professionnels sont conduits à faire preuve d'autonomie en la matière. S'il s'agit plutôt d'une invitation à la recherche pour les 2^{ndes} c'est souvent une obligation pour les 1^{ères} et les terminales. De plus, même en 2^{nde}, on tend à valoriser le fait que les élèves recherchent eux-mêmes leur structure d'accueil.

Pour autant, on n'interdit pas – ce serait quand même même paradoxal – les démarches personnelles des jeunes en classe de 2^{nde}. Et d'ailleurs on les met en avant. C'est-à-dire que le jeune qui, en parallèle de tout ça, trouve ses propres situations d'accueil, et même si c'est un professionnel qui fait partie de notre base et qui nous a proposé une situation d'accueil, elles lui sont tacitement accordées. Dès lors que c'est une action de leur part – soit ils connaissent le professionnel, soit ils ont fait une démarche en bonne et due forme –, ça leur est accordé (DDFPT, lycée 3).

Dans un premier temps, c'est donc aux jeunes eux-mêmes d'entreprendre la démarche de recherche, alors même qu'elle incombe formellement aux équipes pédagogiques, à tout le moins pour les PFMP. Pour les acteurs des établissements de formation, cette recherche fait partie pour ainsi dire de leur cursus de formation. Ils doivent apprendre à rédiger des lettres de motivation, à élaborer des CV, à entrer en contact avec des employeurs ou des tuteurs potentiels, pour décrocher un lieu de stage ou d'apprentissage. En même temps, ils sont aussi tenus en principe – et cela correspond a priori à leur intérêt en tant qu'apprenants visant une certification donnée – à en trouver un qui va leur permettre de valider suffisamment de compétences, et donc à négocier le cas échéant avec pareils acteurs pour leur faire admettre cette possibilité de validation. Ils sont alors censés s'appuyer sur le livret de compétences qui leur est remis avant. Référant au diplôme qu'ils préparent, il doit normalement leur servir de « guide » pour cette recherche.

Celle-ci est dès lors perçue comme une occasion qui leur est donnée d'apprendre à préparer leur avenir professionnel : « *Il me semble que de mettre le jeune en recherche de stage, c'est aussi une manière de le responsabiliser* ».

Cette exigence d'ordre formatif est de fait plus marquée pour les candidats à l'apprentissage, vu leur âge (pour la plupart majeurs ou presque majeurs dans les spécialités de bac pro regardées), leur expérience déjà acquise en matière de périodes de formation ou de travail en entreprise, les caractéristiques statutaires (ils sont susceptibles de devenir des salariés) et pédagogiques de ce mode de formation.

Si l'on s'intéresse de près aux démarches menées effectivement par les jeunes, on constate sans surprise qu'elles s'adressent le plus souvent aux entreprises avec lesquelles leur établissement de formation a l'habitude de travailler, faisant partie de leur « vivier » ou de leur « réseau ». On note aussi que les jeunes tendent d'abord à privilégier certaines entreprises et à en éviter d'autres, de par leur réputation en matière de mode d'accueil et d'encadrement, qui s'est construite au fil du temps, et qui est véhiculée, en particulier pour le cas des PFMP, par des échanges entre pairs ou avec des élèves de la classe du niveau supérieur. De l'aveu du chef de travaux du lycée de l'Aéronautique, il existerait ainsi une sorte de « *classement des stages* » parmi les élèves.

2.3.2. Une implication fréquente des parents

En ce qui concerne ces démarches, on observe surtout **une implication importante des parents**, alors que la quête d'un lieu de stage et d'une place en apprentissage est toujours, comme nous l'avons vu, un véritable enjeu, compte tenu de la pénurie existante au regard de la demande. Nombre de jeunes accèdent ainsi à leur stage ou à un contrat d'apprentissage par le biais de leurs parents. Ceux-ci font ainsi jouer leurs relations ou leurs connaissances, ou s'activent au moins pour mener des démarches eux-mêmes, notamment sur leur lieu de travail ou en se déplaçant dans divers organismes ou lieux. Pressés par le calendrier des PFMP et embarrassés par les éventuelles difficultés rencontrées, les acteurs des lycées sont d'ailleurs tentés de jouer cette carte de la famille.

J'ai trouvé grâce à des connaissances : mon père, qui travaille pour [X], connaissait bien le chef du bâtiment, le responsable, qui a pu me faire rentrer auprès de la boîte de sécurité. Donc c'est comme ça (apprenti en première de

baccalauréat professionnel métiers de la sécurité, PME prestataire en sécurité-incendie).

On essaie encore de sensibiliser les familles. Alors théoriquement, et ça on ne le dit pas beaucoup, c'est le lycée qui doit trouver toutes les PFMP, mais si on devait trouver toutes les PFMP à tout le monde, ce serait difficile. Donc on sensibilise les parents, s'ils ont des connaissances, s'ils ont la possibilité d'avoir des stages pour leurs enfants, qu'ils se manifestent. Si les parents trouvent quelque chose, ils prennent la tâche du prof principal, ou en l'occurrence pour l'aéro du collègue chargé de gérer tout ça, et puis on fait un accord préalable. Dès que tout est OK, on fait une convention. La convention, le gars part avec, on l'envoie en entreprise et puis c'est parti (DDFPT, lycée de l'Aéronautique).

Autre exemple : en PFMP au moment de l'enquête au sein d'une équipe d'une PME prestataire en sécurité-incendie, intervenant sur un site comprenant deux tours de logements et de commerces, un élève interviewé a ainsi bénéficié de l'intervention de sa maman. Elle s'était adressée directement à l'agent de sécurité d'un supermarché à proximité de son domicile. Et celui-ci, salarié de la PME, l'avait alors orientée vers le siège et la direction des ressources humaines de cette petite société.

2.3.3. Un résultat mitigé et très variable d'une spécialité et d'un territoire à l'autre

Force est de noter que cette responsabilisation des jeunes et de leur famille dans la recherche des structures d'accueil ne permet pas, loin de là, de régler toutes les difficultés rencontrées en ce domaine. De plus, elle vient percuter dans certains cas la recherche effectuée par les établissements scolaires. En effet certains élèves effectuent leur démarche dans des structures d'accueil qui ont par ailleurs déjà été sollicitées par les établissements de formation, ce qui peut poser problème à ces derniers en l'absence d'une coordination. La recherche de stages implique en fait une grande proximité avec le référent professionnel en charge des stages pour éviter de multiplier les prises de contact avec les mêmes structures. De plus, quand un élève doit rechercher un stage il se tourne plus facilement vers une structure à proximité du lieu de résidence de sa famille. Si le lieu est trop éloigné du lieu de formation, cela peut rendre à terme plus difficile les visites de stages et l'évaluation.

Le résultat de la démarche d'autonomie des élèves varie surtout en fonction des spécialités et des territoires, selon ce que ces deux dimensions offrent comme perspectives ou opportunités réelles. En sécurité, et plus particulièrement au niveau du lycée étudié, une telle responsabilisation semble profiter des conditions favorables, qui ont déjà été évoquées. Accompagnant cette responsabilisation, l'implication des jeunes et de leurs proches dans la recherche des structures destinées à les accueillir en PFMP ou en qualité d'apprentis traduit en tout cas, aux yeux des acteurs du lycée, le succès relatif rencontré : par exemple, au moment de l'enquête, la moitié des 24 élèves de la classe de première de baccalauréat professionnel métiers de la sécurité ont trouvé complètement par eux-mêmes (ou avec le concours de leurs parents) la structure de sécurité privée amenée à les recevoir d'ici peu pendant 4 semaines, sans recourir à une aide directe de la part de leurs enseignants.

Dans cette spécialité, on a affaire, semble-t-il, à **des jeunes plutôt motivés pour leur formation et plus généralement pour les métiers de la sécurité** – certes, davantage pour ceux exercés chez les pompiers et au sein de la police ou de l'armée que pour ceux que l'on rencontre en sécurité privée (sûreté ou sécurité-incendie). Ces jeunes sont dépeints comme étant animés par la « *volonté d'être utile, de pouvoir servir* » (inspectrice générale de l'éducation nationale). Après des résultats plutôt moyens au collège, ils se seraient le plus souvent orientés volontairement vers la filière, de par notamment leur intérêt pour les métiers de la sécurité. Bon nombre d'entre eux cherchent d'ailleurs à avoir un statut de pompier volontaire ou de réserviste de l'armée, tout en poursuivant leurs études. Cette motivation relativement plus marquée que celle constatée dans la majorité des autres

filières de l'enseignement professionnel est alors considérée comme un terreau favorable à la recherche active des structures d'accueil.

Il est vrai que ces jeunes bénéficient d'une situation où ils peuvent « *ratisser large* ». Les métiers de la sécurité sont désormais exercés à peu près partout, comme le plus souvent sur le lieu de travail de leurs parents. En outre, en ce qui concerne plus spécifiquement les jeunes du lycée enquêté, ils peuvent compter sur un vaste réseau de transport en commun, leur permettant de se déplacer aisément sur de longues distances et donc de « prospecter » dans des zones ou des coins relativement éloignés de leur lycée et de leur lieu de résidence.

Cela entre en partie en contrepoint par rapport à ce qui a déjà été noté à propos de l'évolution des profils des jeunes inscrits en baccalauréat professionnel aéronautique option systèmes, et dans une moindre mesure par rapport à ce que l'on constate aussi au sein des services à la personne, notamment dans le domaine du « domicile », beaucoup moins prisé que celui des « structures »²⁴.

2.3.4. Un accès à l'apprentissage qui requiert une très forte implication

A noter enfin **l'implication très forte que requiert l'accès à une entreprise, et en particulier à une petite entreprise, en qualité d'apprenti**, dans des domaines, qui sont, répétons-le, des domaines peu accoutumés historiquement et quantitativement à l'apprentissage. On le voit bien au niveau du CFA de l'Aéronautique. En baccalauréat professionnel aéronautique option systèmes, celui-ci accueille en majeure partie des apprentis embauchés par le plus grand établissement du secteur situé à proximité, via un système bien huilé. Chaque année, la direction des ressources humaines fait connaître au CFA le nombre d'apprentis qu'elle souhaite recruter, vient procéder en son sein aux sélections, et lui impose certains jeunes par-delà ces sélections – en général des fils de salariés. Alors que ces derniers n'apparaissent pas toujours suffisamment motivés pour le métier, du point de vue des deux formateurs interviewés, ceux qui parviennent à devenir apprenti dans une petite structure (un petit atelier de maintenance, un aéroclub, etc.) prouvent par là même leur forte implication, cet accès à l'apprentissage n'allant vraiment pas de soi dans ce type de structure.

La plupart du temps, les jeunes qui vont dans une petite entreprise, c'est qu'ils se sont débrouillés pour l'avoir, donc ça prouve déjà dans un sens leur motivation, et dans les trois quarts des cas c'est quand même des passionnés. C'est des jeunes qui ont quelque chose à voir avec l'aviation, ils veulent faire quelque chose. Et la plupart du temps ces petites structures sont plus conditionnées pour suivre après sur les mentions complémentaires. Parce que les jeunes, si le patron veut les embaucher, ils ont besoin d'avoir leur licence. Donc le patron, généralement, n'est pas contre de pouvoir continuer, si ses moyens le lui permettent, si le jeune lui convient, de pouvoir continuer avec nous en mention complémentaire, donc ça peut être aussi un avantage (formateur en techniques aéronautiques 2, CFA).

²⁴ Choisir de s'orienter vers le domicile après la troisième n'est d'ailleurs pas chose aisée. Si cela correspond pour une minorité à un vrai choix, l'option « domicile » de ce baccalauréat professionnel est plus réhabilitaire que son option « structure » au regard du public qu'elle cible : les personnes âgées. De plus, l'option « domicile » étant moins demandée, elle est composée, dès la seconde professionnelle, d'élèves ayant un niveau plus faible et peut-être moins enclins à faire preuve d'autonomie dans leur recherche de stage.

2.4. La réception des demandes de stage ou de contrat d'apprentissage par les structures d'accueil

2.4.1. Qu'est-ce qui fait qu'une structure accepte ou refuse une demande ?

Les jeunes et leur établissement de formation, en particulier dans le domaine des PFMP, apparaissent comme les premiers demandeurs. Qu'est-ce qui fait alors qu'une structure sollicitée va accepter ou refuser une demande ? Quels en sont les principaux déterminants ?

Cela va d'abord dépendre de **son rapport au tutorat et plus largement à la formation professionnelle initiale des jeunes**. Est-elle encline à accepter la charge de travail en plus que représente le tutorat ? Ses dirigeants sont-ils prêts à se mobiliser pour contribuer à la formation d'un jeune ? Dans le domaine des PFMP, ont-ils ou non des réserves quant au fait d'accueillir des mineurs, parfois âgés de seulement 15-16 ans, notamment en seconde ? D'ailleurs, leur activité et la réglementation qui l'entoure leur permettent-ils ? (cf. section 1)

Ensuite, c'est **l'état du taux d'activité de l'entreprise**, de fait potentiellement fluctuant, qui va être déterminant pour comprendre sa propension à accueillir et à tutorer ou non des jeunes en formation. A ce sujet, notons qu'il vaut mieux apparemment un taux d'activité « normal », à entendre en tout cas certains de nos interlocuteurs. Ni une sous-activité, ni un taux d'activité élevé ne semblent en effet favorables. Un taux d'activité trop bas ne génère pas suffisamment de travail, amène l'entreprise à chercher avant tout à le redresser, et la divertit des pratiques d'accueil et de tutorat des jeunes en formation. Un taux d'activité synonyme de surchauffe rogne la disponibilité potentielle des professionnels pour le tutorat. Il peut amener l'entreprise à ne pas ou ne plus vouloir « s'encombrer » en recevant des jeunes en formation. Une baisse ou une hausse de l'activité jugée trop importante conduit même parfois des structures à renoncer à prendre un stagiaire ou un apprenti, alors qu'elles en avaient l'intention dans un premier temps. Certaines, qui ont d'abord répondu positivement à la sollicitation d'un jeune ou d'un enseignant, vont même jusqu'à revenir sur leur accord de principe pour cette raison.

Par ailleurs, au sein des structures où le dirigeant ou le responsable sollicité n'est pas appelé à être le tuteur, **la question de la possibilité de désigner un tuteur se pose**. Y a-t-il un ou plusieurs volontaires, étant entendu que l'engagement dans une fonction tutorale mérite de préférence à se baser sur du volontariat ? Sont-ils disponibles pour exercer cette fonction ? Quel est l'état de leur « plan de charge » et de leur planning ? Leur permet-il d'envisager une contribution à une action de tutorat ? Concernant plus spécifiquement l'apprentissage, la structure de petite taille est-elle en capacité d'accueillir un apprenti, sachant qu'elle risque de ne pas avoir de personnel disponible pouvant être tuteur sur une longue période ?

Différents aspects « politiques » et organisationnels, relatifs à l'accueil des jeunes en formation au sein de l'entreprise, peuvent également intervenir pour expliquer le fait qu'elle soit prête d'accepter ou de refuser une sollicitation donnée. Est-ce que la structure entend employer, en tant que stagiaires ou apprentis, des jeunes provenant nécessairement de différents établissements, ou alors de différentes formations, avec des profils variés ? Ou à l'opposé préfère-t-elle recourir à un seul établissement, sinon à un seul niveau de formation ? Autrement dit, a-t-elle le souci d'uniformiser le public des jeunes qu'elle accueille, ou bien de diversifier ce public, afin notamment de bénéficier d'une multiplicité de regards et de leur mixage, et de mieux répartir la charge de travail au sein de ses équipes ?

En général ils commencent au mois de février à nous envoyer les demandes. Bon, février c'est un petit peu trop tôt pour nous pour répondre, parce que comme les établissements n'envoient pas tous à la même période, si on en prend beaucoup au mois de février, eh bien après on se retrouve avec un nombre de places plus limité pour ceux qui arrivent sur le mois de juin, voire même certaines demandes

n'arrivent qu'au mois de septembre. Parce que c'est pareil, on a les établissements à qui on prend un certain nombre d'élèves, au premier semestre de l'année en cours ils nous demandent combien d'élèves on va pouvoir accueillir sur l'année d'après, mais après moi je laisse toujours des places de dispo pour le deuxième semestre, parce que certains élèves, certains étudiants n'ont leur planning 2016-2017 qu'en arrivant à la rentrée scolaire de septembre. Donc si on a déjà tout mis avant, premier arrivé, premier servi... Ce n'est pas la faute des élèves forcément si après ils ont des difficultés à trouver des terrains de stage (infirmière coordinatrice en EHPAD, tutrice).

Et puis j'aime bien alterner les élèves en économie sociale familiale ESF (économie sociale familiale), les AVS-AMP (auxiliaire de vie sociale, aide médico psychologique) et... et ASSP (accompagnement soins et services à la personne), là, le nouveau maintenant. C'est bien aussi d'alterner parce que ce n'est pas du tout la même prise en charge, ce n'est pas le même accompagnement, ce n'est pas les mêmes choses. Et puis ça dépend de l'individu lui-même (responsable ADMR d'un foyer d'accueil et d'hébergement de personnes adultes handicapées, tutrice).

Alors que les établissements de formation ont tendance à solliciter très en amont les structures pour l'accueil des jeunes en formation, sont-elles **en mesure de se projeter aussi loin dans le temps compte tenu de leur taille** (nous avons affaire, rappelons-le, à de petites structures, avec peu de personnel et parfois une visibilité insuffisante sur leur futur plan de charge) ?

Comme on a pu déjà l'évoquer, **le sentiment de pouvoir coller ou non au référentiel du diplôme** ou du moins à la grille de compétences présentée par les jeunes ou les enseignants joue encore.

Puis, il y a bien sûr **l'appréciation initiale, positive ou non, du jeune demandeur**. Cela se vérifie pleinement en apprentissage, où il s'agit de recruter un salarié à part entière. Mais cela se constate aussi dans la voie scolaire. Même avec un accord de principe émanant de la structure d'accueil, l'élève doit en général s'y présenter d'abord avec un CV et une lettre de motivation. C'est seulement à l'issue de cet entretien qu'il ou elle sera accueilli en tant que stagiaire. L'explosion de la demande tout azimut de stages et la montée de la concurrence entre établissements de formation, notées au sein de la première section, contribuent à n'en pas douter à développer ces pratiques d'appréciation, qui jouent dès lors parmi les facteurs déterminants.

Pour les entreprises qui ont l'habitude de travailler avec nous, on envoie des courriers, en effet, on a beaucoup d'entreprises qui acceptent de nous dire : sur ces périodes-là on vous prendra un ou deux élèves, et vous pouvez envoyer les élèves se présenter avec CV et lettre de motivation, et on les prendra s'il n'y a pas de souci particulier au moment de l'entretien (enseignante professionnelle lycée B, ancienne infirmière).

En écho avec ce que nous avons dit précédemment à propos de l'élaboration de partenariats par les établissements de formation, **l'« engagement » d'une structure dans un tel partenariat** s'impose d'autre part comme un facteur *a priori* favorable. Cette structure tend en effet à se montrer sensible aux avantages, aux caractéristiques, à la solidité des partenariats, à l'effort consenti par les enseignants en leur faveur. On peut citer l'exemple des deux entreprises du secteur aéronautique qui ont fait l'objet d'investigations.

Moi, pour me faciliter la tâche – parce que avant j'avais les jeunes, justement, qui n'arrêtaient pas d'appeler, qui venaient même directement –, j'ai demandé au lycée que ce soit eux qui prennent tout et qui gèrent tout. Ils ont un planning, ils ont un calendrier avec le nombre de stagiaires, et ils nous envoient les éléments qui nous correspondent. Je leur ai dit aussi de les sélectionner, les

éléments, parce que moi je n'ai pas la possibilité de faire garderie, donc je veux des éléments qui soient bien dans leur tête et qui ne soient pas des cas, des cas soc', quoi. Je sais que c'est malheureux, mais bon, on ne peut pas se permettre de faire garderie d'enfants. J'en ai eu deux ou trois, on a été obligés de les renvoyer, quoi. [...] Le seul critère, c'est [...] que l'élève soit bien dans sa tête et que ce ne soit pas un perturbateur connu, répertorié et tout (tuteur, PME dans la maintenance aéronautique).

C'est l'école qui nous envoie des candidatures. À chaque fois qu'ils ont des stages à faire, quelques semaines avant ils nous envoient un certain nombre de CV, trois, quatre, cinq, et nous en fonction de notre besoin on ouvre des postes pour des stagiaires. [...] Avec le [lycée de l'Aéronautique], oui, ça fonctionne comme ça. [...] Ils viennent visiter chez nous l'atelier, [...] On fait un premier rendez-vous avec M. [Z, directeur de la production au sein de la société] et moi-même – enfin, premier, ça fait tellement longtemps maintenant, avec le [lycée de l'Aéronautique], mais on les rencontre régulièrement. Moi j'oriente plutôt la partie RH, mais M. [Z] leur explique bien comment l'atelier évolue – on ne cesse d'évoluer puisqu'on grossit, donc régulièrement on fait un point, ou ils reviennent revoir un peu les locaux, l'organisation, etc. [...] Notre relation avec l'école va beaucoup jouer quant à l'intégration ou non de stagiaires. Une école où ils vont se déplacer, venir nous rencontrer, nous envoyer des CV assez ciblés, et puis nous aider dès qu'on a une difficulté avec un stagiaire, où on ne se sent pas complètement démunis, eh bien là on va encore plus jouer le jeu, prendre encore plus de stagiaires, et même des fois dépanner l'école. Il arrive qu'au dernier moment l'entreprise accueillante annule, et là nous au dernier moment on va prendre un jeune, et des fois ce n'est pas tout à fait lui qu'on aurait retenu. On va aussi le faire pour l'école. Cette relation avec l'école est très importante. Certaines écoles nous balancent des CV alors qu'ils ne nous connaissent pas, c'est un truc qui nous est assez insupportable. C'est un manque de respect, je trouve, pour le jeune : ils ne savent pas où ils l'envoient, nous on trouve ça assez étrange. [...] C'est important, quand même, chez nous, que l'école se déplace. Et d'ailleurs on a été invités par le [lycée de l'Aéronautique] pour visiter aussi l'atelier où travaillent les jeunes en stage chez nous qui sont en formation là-bas, et pour nous c'est important d'aller voir cet atelier et de voir si ça correspondait, si c'était assez proche de ce qu'ils connaissent chez nous, voir sur quels outils ils étaient formés et comment, pour nous c'était assez important. [...] On y contribue aussi, à cette bonne relation, par exemple en allant à leurs rendez-vous quand ils nous convoquent, en se libérant une matinée – ce qui n'est pas évident, parce que M. [Z] vient avec moi, donc lui aussi il faut qu'il libère une matinée alors qu'il gère toute l'entreprise. Donc c'est du temps qu'on consacre à l'école, mais c'est pour continuer cette aventure » (directrice des ressources humaines, PME dans la fabrication aéronautique).

Un dernier déterminant à pointer a trait au **rapport de la structure sollicitée à la nouveauté du diplôme** (pour le cas du baccalauréat professionnel accompagnement, soins et services à la personne et pour celui des métiers de la sécurité,) **et/ou de l'alternance, et en particulier de l'apprentissage** (pour bon nombre de structures des trois secteurs investigués, sans grande expérience en la matière, et plus spécifiquement pour le secteur de la sécurité privée). Dans quelle mesure cette structure est-elle prête à s'engager dans l'expérience si elle apparaît nouvelle pour elle ?

Au sein de la section 1, nous avons notamment relevé les freins que constituait une entrée dans le système d'apprentissage pour quantité de structures des secteurs de l'aéronautique et de la sécurité privée, en particulier de petite taille. Indiquons ici, à rebours et de façon complémentaire, ce qui en pousse d'autres à faire le contraire, et même à préférer finalement l'apprentissage aux PFMP. Deux

éléments au moins ressortent des investigations. D'une part, ces structures sont sensibles au fait de pouvoir garder l'apprenti pendant au minimum deux ans. Il peut alors être formé, rendu autonome sur certaines tâches. Il a de fait plus le temps de s'adapter à son travail et de se construire une expérience pour bien connaître ses missions. On peut aussi concevoir et édifier avec lui une vraie progression. D'autre part, si cela est plus ou moins leur projet, ces structures peuvent également s'inscrire a priori plus aisément dans une dynamique éventuelle de pré-recrutement, sans prendre le risque de perdre de vue le jeune et de le voir in fine partir ailleurs. Bien sûr, cet engagement dans le domaine de l'apprentissage suppose qu'elles aient accepté ses conditions et contraintes spécifiques : le fait de rémunérer l'apprenti, d'assumer le risque lié inévitablement à son recrutement, le calendrier défini par le CFA, et le fait de s'inscrire dans une gestion de relatif long terme.

2.4.2. Rendre service à un jeune

Au-delà des déterminants qui permettent d'expliquer l'acceptation ou le refus d'une demande de stage ou de place d'apprenti, il y a lieu maintenant de s'interroger plus en détail sur les raisons pour lesquelles des structures s'engagent effectivement dans des actions de tutorat. En d'autres termes, qu'est-ce qui fait tutorer les petites structures ? Quels sont les principaux motifs qui amènent leurs responsables à s'impliquer ?

L'idée de « rendre service » est souvent citée par les acteurs des structures pour justifier leur engagement. Au moment en particulier où ils découvrent le tutorat, et à tout le moins pour les PFMP, ils entendent avant tout être utiles à un jeune en répondant favorablement à sa sollicitation, à celle d'un membre de sa famille ou à celle de l'un de ses enseignants (son référent en général).

Pour les dirigeants de ces structures ou pour les encadrants qui décident à leur niveau d'engager leur organisation dans le tutorat avec en général le titre au moins formel de « tuteur », il s'agit souvent d'une **responsabilité sociale à assurer en tant que professionnels**. Il faut aider les jeunes à « *mettre le pied à l'étrier* », notamment dans notre contexte de chômage de masse. Il y a là la volonté de jouer un rôle citoyen en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes, sinon de « *donner une chance* » à des jeunes qui sont le plus souvent d'origine sociale modeste, ce qui constitue un projet valorisant à titre personnel, mais aussi, pour au moins les dirigeants ou les responsables des structures d'une certaine taille, une façon de promouvoir leur image sociale.

— *Il faut le faire pour les jeunes. Il faut le faire pour les jeunes, pas pour moi, moi je m'en fous. Ma carrière, elle est derrière, il me reste dix ans, douze ans à faire, j'y arriverai. Mais pour les jeunes.*

— *C'est presque une responsabilité un peu sociale.*

— *Je pense. Et puis j'espère que les jeunes le ressentent un peu comme ça. À la limite, ce serait la seule reconnaissance que je pourrais avoir de la part d'un stagiaire.*

— *Oui, lui être utile pour son parcours.*

— *Voilà lui être utile pour son futur. Si vous faites un livre vous me le dites, je le préfacerais ! [Rires.] (tuteur, PME dans la maintenance aéronautique)*

Les intentions formatives de ces acteurs relèvent dès lors en priorité du registre de la socialisation professionnelle des jeunes. Elles sont au moins de trois ordres. Ils souhaitent **participer surtout à la « formation technique » des jeunes**, en leur permettant de découvrir toutes les facettes du métier auquel ils sont supposés se préparer, à tout le moins tel qu'il est exercé au sein de leur structure, et d'acquérir des savoirs professionnels ou d'expérience qui lui sont liés, par l'organisation et/ou l'exercice d'une transmission en interne. Ce souhait de transmission ou de partage de savoirs est

central quand ils officient directement et réellement en tant que tuteurs. Il est souvent alimenté par une croyance dans les vertus de la formation en situation de travail et plus largement en alternance. Assez souvent, ces acteurs ambitionnent également de **concourir à la « formation humaine » ou à une certaine forme d'éducation des jeunes**, du point de vue de l'image qu'ils se font des règles de comportement à respecter au travail dans l'entreprise, par exemple en matière d'horaires, d'engagement, de prise d'initiative, d'attitude responsable.

Parfois, de fait plus en PFMP qu'en apprentissage, leur intention est encore d'**offrir à des jeunes la possibilité de tester pour ainsi dire le monde professionnel et le métier auquel ils sont censés se préparer**, et de se rendre compte d'eux-mêmes s'ils peuvent ou non leur convenir, et ce, sur fond d'une critique classique de l'orientation professionnelle initiale.

Parce que ça fait partie du champ professionnel. Le stage c'est extrêmement formateur, ça apporte énormément de savoir-faire, de savoir-être, de nouvelles compétences, et puis ça permet aussi de se confronter doucement à la réalité du travail. C'est un lieu où on peut se poser des questions, on peut se tromper, on peut réessayer, on peut avancer, et pour moi ça fait partie intégrante de la formation. Donc c'est quelque chose à quoi je tiens, et c'est pour ça qu'il y a régulièrement des stagiaires (responsable ADMR d'un foyer d'accueil et d'hébergement de personnes adultes handicapées, tutrice).

L'expérience d'une TPE spécialisée dans la formation à la sécurité-incendie dans le domaine des PFMP et à présent de l'apprentissage illustre bien ce projet de contribuer à la socialisation professionnelle de jeunes. Son intention est d'ailleurs de prendre part à la dynamique du groupe professionnel de tous les « hommes du feu », pompiers et tous autres acteurs chargés de lutter directement ou par la prévention contre le risque d'incendies, en faisant exclusivement appel à des jeunes voulant clairement épouser ce groupe professionnel en termes de devenir.

Avant tout, [...] ça permet de faire partager le savoir, parce que moi j'ai été jeune et, aujourd'hui on le sait, les pouvoirs publics en parlent de plus en plus, on s'aperçoit que les jeunes qui sortent d'une entreprise vont trouver du travail, parce que dans l'entreprise, si elle doit le recruter, il sait qu'il doit se lever le matin, il faut arriver à l'heure, il y a des règles à respecter dans l'entreprise, il y a des horaires à respecter... Et donc le fait de leur mettre le pied à l'étrier, ça j'aime bien, le contact, comme je fais à travers les gens, transmettre le savoir. Par contre je suis un peu sélectif sur une chose, c'est que ceux qui viennent, demain ils vont devenir des pompiers, de façon à ce qu'on parle le même langage. Et donc ça permet... pour leur mettre le pied à l'étrier, voilà. [...] Comme [X, son apprenti], le deuxième [apprenti amené à être recruté par l'entreprise] est jeune sapeur-pompier aussi. Déjà ils sont passionnés, et puis comme ils aiment le feu, voilà, ça les... [...] ça facilite un petit peu au niveau de la motivation, au niveau des connaissances et puis au niveau de la sécurité, parce qu'on travaille avec du feu, quand même, donc qu'il ne fasse pas n'importe quoi. [...] Et puis s'ils n'ont pas d'entreprise ils ne peuvent pas faire le bac pro, en alternance, parce qu'il n'y a pas suffisamment de places pour le faire en continu (tuteur, dirigeant d'une TPE dans le domaine de la sécurité-incendie).

Le musée enquêté, établissement public autonome, s'inscrit aussi pleinement dans cette logique prééminente de service rendu à des jeunes et de responsabilisation sociale, avec là encore une singularité intéressante à pointer, car elle stimule de manière à nouveau originale une telle logique : l'objectif de participer à l'éducation civique et citoyenne des jeunes à travers la découverte du contenu, des collections et des expositions/événements du musée, cet objectif renvoyant directement à son activité et à ses missions premières.

Alors à mon avis, les stagiaires c'est quelque chose de nécessaire, parce que d'abord c'est dans l'optique de notre directeur : le musée a une fonction... civique, a une fonction dans la pédagogie de la jeunesse. Connaître son histoire, c'est comprendre son présent et c'est se projeter sur un avenir, sur un avenir commun. On est aussi un musée, bien évidemment. [...] Accueillir des jeunes ici, c'est participer à leur éducation civique, à leur éducation citoyenne. C'est participer à leur formation technique, c'est participer à leur formation humaine, aussi, puisqu'on a de l'intérêt pour eux, on fait attention à ce qu'ils soient bien, etc., etc. Donc un certain nombre de vertus [...] Alors par expérience personnelle, parce que je suis père de trois enfants, qui ont 20, 22 et 24 ans, j'ai connu cette période de recherche de stage, d'angoisse, etc., etc., et c'est pour ça qu'en gardant ça à l'esprit j'ai mis en place ici un accueil systématique » (tuteur, chef du service Prévention et sécurité, musée).

Comme le montre ce témoignage, **plusieurs acteurs interviewés en entreprise indiquent qu'ils comprennent et se mettent à la place des jeunes**, sommés de rechercher des stages ou une place en tant que stagiaire ou apprenti alors que cette recherche est toujours empreinte de fortes difficultés, incertitudes et tensions. Souvent, ils sont parents d'enfants ayant « galéré » dans la recherche de stages ou d'employeurs. Ils prétendent ainsi savoir ce que cette recherche signifie et ont envie de s'investir en faveur de l'accueil des jeunes en formation professionnelle initiale.

2.4.3. Rendre service à un établissement de formation ou à un tiers (parent, client...)

L'idée de « rendre service » peut se décliner plus indirectement ou viser d'autres acteurs, tel le parent d'un élève ou un enseignant, à qui le responsable d'une structure ou le professionnel veut faire plaisir ou aider.

La logique visant à rendre service à une équipe d'enseignants ou de formateurs consiste à « jouer le jeu » vis-à-vis d'eux, en leur prenant des stagiaires ou des apprentis, parfois un peu plus qu'il n'en faut, de façon impromptue, ou même avec des profils qui ne sont pas tout à fait idoines aux yeux des entreprises concernées, pour les « dépanner » ou leur venir en aide, dans un contexte de risque de pénurie de stages. Cette attitude prend généralement sens dans le cadre d'une relation de partenariat avec un établissement de formation. Elle transpire clairement par exemple dans les deux petites entreprises du secteur aéronautique qui ont fait l'objet d'investigations, et pour lesquelles des témoignages assez explicites ont déjà été cités pour exemplifier cette relation partenariale (cf. 4.1.). Elle s'apparente à une autre forme de responsabilisation sociale, congruente avec celle évoquée précédemment et tournée cette fois vers l'appareil de formation lui-même, qui serait à soutenir pour qu'il parvienne à fonctionner et à évoluer de façon satisfaisante, mais aussi conçue dans une perspective plus large de dynamisation du territoire.

Notons encore une autre déclinaison de la logique du « service rendu », susceptible d'expliquer l'implication de certaines entreprises dans l'accueil et le tutorat de jeunes en formation. De nature très particulière, elle a été identifiée à l'occasion de l'enquête menée au sein d'un immeuble de bureaux auprès d'une unité d'intervention en matière de sécurité-incendie et de sûreté dépendant d'une entreprise prestataire dans le domaine de la sécurité-incendie. Cette entreprise a recruté son apprenti en bac pro métiers de la sécurité après que le propriétaire de l'immeuble, une connaissance de son père, lui en ait fait la demande. Elle n'aurait alors pas pu refuser la proposition que lui a faite son client, si l'on peut dire. On ne peut donc pas parler dans ce cas d'une réelle motivation portée initialement par l'entreprise accueillante, celle-ci ayant souhaité avant tout **faire plaisir et rendre service à un client**. Certes, cette pratique s'inscrit dans le cadre d'une politique d'entreprise qui s'ouvre de plus en plus à la formation, notamment à vocation certificative, à l'image de la dynamique du secteur dans son ensemble. De plus, il s'agit tout de même d'un recours à l'apprentissage, donc

engageant financièrement et durablement l'entreprise, et donc synonyme sans doute d'une volonté d'investissement qui s'amorce.

— *J'ai recruté personne. Si vous voulez, le papa de l'apprenti, par relations avec le propriétaire de l'immeuble, disons qu'on me l'a imposé. [...] ça m'est tombé vraiment entre les mains, et j'essaie maintenant au mieux de gérer la chose.*

— *Mais donc [X, la PME en sécurité-incendie] était favorable à...*

— *Ah oui, bien sûr, bien sûr. [Sourire.] Je veux dire, quand les clients demandent, c'est de bon augure de... [...] À l'origine ça s'est passé comment ? J'ai envoyé un courriel à l'entreprise à la demande de notre client, de là il y a eu des contacts entre mon client et mes employeurs, et ça s'est lancé. Et depuis je n'ai aucun retour de mon entreprise (tuteur, responsable adjoint d'une équipe sécurité, intervenant pour un prestataire en sécurité-incendie).*

2.4.4. Recruter à terme et contribuer à la formation des futurs professionnels du métier

Au sein des trois secteurs étudiés, on note aussi que des structures d'accueil peuvent avoir **des intentions d'embauche plus ou moins marquées, plus ou moins avouées**.

Sans doute, de telles intentions ont **plus de chance d'apparaître et de jouer en apprentissage**, du fait de la durée et de l'importance de l'investissement consenti dans ce mode de formation, par rapport à la voie scolaire. Mais elles peuvent aussi se manifester dans le cas des PFMP.

Certaines structures d'accueil peuvent donc poursuivre clairement un objectif d'embauche. Elles se caractérisent notamment par d'importants besoins de main-d'œuvre à satisfaire. On trouve surtout pareilles structures dans le secteur aéronautique depuis longtemps, mais aussi de plus en plus dans le secteur de la sécurité privée. Dans ce dernier secteur, un nombre croissant d'entreprises, intervenant dans le domaine ordinairement décrié de la sûreté, cherchent à améliorer la qualité de leurs prestations, à mieux répondre aux exigences de leurs clients en la matière et à gagner en légitimité sociale et professionnelle via un usage accru de la formation initiale et continue, comme on a pu déjà le mentionner dans ce chapitre (cf. section 1). Ces entreprises tendent ainsi à s'intéresser de plus en plus à l'offre du système éducatif en personnels formés. Certaines n'hésitent pas aujourd'hui à contacter le lycée de la Sécurité pour envisager de prendre des élèves en stage ou en apprentissage, avec une finalité explicite de pré-recrutement.

A présent, des entreprises de sécurité appellent le lycée dès septembre-octobre pour embaucher des élèves. Il y a alors plusieurs objectifs, il y a surtout plusieurs intérêts. On a un personnel compétent, vu qu'il est diplômé, on l'espère en tout cas. Quelqu'un qu'on va pouvoir un peu mettre « à la sauce » de l'entreprise, quelqu'un qui n'a pas forcément pris de mauvaises habitudes ailleurs, un effectif jeune, déjà, c'est bien, ça veut dire que potentiellement il va pouvoir faire une longue carrière dans l'entreprise, et du coup pérenniser l'investissement, peut-être, que cela implique. Du coup c'est tout bénéfique pour l'employeur, tout bénéfique (professeur de sûreté, lycée de la Sécurité).

Bien sûr, cette intention d'embauche aussi clairement revendiquée conduit les structures à se mobiliser réellement pour contribuer à la formation des jeunes qu'elles accueillent, mais avant tout par rapport à leur organisation, leurs besoins, leurs emplois spécifiques, dans une logique de socialisation organisationnelle.

Il n'en reste pas moins qu'une telle logique de pré-recrutement semble rarement dominer dans les intentions des entreprises, surtout pour ce qui est des PFMP. Dans notre échantillon (certes limité),

seule une structure enquêtée a explicitement relié en priorité son implication dans l'accueil et le tutorat de jeunes en PFMP à une volonté de procéder à terme à des recrutements par ce biais. Il s'agit d'une toute jeune PME spécialisée dans la fabrication et la commercialisation d'un petit hélicoptère ultramoderne, et en forte croissance sur le plan de son activité et de ses effectifs : une trentaine de salariés en 2014, une cinquantaine en 2015, environ 80 en 2016 au moment de l'enquête. Et ses besoins portent en particulier (mais pas seulement) sur des profils BTS et bacs pros en aéronautique, pour occuper des postes de techniciens et d'électriciens/câbleurs aéronautiques. La réception de stagiaires de baccalauréat professionnel aéronautique a donc avant tout pour finalité de préparer d'éventuels recrutements. Elle se centre d'ailleurs plutôt en troisième année de bac pro.

Je suis la DRH de la société. [...] Je travaille essentiellement sur des sujets liés au développement de notre société, donc beaucoup, beaucoup de recrutement et d'organisation des effectifs. On est aujourd'hui presque 80 collaborateurs, on était une petite cinquantaine, pas tout à fait, l'année dernière, et une petite trentaine l'année précédente, donc on est vraiment en développement. [...] Dans le cadre de ce développement, on embauche beaucoup de jeunes gens sortis de formation de type bac pro ou BTS. Après, on n'est pas à la recherche vraiment du diplôme mais plus de personnes motivées, parce qu'on sait aussi former, mais c'est vrai que c'est plutôt vers ce type de profil qu'on s'oriente, des bacs pro « Aéronautique » ou des BTS ou licence « Aéronautique ». [...] On a eu des stagiaires, du lycée [de l'Aéronautique] essentiellement. Pas que, mais c'est vrai que c'est le lycée le plus proche et qui forme des jeunes à nos métiers. Donc on fait de l'intégration de stagiaires, la plupart du temps notre objectif étant quand même de les embaucher derrière. C'est vrai qu'on est sur des fins de parcours, soit ils sont en BTS en deuxième année, soit en licence, ça veut dire que derrière, potentiellement, il y a une réflexion pour pouvoir les embaucher après le stage. C'est un peu orienté quand même sur l'embauche. Au début on prenait des stagiaires surtout pour jouer le jeu. Aujourd'hui, comme on commence à grossir et à avoir ce besoin-là, on essaie un peu plus d'orienter dans le but de les embaucher (directrice des ressources humaines, PME dans la fabrication aéronautique).

Cependant, c'est la seule entreprise de notre petit échantillon pour laquelle le pré-recrutement est formellement sa principale motivation pour s'engager dans l'accueil de jeunes en formation. De plus, cette logique ne lui est venue et ne s'est imposée à elle que progressivement, après qu'elle soit d'abord rentrée dans le dispositif avec une logique de service, en ait fait positivement l'expérience, et ait pu l'associer à son projet de développement, en tant que levier de recrutement à actionner de façon privilégiée.

Les autres structures enquêtées, où l'on trouve aussi la trace de cette logique de pré-recrutement dans leurs intentions, n'en font pas en fait leur priorité, du moins de façon explicite. Pour elles, le recours à un stagiaire peut se conclure par un recrutement, mais cette intention n'est pas à l'avance affichée en tant que telle. L'embauche ne se fera que si un besoin se manifeste à l'instant *t*, au moment où le stagiaire aura terminé sa formation, et après qu'il ait bien sûr donné entière satisfaction. Et le nombre de jeunes accueillis dépassera toujours de loin le nombre de jeunes finalement recrutés. On se situe donc là davantage dans l'implicite que dans l'explicite. On repère par exemple ce mode de fonctionnement au sein du petit atelier de maintenance aéronautique investigué, lequel procède de temps à autre, selon l'évolution de ses besoins, à des recrutements dans le vivier des jeunes sortant du lycée de l'Aéronautique et ayant fait auparavant un ou plusieurs stages en son sein.

Dans le secteur des services à la personne, ce mode de fonctionnement est également courant. Sur le marché du travail du secteur, les aides-soignantes sont en permanence très demandées ainsi que les faisant fonction, c'est-à-dire des personnes embauchées pour réaliser une partie du travail d'aide-

soignante sans en avoir le diplôme. Accueillir des stagiaires c'est en quelque sorte pour les structures constituer un vivier de candidatures possibles pour des remplacements l'été dans un premier temps, voire au-delà si le candidat(e) convient.

Quand je suis arrivé il y avait moins de stagiaires que maintenant. Moi je suis un pro-stagiaires, ça c'est clair. Pour moi c'est important d'avoir des stagiaires, et pour notre personnel et pour les stagiaires. Et puis pour l'avenir de la profession, tout simplement, parce que si on ne forme pas on n'aura pas le personnel, déjà qu'on en manque. Donc oui, on a... je ne sais même pas à l'année, mais on en a énormément, oui. Aides-soignantes, bac professionnel (cadre infirmier en EHPAD).

Notons une tendance, dans le cas de certaines petites structures, à vouloir parfois **compenser un positionnement défavorable sur le marché du travail via un recours significatif au système de formation initiale dans une logique de pré-recrutement**. Ce positionnement défavorable renvoie aux rémunérations et perspectives de carrière qu'elles sont en mesure d'offrir à leur personnel, par rapport à celles proposées par les structures de plus grande taille de leur secteur ou de leur filière d'appartenance, ou avec lesquelles elles sont en relation, notamment en tant que sous-traitantes ou prestataires de services. Cette tendance a été pointée par un enseignant du lycée de l'Aéronautique. Elle semble en tout cas se vérifier pour les deux petites entreprises du secteur qui ont été investiguées.

Le mécanisme général est le suivant : les grandes entreprises ou les unités appartenant à un groupe ont tendance à « débaucher » les personnels des petites (souvent les plus jeunes ou les relativement jeunes), en particulier lorsqu'elles sont leurs donneuses d'ordre. Elles sont en effet en capacité de leur proposer des salaires, des avantages (par exemple, la présence d'un comité d'entreprise), des possibilités d'évolution plus intéressantes, des horaires de travail plus réguliers ou plus souples. Les petites entreprises ne peuvent pas suivre en général, et ont besoin régulièrement de procéder à des recrutements pour compenser ces départs. Certaines optent alors pour l'embauche de jeunes, en particulier en concourant à leur formation initiale. Ils servent ainsi de « tremplins » aux plus grosses ou aux plus solides financièrement, et adoptent une « culture » favorable à la formation des jeunes, dans une perspective de GPEC « à la sauce » TPE-PME, c'est-à-dire plus pensée et assimilée a priori qu'instrumentée et formalisée à part entière.

Les petites structures, elles ont une culture de la formation qui est totalement différente, parce qu'elles savent qu'elles ont un besoin, et ce besoin il faut qu'elles le satisfassent d'ici quatre-cinq ans, parce qu'il y a un turn-over quand même, les bons, ils partent, de toute façon. Donc après ils ont besoin d'avoir des jeunes à former qui soient productifs rapidement, surtout les petites structures, donc eux elles ont cette notion de formation. Dans les grosses boîtes... Oui, [X] ils ont cette culture de formation, mais d'autres... Ils se disent : « On verra. On verra... Ouais... » Il faut prendre des stagiaires, parce qu'au niveau financier il faut qu'on prenne tel nombre de stagiaires pour avoir ses déductions fiscales et autres, pour entrer dans les clous. En gros c'est ça (professeur de construction et de dessin industriel, lycée de l'Aéronautique).

2.4.5. Tirer profit d'une main-d'œuvre accessible

Enfin, force est de reconnaître que **le projet de tirer profit des jeunes en PFMP ou en apprentissage par rapport à leur apport potentiel en termes de tâches exécutables à peu de frais** ne semble pas totalement absent dans les trois domaines étudiés, même s'il apparaît là bien mineur, au regard de ce que l'on peut constater dans d'autres spécialités de formation.

Les dirigeants ou les tuteurs d'entreprise peuvent ainsi anticiper que les jeunes leur fournissent du travail, prennent en charge certaines tâches, en particulier après l'acquisition d'une expérience

minimale de quelques jours : par exemple, dans le domaine de la sécurité-incendie, vérifier si les extincteurs présents dans un bâtiment se trouvent bien à leur place, accrochés comme prévu, avec leur panneau d'indication et leur date de recharge. Cela renvoie à de petites missions ou tâches souvent chronophages pour les personnels en poste, et constitue donc un apport a priori recherché par la structure d'accueil. Dans le domaine des services à la personne, les stagiaires sont par exemple souvent les bienvenus car ils offrent aux structures la possibilité de bénéficier d'une ressource supplémentaire pour combler de l'absentéisme ou faire face à des charges de travail trop lourdes pour les professionnels en place, et cela de façon relativement bon marché.

La sensibilité aux services apportés potentiellement par le jeune tend de fait à être plus aigüe au sein des structures qui fonctionnent avec un effectif limité au regard de leurs besoins ou de normes en vigueur. On le voit par exemple au sein d'un centre d'éducation culturelle (CEC) d'une petite ville d'une grande agglomération. Même si le responsable du service sécurité incendie de ce CEC a avant tout une motivation éducative, il entend aussi, au moins implicitement, récupérer un peu de main-d'œuvre en recevant régulièrement des jeunes en stage. Son service est en effet en permanence insuffisamment doté en effectifs, au regard des normes de référence. A l'initiative de la mairie auprès de laquelle le CEC dépend, ce service a en fait obtenu le droit de déroger à ces normes pour limiter les coûts de fonctionnement de la structure.

Depuis deux ans à peu près on accueille deux-trois stagiaires par an, à peu près aux mêmes périodes, de toute façon, mai-juin. Là c'est la première fois qu'on en a deux en même temps, mais tout se passe bien. Étant donné qu'on a moins de SSIAP, moi ça me va bien aussi. Ne serait-ce que pour aller déjeuner, etc., on peut se permettre de laisser le stagiaire à l'accueil, devant le report, s'il y a quoi que ce soit, on lui donne un talkie, il appelle, on est là, on est à côté de toute façon, il n'y a pas de souci. [...] C'est pour ça que je ne suis pas... Je ne refuse plus de stagiaires. [...] Moi, au niveau sécurité incendie, j'ai un SSIAP le matin, une hôtesse d'accueil qui est SSIAP aussi, et l'après-midi j'ai deux SSIAP de 15 heures à 22 h 30. [...] Et moi, étant là aussi la journée, un SSIAP le matin, ça va, donc j'ai cédé là-dessus. En théorie un ERP1 devrait fonctionner avec un SSIAP2 et deux SSIAP1 en permanence. Il y a une dérogation demandée par la mairie qui a été accordée par les pompiers, même plus qu'accordée, puisqu'on avait demandé à fonctionner avec deux SSIAP, ils ont accordé un seul SSIAP, en plus affecté à une autre tâche. [...] L'objectif est de réduire un peu les coûts, mais on réduit aussi la sécurité. [...] Moi j'ai démarré ici avec un SSIAP2 et deux SSIAP1 le matin, un SSIAP2 et deux SSIAP1 le soir. Avec moi en plus en chef d'établissement, je suis SSIAP1 aussi. Maintenant, voilà, on réduit les coûts. À chaque fois on me demande : « Est-ce que ? Est-ce que... ? » Ben oui, il y a une pression politique de toute façon. Je la comprends. Je la comprends. Il y a une dotation de l'État qu'on a en moins, etc., il faut réduire les coûts partout (tuteur, chef d'établissement, CEC).

De par le statut de salarié de l'apprenti et la durée de son contrat, le projet de disposer d'une main-d'œuvre additionnelle a tendance à se vérifier **davantage dans le cas de l'apprentissage, et de surcroît au sein des petites entreprises intéressées**. En engageant un apprenti, le patron d'une TPE ou d'une PME sait qu'il va pouvoir compter sur un salarié de plus, ce qui peut être une aubaine au vu de l'ampleur, de la variété de l'activité à remplir et de la faiblesse de fait des effectifs en place.

Parfois, un tel recrutement peut même se substituer, plus ou moins directement, à une embauche plus classique ou plus durable. C'est un peu, dans une certaine mesure, ce que l'on constate, par exemple, au sein d'une TPE spécialisée dans la formation à la sécurité-incendie. Au moment de l'enquête, cet organisme de formation emploie un apprenti préparant le baccalauréat professionnel métiers de la sécurité (en classe de première) et s'apprête à en embaucher un deuxième l'année prochaine, de façon à en avoir un en permanence au sein de l'entreprise. Avant de recourir à

l'apprentissage, le patron avait un salarié, un agent technique, qui l'aidait à organiser et à mettre en place les formations de simulation sur le plateau technique de la société, mais celui-ci est décédé soudainement. Hésitant à engager de suite un nouveau salarié à sa place malgré le besoin existant, et incité par un enseignant-formateur du lycée de la Sécurité, partenaire et « *ami* » de longue date, il a alors procédé au recrutement de son premier apprenti, avec peu ou prou l'intention de lui confier progressivement une partie au moins des tâches et des responsabilités qui incombaient à son ancien salarié.

Puis, en dépit de certaines difficultés rencontrées, il s'est aperçu qu'il s'agissait finalement d'un mode de fonctionnement valable, d'où sa volonté d'avoir à présent sous sa coupe deux apprentis – pendant que l'un sera à l'UFA, l'autre tournera avec lui sur le plateau technique. Aujourd'hui, ce recours à l'apprentissage lui permet clairement, dans son esprit, d'éviter à avoir à recruter un nouvel agent technique en CDI et à temps plein, dans un contexte où l'activité s'avère d'ailleurs très saisonnière, morte ou quasi-morte pendant les vacances scolaires, et s'accommode mal d'un tel recrutement. Ajoutons qu'il n'envisage absolument pas de recruter à terme ces deux apprentis ou l'un d'eux, lesquels aspirent du reste à devenir pompiers.

Le caractère « *utile* » des stagiaires et des apprentis pour l'activité des entreprises des trois secteurs étudiés demeure pourtant bien, dans la majorité des cas, **une raison mineure ou secondaire** qui les pousse à en accueillir. En général, la motivation principale reste clairement le projet de rendre service, voire de préparer d'hypothétiques recrutements à terme, l'idée de tirer profit de la présence de jeunes en formation ne venant qu'en second lieu, et du reste, souvent là encore, après expérience, comme le suggère l'exemple qui vient d'être évoqué. En aéronautique, en sécurité comme dans les services à la personne, on semble donc loin, dans la plupart des cas, de poursuivre une simple logique d'intérim quant à l'accueil de jeunes en formation.

Leur valeur ajoutée potentielle apparaît relativement faible en ces domaines, surtout quand ils débutent carrément, en seconde sous statut scolaire. Pour l'ensemble des acteurs interviewés, le tutorat représente toujours une « *charge* », « *du travail* », une « *productivité un peu moindre* », une source d'inconfort, car il faut constamment encadrer les jeunes, les surveiller, les suivre, notamment au début, à leur arrivée dans la structure. Ce constat est même établi dans le cas de l'apprentissage, certes avec des variantes selon les situations et l'appréciation effective des jeunes, alors que ce mode de formation pourrait justement apparaître comme un moyen permettant à une structure de disposer suffisamment longtemps d'un salarié pour qu'il soit à minima performant à son poste tout en le rémunérant peu. En outre, au moins l'aéronautique et la sécurité sont présentées comme des domaines où les jeunes ne peuvent pas être rapidement rendus complètement autonomes et laissés seuls dans le cours de l'activité. Comme on l'a déjà évoqué à propos de l'aéronautique (cf. section 1), les activités de sécurité sont aujourd'hui censées exiger trop de responsabilités, générer trop de risques, requérir trop de compétences et de qualités pour permettre une telle autonomisation rapide et intégrale. De fait, dans ces secteurs, les entreprises semblent avoir assez peu tendance à engager des jeunes en PFMP et en apprentissage pour chercher avant tout à profiter d'une main-d'œuvre bon marché.

2.4.6. Quelques commentaires sur les motivations des structures

Les structures « accueillantes » ont ainsi **au moins trois grandes catégories de motifs**. Elles reçoivent des jeunes en formation professionnelle initiale car elles entendent leur « *rendre service* », ainsi éventuellement qu'à leur établissement de formation, à l'un de leur enseignant ou formateur, voire à l'un au moins de leur parent ou à un client, ou bien les recruter à terme, ou bien encore tirer profit du travail qu'ils sont susceptibles de fournir. Ces diverses motivations se retrouvent aussi bien pour les PFMP que pour l'apprentissage.

La première motivation citée et dans une moindre mesure la deuxième semblent dominer clairement ici sur la troisième, en probabilité de fréquence et en poids accordé. Cependant, il est très probable

que les acteurs des structures ont tendance à minorer dans leurs discours la troisième catégorie de motifs, moins valorisante en soi et donc susceptible d'être moins admise, moins mise en avant explicitement.

En outre, il est à noter que ces trois catégories de motivations peuvent très bien se retrouver partagées toutes les trois ou en partie par la même structure d'accueil, avec une importance qui leur est chacune accordée de nature variable. Cette présence simultanée des trois grands types de motivations ou au moins de deux d'entre eux se révèle notamment au fil du temps, en fonction de l'évolution de la structure et de son expérience en matière d'accueil de stagiaires ou d'apprentis.

Quand la structure épouse pleinement la logique du service rendu, en particulier dans le cadre d'une relation partenariale suivie avec un établissement de formation, il semble qu'elle aura alors tendance à accueillir le plus souvent possible (selon son organisation, son fonctionnement...) des jeunes en formation, sans pratiquer outre mesure de la sélection ou de la présélection au préalable. A titre d'illustration, le service Prévention et sécurité du musée enquêté, qui s'investit avant tout dans leur accueil et leur tutorat pour leur être utile et leur rendre service, reçoit depuis au moins trois-quatre ans un nombre maximal de stagiaires. Dans la limite que se fixe ce service, pour ne pas en prendre trop en même temps et risquer de perturber son fonctionnement, cet accueil est désormais « systématique » : « On dit toujours oui à une demande de stage au sein du service « Prévention et sécurité. [...] Toujours oui en gardant la limite de deux stagiaires simultanément présents » (tuteur, chef du service Prévention et sécurité, musée). Il n'y a donc pas de sélection des stagiaires pratiquée en amont par le musée. Ce sont ceux qui se montrent les plus rapides pour formuler leur demande de stage qui remportent la mise.

A l'inverse, mais toujours dans le cadre d'une relation partenariale, la structure aurait tendance à limiter quelque peu son accueil sur le plan quantitatif lorsqu'elle privilégie clairement la logique du pré-recrutement. Elle se centrerait alors de préférence sur la qualité de son accueil, au regard de ses besoins et de ses propres critères. De même, elle chercherait à donner plutôt la primeur aux PFMP de dernière année de bac pro, c'est-à-dire à celles qui précèdent l'entrée sur le marché du travail pour un certain nombre de jeunes. En outre, elle ferait plus couramment la promotion de pratiques de présélection des jeunes de la part de l'établissement de formation, et demanderait de fait plus souvent la possibilité de venir y conduire elle-même des entretiens, de quasi-embauche.

On présélectionne les stagiaires comme un candidat, on reçoit les CV, on fait un entretien, on les forme pendant le stage, c'est-à-dire qu'on essaie vraiment de leur montrer nos pratiques. Après, bien sûr, sur des compétences qui sont à leur niveau, mais l'idée c'est quand même de pouvoir déjà évaluer si après la formation on pourrait les embaucher [...]. Alors bien évidemment que c'est bien plus léger que la sélection d'un recrutement. On n'attend pas d'eux qu'ils soient tout à fait au fait d'un entretien d'embauche, mais on les prépare à ça. Et puis ça nous permet aussi de voir parmi tous ceux qu'on rencontre ceux qui sont plus motivés à rentrer chez nous. Si en entretien ils arrivent, ils se sont déjà renseignés, ils ont regardé le site Internet, des petites choses comme ça, ça montre qu'ils sont vraiment intéressés à venir chez nous en stage, plus qu'ailleurs, et donc c'est plutôt ceux-là qu'on va retenir. [...] Je pense qu'on est plutôt une entreprise accueillante pour ces jeunes, on essaie en tout cas de l'être et tous les ans on a un certain nombre de stagiaires. On a un peu baissé cette année le nombre de stagiaires qu'on a intégrés, pour être encore un peu plus dans la qualité, justement. C'est un vrai objectif d'être plus dans la qualité, donc de vraiment encore plus prendre un stagiaire là où il y a un besoin dans l'avenir en termes de recrutement, et donc le chef d'équipe sera d'autant plus investi en espérant plus tard le recruter, ça c'est important (directrice des ressources humaines, PME dans la fabrication aéronautique).

Il semble également intéressant de se demander si des différences se manifestent pareillement, au moins en termes de grandes tendances, au niveau des modalités de prise en charge effective des jeunes en entreprise et des pratiques de coordination avec les établissements de formation. Bref, dans quelle mesure la principale logique d'inscription dans le tutorat qui caractérise telle ou telle structure contribue-telle à influencer sur les formes qu'il prendra ensuite concrètement ?

Nous retiendrons du chapitre 2 :

- La recherche des structures d'accueil est une source constante d'interrogation et d'inquiétude pour les jeunes et les équipes pédagogiques, elle débute parfois un an avant.
- A en croire leurs propos, les enseignants ont peu de temps alloué pour faire cette recherche, et évoluent dans des systèmes d'organisation qui ne se révèlent pas forcément des plus favorables.
- Le passé professionnel d'un enseignant ou d'un formateur peut lui permettre d'accéder à des terrains de stage ou des places d'apprentissage, de même le développement de partenariats au fil du temps constitue un atout pour tous les enseignants ou formateurs qui s'engagent dans pareille recherche.
- Les jeunes sont d'abord invités à rechercher par eux-mêmes leur structure d'accueil surtout en première et en terminale. Les élèves mineurs ont plus de difficulté. De plus en plus de lieux accueillent uniquement des majeurs. L'apprentissage (qui démarre en première dans les cas étudiés) recrute d'emblée un nombre toujours plus élevé de majeurs.
- La recherche de structures d'accueil par les élèves peut venir percuter celle réalisée par les établissements de formation
- Sollicitées très en amont par les établissements scolaires pour un accord de principe sur l'accueil de stagiaires, certaines structures peuvent rencontrer des difficultés pour se projeter aussi loin dans le temps compte tenu de leur taille (ce sont de petites structures, avec peu de personnel).
- Les établissements acceptent d'accueillir des élèves pour trois grandes raisons principales en ordre d'importance :
 - Pour rendre service aux jeunes ou aux établissements de formation (en jouant le jeu du partenariat), voire à des acteurs tiers (parents, clients) ;
 - Pour recruter à terme et plus largement former les professionnels du métier de demain ;
 - Pour avoir une main d'œuvre accessible, capable de fournir à peu de frais un travail utile.
- Dans des contextes professionnels où l'apprentissage reste peu développé, les petites structures sont plus en difficulté pour accueillir des apprentis. Elles ont en particulier peu de personnel disponible pouvant être tuteur sur une plus longue période.

3. Les trois phases clés des périodes de formation au sein des structures*

3.1. Avant le départ en stage ou en apprentissage

En amont de ce départ en structure d'accueil, les enseignants professionnels des lycées et les formateurs des CFA distribuent différents documents aux jeunes et énoncent des consignes qui seront essentielles pour le déroulement effectif des actions de tutorat. De leur côté le tuteur et/ou le référent formel/administratif prépare l'arrivée du jeune en informant son ou ses équipes. Et le jeune, généralement impatient d'aller sur le terrain, a des attentes envers les professionnels, et vice-versa. Nous nous attacherons ici à montrer tout ce qui se joue dans cette période précédant le stage ou les différentes séquences de formation en entreprise à venir dans le cas de l'apprentissage.

3.1.1. Du côté des enseignants/formateurs

L'organisation de réunions préalables avec les tuteurs

Bien avant l'organisation effective des PFMP, certains établissements scolaires invitent les tuteurs lors d'une **réunion collective** avec les enseignants professionnels. Cette réunion est un « dispositif » mis en œuvre pour accompagner en amont les actions de tutorat. Elle consiste à **regrouper une fois l'an l'ensemble des tuteurs formels** amenés à accueillir prochainement un élève du lycée en PFMP, avec le cas échéant une différenciation par niveaux (seconde, première, terminale).

Au lycée de l'Aéronautique, les tuteurs sont ainsi accueillis chaque année en avril, juste avant l'organisation des PFMP programmées en avril-juin, dans le cadre d'une réunion collective et dans un « *esprit convivial* ». Au cours de cette réunion, des enseignants de la filière leur présentent le référentiel du baccalauréat professionnel, leur expliquent leur rôle, les sensibilisent à ce qu'on attend d'eux et plus largement de leur structure. Ils leur exposent aussi le livret de suivi qui sera utilisé par leur stagiaire, et alimenté et signé en principe de leurs mains (cf. infra). Ils leur indiquent également les éventuels changements intervenus au niveau du référentiel, des modalités d'évaluation et de ces outils de suivi. Ils les informent sur les visites à venir des enseignants. Et enfin ils répondent aux multiples questions que les tuteurs ne manquent pas de leur poser à chaque fois.

Ce genre de dispositif est pareillement à l'œuvre en apprentissage, au sein du CFA de l'Aéronautique (« *réunions maîtres d'apprentissage* ») et de l'UFA hébergée par le lycée de la Sécurité. Les réunions collectives sont organisées là en début d'année scolaire, alors que les jeunes ont déjà commencé ou recommencé leur apprentissage. Elles se caractérisent par des objets communs ou analogues à celles qui concernent le lycée de l'Aéronautique : présentation aux tuteurs de ce qui servira d'outil de suivi et de liaison avec l'établissement de formation, explication de la formation et de ce qu'on attend d'eux, réponse à leurs questions... Mais aussi avec quelques spécificités : mise au point sur le déroulement de l'année qui se présente, information sur les règles du jeu à observer en matière d'alternance, calendrier à respecter, périodes de congés, fixation d'échéances et d'un calendrier pour les évaluations à venir, en particulier à visée certificative...

Ces réunions sont parfois l'occasion de formaliser ces informations destinées aux tuteurs via un document ou une fiche ad hoc qui leur est remis. Par exemple, les formateurs qui organisent ces réunions au CFA de l'Aéronautique en profitent pour remettre en main propre aux différents tuteurs un « *livret pense-bête* », qu'ils ont eux-mêmes conçus et élaborés.

Pareilles réunions présentent ainsi un réel intérêt pour préparer les tuteurs et les accompagner en amont dans leur tâche d'accueil de jeunes en formation professionnelle initiale. Elles offrent aussi l'occasion d'appréhender directement et collectivement cette activité. « *C'est intéressant car on a de la globalité* ».

* Par Jean-Paul Cadet et Valérie Gosseaume

De fait, ces réunions sont surtout destinées aux tuteurs débutants, aux « *nouveaux tuteurs* », même si l'on cherche à faire venir aussi ceux qui connaissent déjà la pratique, au moins pour actualiser leur niveau de connaissance des attentes que l'établissement de formation a envers eux.

Ces réunions sont pourtant loin d'être la panacée. **Beaucoup de tuteurs, y compris parmi les « débutants », ne peuvent y participer.** Certains considèrent que l'établissement de formation est trop éloigné de leur lieu de travail ou de domicile pour qu'ils puissent s'y rendre aisément, ou que leur charge de travail est trop importante pour avoir suffisamment de disponibilité. Il est par ailleurs difficile de trouver un créneau horaire en mesure de convenir à l'ensemble des tuteurs susceptibles de venir, et ce même en soirée. Par ailleurs, les formules à distance, type visioconférence, ne semblent pas encore être en usage.

C'est compliqué, parce que sur de l'apprentissage où on est censés avoir cette première réunion, nous on ne peut qu'inviter les tuteurs. La première année on les avait tous, alors c'est vrai que ceux qui reprennent ne se sentent pas obligés d'être présents parce qu'ils connaissent les choses, ils viennent parfois de loin, c'est sur le temps de travail, etc., il faut arriver à mettre tout le monde d'accord sur les horaires... Mais on a du mal à les avoir, quoi, c'est très, très difficile. On a essayé tout. On a essayé en journée sur le temps de travail, on a essayé le soir... On envisage de la vidéoconférence l'an prochain, pour voir si ça marche mieux. C'est compliqué, quoi (DDFPT, lycée de la Sécurité).

Il est un peu loin d'ici, l'établissement. J'ai eu une invitation pour une soirée, je ne sais plus quoi d'ailleurs, une invitation pour rencontrer tous les enseignants, à laquelle je n'ai pas répondu parce que c'était en soirée et... je fais dix-onze heures par jour, et je vous jure que le vendredi, quand il arrive... Mais bon, ils ont eu la gentillesse de m'envoyer ça. Et puis du fait qu'on n'a pas eu de problèmes non plus (tuteur, PME en sécurité-incendie).

Vers le mois de décembre – c'était un peu tard, j'ai trouvé – il y avait une journée portes ouvertes pour les tuteurs et maîtres de stage, tout le monde était convié – à ma grande surprise il y avait peu de monde –, et c'est là où on nous a expliqué, fait visiter le lycée, donné les numéros de téléphone et tout. J'ai trouvé ça très bien, mais j'aurais aimé que ça se fasse dès le début de l'année, au mois de septembre, ça aurait été un peu mieux. Bon, ça c'est l'organisation interne [du lycée de la Sécurité] (tuteur, TPE dans le domaine de la sécurité-incendie).

Au vu de l'expérience du lycée de la Sécurité à travers son UFA, on constate donc que ces réunions « préalables » peuvent être dans les faits organisées assez tardivement, quelques mois après le démarrage de l'année scolaire, et donc avec un intérêt informatif moindre aux yeux des tuteurs.

Ajoutons que **ces réunions ne s'adressent qu'aux tuteurs formels et non à l'ensemble des salariés impliqués au quotidien dans le tutorat des jeunes**, et que l'on peut considérer comme faisant partie de l'ensemble des tuteurs opérationnels (cf. *infra*). On mise donc sur un partage et une diffusion d'informations au sein des structures d'accueil.

Dans le secteur des services à la personne, cette réunion collective impulsée par les enseignants professionnels dans certains lycées a cessé d'exister faute de participants. En effet les tuteurs – les nouveaux comme les anciens – ne se déplaçaient pas ou peu, principalement pour des raisons de planning.

Quand je suis arrivée il y a trois ans, j'avais proposé à mes collègues de faire une rencontre avec les structures. Les inviter sur l'établissement pour faire une présentation du bac, de ce qu'on a pu faire, des projets qu'on a pu monter et du

référentiel, et d'en discuter ensemble. Et j'ai une collègue qui m'a dit que ça avait été tenté, et qu'en fin de compte il y avait très peu de structures qui s'étaient déplacées, que c'était trois personnes qui de toute façon connaissaient très bien la filière (enseignante professionnelle, lycée 1).

La conception et l'aménagement des outils de suivi et d'évaluation

Les actions de tutorat font **l'objet d'une instrumentation spécifique dans l'optique de la co-formation recherchée** par les lycées et les CFA. Cette instrumentation correspond à tous ces outils censés accompagner les jeunes et les tuteurs d'entreprise et favoriser leur liaison avec les enseignants ou formateurs, notamment les référents : le « *livret de suivi* » pour ce qui est des PFMP du lycée de l'Aéronautique et des lycées préparant au bac pro ASSP ; le « *livret de compétences* » en ce qui concerne les PFMP du lycée de la Sécurité ; le « *carnet de liaison* » pour le CFA de l'Aéronautique ; enfin, le « *livret d'apprentissage* » pour l'UFA du lycée de la Sécurité.

Ces outils de liaison sont des documents conçus pour l'essentiel au sein des établissements de formation, même si cette conception débouche de fait sur des produits relativement proches dans leurs contenus et formes. Ils ont surtout pour vocation de **permettre le suivi des périodes de formation en entreprise**. Ils sont appelés en principe à fonctionner comme de véritables outils de dialogue entre les jeunes, leur tuteur d'entreprise et l'équipe pédagogique concernée.

Devenant détenteurs de tels outils, les jeunes stagiaires ou apprentis sont précisément invités à y faire figurer toutes les tâches qu'ils effectueront et a priori l'analyse qu'ils en feront, ce qui est susceptible d'être formateur en soi. Pour leur part, les tuteurs sont appelés à vérifier, valider et signer ce que les jeunes auront ainsi inscrit, mais aussi à y noter des appréciations sur les modalités de réalisation des différentes tâches mentionnées (effectivement accomplies ? réalisées seul ou non ?...), ainsi que sur différents aspects liés à leur comportement (ponctualité, tenue, correction, travail, initiative...), à partir par exemple d'une check-list de questions. Ils sont alors censés être équipés pour effectuer le suivi des jeunes en interne. Il s'agit d'ailleurs là d'une tentative pour favoriser leur propre implication. Le livret, qui présente en particulier les compétences du bac pro visé, est conçu comme devant leur servir de référence pour se caler le plus possible sur la grille de compétences en question et créer ainsi les conditions initiales d'une évaluation adéquate. En même temps, il est élaboré localement avec le souci qu'il puisse être utilisé, en particulier par le tuteur, le plus aisément possible : choix de termes simples et parlants sur le plan professionnel, limitation de l'intervention du tuteur à des indications ou observations rapides, à des actes de vérification et de signature.

Ces outils sont par ailleurs mis en place à des fins d'exploitation pédagogique. A l'issue d'une PFMP ou d'une séquence de formation en situation de travail en apprentissage, l'enseignant ou le formateur est tenu normalement de consulter le carnet ou le livret de chaque élève ou apprenti pour prendre connaissance de ce qui a été fait et dans quelles conditions, « *rebasculer au niveau de la formation théorique* » et construire sa propre action.

En matière de PFMP, la « *fiche navette* » ou de liaison est un document interne aux lycées professionnels (cf. un exemple en annexe 1) permettant de centraliser tous les éléments concernant les informations relatives aux divers lieux de stage.

La fiche-navette c'est pour prendre rendez-vous avec la personne qui accueille les élèves en stage, donc l'élève va sur son lieu de PFMP avec sa fiche-navette, où elle nous remarque ici les coordonnées des personnes qui vont la recevoir. Là j'en ai reçu une, par exemple, qui a été complétée, donc ça c'est une des élèves de terminale, elle a marqué son nom, son numéro de téléphone, elle remarque le nom de l'entreprise, avec le tuteur, enfin, la personne qu'on doit contacter. Parce que des fois, entre le tuteur qu'on a eu sur la convention et la personne qui

la suit au quotidien, quelquefois il y a deux personnes, s'il y a des mi-temps... Donc on reprend le nom des personnes qui suivent au quotidien pour prendre rendez-vous avec la bonne personne. On leur demande aussi de marquer tous les horaires – parce que ce n'est pas forcément des horaires réguliers – pour qu'on puisse organiser nos visites, déjà au téléphone savoir à quel moment on peut prévoir la visite, parce qu'on essaie quand même de prévoir un moment où l'élève va pouvoir être présent. Normalement l'élève doit nous la renvoyer dans les trois premiers jours, là ça n'a pas été le cas. Et ensuite, comme c'est moi qui gère les stages – cette élève me l'a envoyée à moi, je l'ai trouvée ce matin –, je vais donner cette fiche à la collègue qui va aller la voir, et quand les collègues vont les voir on complète le dos de cette feuille. C'est un document interne, ce n'est pas un document officiel. Donc le professeur nous dit qui il a rencontré, quelle était la fonction de la personne, et puis, au cours de l'entretien, essaie d'avoir les réponses à ces questions : est-ce que l'élève a donné son dossier de suivi au début ? Est-ce qu'il a fait parvenir sa fiche-navette ?... Elle, par exemple, je sais qu'elle ne l'a pas fait parvenir dans les temps, puisque je note à chaque fois les dates. C'est ce qui pose problème quand on veut prendre rendez-vous, puisqu'on n'a pas forcément le détail des horaires. Donc on complète cette feuille, et quand la collègue l'aura complétée, elle me la redonne. Et on a ici des avis. Ça peut être l'élève aussi qui a donné son avis, en disant : « Voilà, moi je me suis rendu compte que j'ai ça à améliorer », ça peut être le tuteur. Ce qui permet de rediscuter pour la PFMP suivante (enseignante professionnelle, lycée 3).

A travers cet exemple, nous remarquons que la fiche navette est un outil dont l'objectif est clair : avoir des informations précises sur le lieu de la PFMP ainsi que les coordonnées des professionnels. Sa fonctionnalité suppose que l'élève la remette effectivement et à temps au professeur responsable.

Remis préalablement à l'élève, le livret de suivi est aussi conçu pour servir de guide sur l'évaluation de certaines compétences.

Moi je leur ai donné trois documents, là. Il y avait : les consignes pour le rapport de stage ; le fameux livret ; et puis un guide, parce que en fin de 2^{de} elles avaient une évaluation sur de l'aide à la prise des repas, et au niveau académique on a eu un travail qui a été fait par des collègues, c'est un petit livret qui répertorie un peu les activités. Au lieu de partir des compétences, on liste les tâches : qu'est-ce que l'élève doit faire exactement. Et ce petit livret, il y a une page par épreuve. Je le leur ai présenté, je leur ai dit : « Voilà, comme à la fin il va falloir qu'on évalue ça, vous pourriez travailler avec votre tuteur avec cette petite grille de tâches et faire un bilan à la moitié du stage pour voir ce qu'il resterait à faire pour être sûr qu'à la fin du stage on puisse bien tout vous valider. » Et c'est vrai qu'on n'a pas refait de livret de présentation de la formation à part, parce que dans le livret de stage, c'est fait : il y a une présentation de l'établissement, il y a une présentation du bac, avec les métiers qui peuvent être faits derrière, les poursuites d'études, il y a les compétences à développer... Vraiment, les premières pages sont vouées à ça, donc on n'a pas refait (enseignante professionnelle, lycée 2).

En apprentissage, la conception et la mise en place de ces outils de liaison prennent a priori tout leur sens. En effet, dans le cas de cette voie de formation, un « suivi au long cours » est possible, et un aller-retour ou un va-et-vient régulier est à instaurer et à gérer entre la structure d'accueil et le CFA. Par rapport aux PFMP, le dialogue tripartite entre le jeune, son tuteur et ses formateurs, induit en principe par l'usage de pareil outil de liaison, peut là se montrer de fait plus actif.

Les jeunes sont appelés à remplir ce qu'ils font au sein de leur établissement de formation et non plus à se limiter à ce qu'ils font au sein de leur structure d'accueil, et ce pour informer leur tuteur. Pour les formateurs, le livret a vocation à suivre avec précision le travail formatif de l'apprenti et à permettre la conception des exercices qui lui seront demandés lors de la prochaine période en entreprise, et qu'il devra rendre à son retour au sein du CFA. Le livret doit également leur donner la possibilité de communiquer avec les tuteurs, comme par exemple le fait de leur demander de confier tel ou tel type de tâche à leur apprenti. Réciproquement, il est conçu pour permettre aux tuteurs d'inscrire les observations et les commentaires qu'ils souhaitent faire connaître aux formateurs, tels par exemple les soucis ou les aléas rencontrés éventuellement. Pour l'apprenti, toujours susceptible de privilégier son engagement professionnel sur son engagement formatif, le livret apparaît comme un moyen pour l'aider à rester effectivement attaché à son établissement de formation. Cet outil doit d'ailleurs constituer pour lui son « carnet de correspondance ». Il faut en principe qu'il l'ait en permanence avec lui²⁵.

Au-delà, l'action préalable des enseignants/formateurs dans le domaine instrumental peut aussi aller jusqu'à apporter **des reformulations des grilles d'évaluation appelées à être utilisées pour noter le stagiaire ou l'apprenti en entreprise**. Certes, ces grilles ou fiches d'évaluation sont établies au niveau national par les inspecteurs, sur la base des référentiels des diplômes. Mais au vu des investigations réalisées, elles sont au moins en partie ajustables par les équipes pédagogiques, sur le plan de la terminologie employée.

Ce point a pu être vérifié au niveau du lycée de l'Aéronautique. Les enseignants de son bac pro aéronautique option systèmes prétendent avoir essayé de simplifier au maximum les documents en question. Pour ce faire, ils ont tenu compte des difficultés de lisibilité du référentiel pour nombre de tuteurs, du fait qu'il utilise des expressions ou des termes parfois éloignés de leur univers professionnel et technique, ainsi que de la contrainte de temps qui caractérise leur activité quotidienne. Dans la mesure du possible, ils ont alors choisi plutôt des critères de performance simples, renvoyant au « savoir-être » ou à ce que les tuteurs font concrètement dans le cadre de leur activité, pour faciliter a priori l'usage de la grille d'évaluation et faire en sorte que cet usage leur demande un temps limité (« *il faut que ça aille vite* ») : « *arrive à l'heure* », « *dit bonjour* »... Plus généralement, ils ont souhaité employer « *moins de mots pédagogiques et enseignants* » et davantage de termes professionnels et techniques en usage. Ils ont voulu aussi donner l'impression aux tuteurs d'avoir « *moins de paperasse et d'administratif à gérer* ». Ils avaient d'ailleurs constaté qu'ils couraient le risque de perdre des lieux de stage, en laissant comme tels les documents nationaux employés, avec toute leur complication initiale.

Force est toutefois d'indiquer d'ores et déjà que ces ajustements locaux apportés aux grilles d'évaluation ne peuvent pas tout résoudre. Ils ont leurs limites, en ce qu'ils sont loin bien évidemment de correspondre à une réinvention complète de ces grilles, qui demeurent forcément liées aux compétences du référentiel. En outre, de tels ajustements ne sont pas en mesure, loin de là, d'autoriser une compréhension systématique, de la part des tuteurs, de ces compétences, et de ce qui leur est demandé en matière d'évaluation.

La préparation des jeunes

On peut dire que les établissements de formation préparent en amont leurs jeunes à l'apprentissage ou (surtout) à leur(s) futur(s) PFMP. Tout d'abord, chaque élève ou apprenti se voit rattaché à un professeur (ou formateur) référent.

Ensuite, cette préparation peut donner lieu à des cours spécifiques ou de « *petits topos* », à l'occasion desquels des enseignants disent aux jeunes comment leur stage ou leur apprentissage devra se dérouler et surtout comment ils devront se comporter en entreprise, face à leur(s) tuteur(s) : « *comment se présenter, quelle attitude avoir, presque comment s'habiller* ».

²⁵ Cf. un exemple d'un livret d'apprentissage (extraits) en annexe 3.

- *Le fait d'être en cours, ça vous a quand même préparés ? Vous avez été préparés à ce stage ?*
- *Oui un petit peu [élève 1]*
- *Comment on vous a préparés ?*
- *Par des cours. On nous a expliqué comment ça allait se dérouler. [...] Ils ne nous préparent pas pour le stage, mais ils nous font des cours sur ça [élève 2]*
- *Donc les cours c'est une forme de préparation par rapport à l'environnement professionnel que vous allez trouver, mais effectivement...*
- *C'est toujours mieux d'être sur place [élève 1] (deux élèves de seconde en bac pro métiers de la sécurité en PFMP au musée)*

En sécurité, au lycée éponyme, on parlera d'une préparation des élèves sur le plan théorique et pratique se déroulant toute l'année scolaire, les stages, notamment de seconde, étant planifiés par ce lycée au troisième et dernier trimestre. En aéronautique, on s'efforcera tout particulièrement de sensibiliser les jeunes à certaines exigences essentielles qui caractérisent aujourd'hui le travail au sein des ateliers de maintenance : les règles primordiales de sécurité à respecter sur le lieu de travail, l'importance prise aujourd'hui par les dispositifs de certification-qualité, le rôle prépondérant à attribuer au facteur humain, la culture de l'aveu (quand on commet par exemple une bêtise, susceptible de mettre en danger les collègues ou de porter atteinte à la sécurité de l'avion faisant l'objet de l'entretien ou de la réparation en cours)... Au sein des services à la personne, on prendra particulièrement soin de donner aux futurs stagiaires **quelques consignes** pour le bon déroulement du stage, comme par exemple prendre contact avec la structure avant le stage afin de se présenter et éventuellement visiter les locaux, ou simplement donner la convention de stage plutôt que de l'envoyer.

Je leur demande d'appeler au moins entre une semaine et deux semaines avant le stage, pour proposer de venir se présenter à l'entreprise, éventuellement visiter les locaux si ça n'a pas été fait, etc. Ils proposent à l'entreprise, après l'entreprise voit avec eux. Après, la dernière semaine avant qu'ils partent en stage, je travaille avec eux, le premier stage de 2^{de} je leur donne leur livret de suivi, je leur explique comment il fonctionne, dedans on a une liste de toutes les compétences qui sont travaillées, ils peuvent noter si c'est travaillé au lycée ou en stage, et je vois avec eux tout ce qui a déjà été travaillé au lycée, et je leur dis : « Vous allez présenter votre livret au tuteur le premier jour, et vous allez voir avec lui ce qu'il sera possible de travailler, et donc vous allez vous mettre des objectifs, vous ferez un bilan à la moitié du stage, et on en fera un dernier à la fin du stage [...] On demande toujours à ce moment-là aux élèves de prendre contact avec la structure. Quand, par exemple, on leur donne leurs conventions, on leur demande d'aller les porter, d'aller les chercher, pour avoir déjà l'entretien avec la structure. Déjà à cette occasion il y a parfois eu un entretien, soit quand ils vont les chercher, soit quand ils vont les porter... (enseignante professionnelle, lycée 2)

Les « savoirs être » attendus en entreprise sont verbalisés, précisés de manière plus marquée aux élèves en seconde, et plus distillée à ceux de terminale. Pour ces derniers, un simple rappel suffit, les savoirs êtres étant en principe intégrés.

D'être ponctuelle. D'avoir une bonne tenue professionnelle. Euh... D'avoir un bon comportement, de suivre les règles et... voilà. Avoir les mêmes techniques

professionnelles qu'on a en cours (élève de terminale de bac pro ASSP option structure, lycée 1).

La préparation des jeunes se traduit également par le fait de leur transmettre, peu de temps avant le départ en stage, des « *dossiers stagiaires* ». Composés notamment du livret de suivi et de liaison, ces documents sont censés les guider, les informer sur le fonctionnement de la formation et les exigences liées au référentiel.

En apprentissage, la préparation est sans aucun doute moindre et limitée à la transmission de documents explicatifs comme le « livret d'apprentissage ». De fait, comme l'illustre le cas du CFA de l'Aéronautique, les jeunes ne sont pas préparés en amont par les formateurs, car ils commencent nécessairement leur apprentissage dans l'entreprise qui les recrute.

L'UFA hébergée par le lycée de l'Aéronautique présente un cas particulier, où la préparation peut s'avérer relativement plus importante. Le cursus du bac pro métiers de la sécurité en apprentissage, qui commence en classe de première, est uniquement alimenté par d'anciens élèves du CAP agent de la sécurité du lycée, qui ont fait connaître en interne leur projet de devenir apprenti. Les enseignants, et en particulier le professeur de sûreté, responsable du suivi des relations avec les entreprises en matière d'apprentissage, veillent ainsi à fournir des éléments de réponse aux jeunes qui s'interrogent sur leur capacité à devenir effectivement apprenti, à les préparer sur ce qui les attend en entreprise et en matière d'alternance, à les rassurer a priori pour ainsi dire. Cette situation particulière adoucit en quelque sorte la transition vers le statut d'apprenti, car les jeunes peuvent de fait avoir l'impression de ne pas quitter totalement leur lycée, leur « *précédent cocon* ».

Par ailleurs, il y a lieu d'indiquer que la plupart des élèves appelés à connaître une PFMP (ceux qui sont au moins en classe de première et de terminale), et tous les jeunes qui entrent en apprentissage dans les deux domaines regardés ici sous cet angle (ils commencent en classe de première, souvent après un CAP), disposent déjà d'une expérience du monde du travail et du tutorat. Ces jeunes ont donc été auparavant sensibilisés, initiés à la condition au moins de « stagiaire », confrontés à un tuteur. Ils se serviront ainsi de cette expérience antérieure pour construire leur nouvelle position de stagiaire ou d'apprenti. Leurs enseignants ou leurs formateurs les invitent d'ailleurs à le faire.

Enfin, dès la seconde, certains professeurs demandent aux élèves de **rédiger un rapport de stage**, afin qu'ils se familiarisent avec l'exercice d'écriture, en augmentant les exigences au fil des trois années.

On leur demande toujours de faire un rapport de stage quand ils reviennent, et donc on va aller crescendo en difficulté par rapport aux trois années. En 2^{de} on leur demande juste de présenter comment ils ont fait pour trouver le stage, quel est la structure, l'entreprise, et de présenter une activité qu'ils ont faite. Et moi, en fin de 2^{de} – mes collègues ne le font pas forcément – je commence à leur demander de faire le travail qui peut leur être demandé en fin de 1^{re}, soit un an après, qui peut compter pour des évaluations au bac, parce que je me suis rendu compte par expérience, pour l'avoir fait dans un autre établissement avec une collègue, le bac se mettait en place, on ne savait pas trop comment faire, on a testé. On s'est dit : « Ça ne va sans doute pas être concluant mais on leur donne et ça va nous permettre de rectifier le tir pendant trois ans [...] Et en effet, quand on leur donne en 2^{de}, pas dès le premier stage mais en fin de 2^{de}, eh bien du coup ils ont pu le faire deux fois en 2^{de}, une fois en 1^{re}, et quand ils le font en terminale c'est éventuellement la troisième ou quatrième fois qu'ils le font. Parce que des fois, quand ils font leur stage de fin de 1^{re} dans la même entreprise qu'en terminale, ils ont juste à le retravailler, mais au bout de la troisième ou quatrième fois ils maîtrisent bien l'exercice. Parce que l'exercice est difficile à comprendre....Donc on travaille sur des rapports de stage comme ça, la

commande peut être différente en fonction des années. En 2^{de} on leur donne toutes, quelles que soient les collègues, une trame de faite, on leur donne toutes, la même chose à faire. Voilà, je leur demande de négocier leurs objectifs de stage, de faire ce rapport, de faire un bilan du stage, et puis je demande généralement à ce qu'ils soient présents à la fin (enseignante professionnelle, lycée 2).

3.1.2. Du côté des professionnels

La désignation du tuteur

Avant le démarrage du stage ou du contrat d'apprentissage, il importe au sein de la structure d'accueil de désigner le tuteur, quand celui-ci ne s'apparente guère à son dirigeant ou au responsable ayant décidé l'implication dans cette action de tutorat. Il s'agit précisément du **tuteur « formel »**, celui qui est répertorié au sein de la convention de stage ou du contrat d'apprentissage.

Dans ce mode d'organisation du tutorat de fait moins simple, le tuteur à désigner est en général appelé à se voir décharger, entièrement ou partiellement, des tâches qui renvoient en amont à cette pratique et/ou de nature administrative (recrutement, signature de la convention de stage ou du contrat d'apprentissage...). Ces tâches sont dès lors directement prises en charge par le dirigeant ou le responsable décideur initial de l'action de tutorat, ou bien par le service de gestion des ressources humaines quand on a affaire à une structure qui atteint déjà une certaine taille. Il reviendra au tuteur à nommer en interne d'effectuer ou au moins de piloter ensuite les tâches managériales (organisation du travail, suivi, évaluation, régulation, conseil...) et pédagogiques (accueil, transmission, accompagnement au quotidien, surveillance...) du tutorat.

Ce tuteur est effectivement désigné comme tel car il est **jugé a priori apte** à exercer cette fonction par le dirigeant ou son supérieur hiérarchique, et ce pour deux grandes raisons, le plus souvent non exclusives l'une de l'autre : ou bien il encadre l'unité ou l'équipe au sein de laquelle le jeune est amené à être accueilli, ou bien il est considéré comme suffisamment « chevronné » ou expérimenté dans son métier pour mener à bien cet accueil. L'expérience professionnelle de l'individu est de fait particulièrement appréciée. Elle est en effet généralement perçue comme une condition de la transmission, étant donné qu'elle est censée doter les personnes d'une bonne connaissance de leur métier et/ou du contexte spécifique de travail au sein duquel ils l'exercent. Les moins expérimentés, notamment les « tous jeunes », sont alors vus comme n'ayant pas forcément toutes les connaissances et les compétences nécessaires pour passer d'ores et déjà dans le cadre de leur métier à une activité d'encadrement comme le tutorat. Et on craint plus que jamais pour ces derniers qu'il apparaisse comme une « charge supplémentaire » difficile à assumer.

Donc, des tuteurs, j'en ai... cinq, cinq plus moi. [...] Tous mes tuteurs, c'est les chefs d'équipe, les chefs d'atelier et un contrôleur. [...] Les techniciens sont déjà jeunes dans l'entreprise et jeunes dans le métier, donc je ne vais pas leur mettre une charge supplémentaire, et ils n'ont pas les connaissances suffisantes pour encadrer. Déjà ils ne s'encadrent pas entre eux, donc je ne vais pas leur faire encadrer un stagiaire. [...] C'est des personnes d'expérience qui font ça. Le plus jeune de mes tuteurs, il doit avoir déjà huit ans d'expérience ici chez nous. [...] Moi je juge s'il est apte à prendre un stagiaire ou pas, quoi. De toute façon, nous, tous les tuteurs qui sont là, nous on est là depuis le début, et c'est des gens [...] qui ont entre 40 et 50 ans. Donc ils ont quand même une bonne expérience, ils ont tous débuté à 20 ans dans l'aéronautique, ils ont tous une bonne expérience du métier (tuteur, PME dans la maintenance aéronautique).

Cependant, dans le cas d'un salarié exerçant une fonction d'encadrement, il peut arriver que sa désignation en tant que tuteur soit conçue comme l'un des leviers à actionner pour favoriser son développement professionnel ou plus généralement celui de sa fonction, lorsqu'il vient de l'intégrer

ou lorsque cette fonction vient d'être créée, comme nous l'avons observé, par exemple, au sein d'une PME récente en pleine croissance, spécialisée dans la fabrication aéronautique.

Pour le professionnel néophyte en matière de tutorat, cette désignation tend le plus souvent à s'apparenter à **une sollicitation hiérarchique difficile à refuser**. Dans certains cas, il arrive même, semble-t-il, que le tutorat lui soit plus ou moins imposé. Le tuteur peut par exemple être nommé par hasard au sein de sa structure (cas vérifié au moins au sein de deux PME prestataires en sécurité-incendie). Il n'est en aucune mesure à l'instigation de l'action de tutorat. Il est prévenu quelquefois tardivement, par un simple mail ou coup de fil de sa hiérarchie, et n'éprouve pas forcément au départ une réelle motivation. Bref, l'attitude première du tuteur désigné est parfois loin d'être celle qui caractérise le plus souvent le tuteur-dirigeant qui, dans une TPE, a en général à cœur de s'impliquer dans la formation du jeune, ne serait-ce que pour ne pas compromettre le fonctionnement de son entreprise et tenter de répondre au mieux aux objectifs qu'il s'est fixé en acceptant de l'accueillir.

J'ai recruté personne. Si vous voulez, le papa de l'apprenti, par relations avec le propriétaire de l'immeuble, disons qu'on me l'a imposé. Mais ce n'était pas un problème en soi, pas du tout. Pas du tout, pas du tout, j'ai un savoir, et je crois que quand on a un savoir, à tous niveaux, c'est bon de... Moi personnellement j'aime bien essayer de l'amener à d'autres personnes, mais ça m'est tombé vraiment entre les mains, et j'essaie maintenant au mieux de gérer la chose (tuteur, PME prestataire en sécurité incendie).

Toutefois, force est de reconnaître qu'une telle désignation est **rarement vécue comme une contrainte à part entière**. Les principales réserves émises ne sont guère que des freins de principe. Elles renvoient à la peur de manquer de temps ou de disponibilité pour accueillir/former le jeune dans de bonnes conditions, ou alors à une appréhension quant à la capacité de pouvoir bien le faire. De plus, il semble parfois que les personnes les plus récalcitrantes peuvent faire tout de même prévaloir leur point de vue. De fait, les structures usent plus souvent en la matière de l'arme de l'incitation que celle de l'obligation à part entière.

D'ailleurs, il est clair que la plupart des tuteurs ainsi désignés se positionnent de la même façon que les tuteurs dirigeants ou décideurs initiaux des actions de tutorat. En effet, ils leur donnent eux-aussi a priori **un sens et des finalités générales de nature « positive »**, qui jouent en fin de compte en faveur de leur implication et de leur acceptation de la pratique. A l'instar de ce qui a été évoqué dans le deuxième chapitre à propos des motivations de ceux qui décident au sein des structures l'accueil d'un jeune en formation initiale, il est pour eux important de « *partager [leur] savoir* », de transmettre à des jeunes « *ce qu'ils ont acquis avec l'expérience* », de « *restituer [leur] savoir-faire* », de « *transférer [...] leur expérience* », d'« *être un plus* » pour ces jeunes, de les « *aider* » dans leur formation technique et pratique, etc.

Ces tuteurs peuvent aussi être sensibles aux difficultés rencontrées par les jeunes pour s'orienter, se former et s'insérer dans la vie active aujourd'hui, notamment en tant que « *père [ou mère] de famille* » ayant été confronté à pareilles difficultés pour ses propres enfants : « *On sait que c'est difficile pour les jeunes* » ; « *On se met à leur place* »... Également, ils anticipent ou admettent eux-aussi que le recours à un stagiaire ou a fortiori à un apprenti contribue d'une manière ou d'une autre à renforcer l'effectif du service ou de l'équipe, et permet ainsi d'alléger un peu la charge de travail, notamment pour ce qui est des tâches standards à effectuer, comme par exemple les tâches de manutention – cette compréhension de l'intérêt de ce recours sur le plan de la charge de travail concerne toutefois avant tout les milieux de la sécurité-incendie et des services aux personnes, le même genre d'apports étant sans doute moins évident à trouver dans le domaine aéronautique.

Autres éléments a priori favorables mis en avant par ces tuteurs, de façon cette fois plus spécifique : le rappel de leur propre expérience de stagiaire ou d'apprenti, quand ils étaient eux-mêmes amenés à faire l'apprentissage de leur métier, notamment pour les moins âgés ; l'idée de vivre un « *challenge supplémentaire* », en particulier pour ceux qui découvrent l'expérience du tutorat ; l'anticipation d'une possible embauche du jeune et donc l'envie de concourir à l'intégration et à la formation d'un futur subordonné, au sein des structures d'accueil affichant une politique de pré-recrutement ou accoutumées à une telle pratique.

— *Les chefs d'équipe apprécient ?*

— *Ils apprécient même un peu trop ! Ils en voudraient tout le temps des stagiaires. Je pense que c'est un rôle qu'ils apprécient, parce que déjà ça leur rappelle un petit peu leur passé quand ils étaient stagiaires également, donc ils apprécient de l'être. Je pense aussi qu'ils apprécient de prendre ce temps pour former (directrice des ressources humaines, PME dans la fabrication aéronautique).*

L'implication d'autres salariés et la mise sur pied d'un tutorat collectif

Dès que la structure comporte plusieurs salariés, le tuteur formel, qu'il en soit le dirigeant, un responsable de service décideur initial de l'action de tutorat ou un salarié, encadrant ou non, désigné après coup comme tel, n'est pas appelé en règle générale à assurer seul l'ensemble des tâches managériales et surtout pédagogiques qui renvoient au tutorat. Il est conduit à **susciter l'implication ou au moins la participation d'autres salariés**, placés le plus souvent sous sa responsabilité hiérarchique, pour l'exécution de ces tâches. Il y a donc généralement toute une organisation à prévoir d'emblée en interne, le tutorat effectif ne se limitant pas aux tuteurs formels mais étant au contraire conçu d'emblée de façon collective et partagée²⁶. D'ailleurs, la notion de « tuteur » est certainement à utiliser aussi pour tous ces salariés non-formellement reconnus comme tels, mais qui sont amenés à œuvrer au quotidien dans sa dimension pratique ou opérationnelle.

Bien sûr, l'aménagement de ces tutorats collectifs conduit de fait à complexifier l'activité de formation à assurer en milieu de travail. De plus, ils présentent **le risque de générer des organisations au sein desquelles le tuteur formel ne s'avère être en réalité qu'un simple « tuteur administratif »** (tel un responsable des ressources humaines ou un responsable de formation, éloigné de fait de la situation de travail, parfois géographiquement, comme on peut le voir par exemple à propos des structures prestataires dans le domaine de la sécurité) **ou un simple « tuteur sur le papier »** (tel un chef de service reconnu officiellement comme tuteur, mais déléguant complètement le tutorat pédagogique et même au moins en partie le tutorat managérial à un ou plusieurs de ses subordonnés, et donc peu au fait des tâches effectivement confiées au jeune et de son quotidien). L'évocation de l'idée d'un risque est légitime car à terme le jeune en formation est susceptible de rencontrer dans ces situations des difficultés pour se repérer.

Au vu des investigations, **ce risque apparaît néanmoins limité**. Au sein des petites structures d'accueil, les tuteurs simplement « administratifs » semblent en effet y constituer une exception. Les « tutorats collectifs » mis en place, avec des chefs de service ou d'équipe désignés comme tuteurs

²⁶ Au sein de l'ensemble des petites structures, telles que nous les entendons ici, le tutorat donne lieu de fait à des organisations très variables. D'un côté, on trouve des formes d'organisation « simples » si l'on peut dire, parmi notamment les plus petites structures : le tuteur s'apparente alors au dirigeant et exerce lui-même l'ensemble des tâches administratives, managériales et pédagogiques liées au tutorat. De l'autre côté, à l'opposé, on identifie des formes d'organisation relativement sophistiquées, où ces différentes tâches se trouvent partagées entre plusieurs acteurs : à un service de gestion des ressources humaines, le tutorat purement « administratif », à un chef de service, le tutorat « managérial » à proprement parler, à un salarié ou à une équipe ou un collectif, le tutorat « pédagogique » ou « opérationnel ». Et entre ces deux pôles, on a toutes les variantes organisationnelles possibles et imaginables.

formels, et des salariés ou des équipes placées sous leur responsabilité et invitées à prendre part au tutorat pratique ou opérationnel, ne conduisent pas en règle générale à un désengagement des premiers ou à une limitation de leur action au domaine purement administratif.

Les tuteurs formels héritent le plus souvent d'une activité réelle, en matière de management, mais aussi en matière plus pratique et pédagogique. Dans le cadre des organisations collectives ainsi mises sur pied, ils sont ainsi bien identifiés comme les principaux tuteurs ou tutrices référent(e)s et permettent ainsi de faire face au surcroît de complexité induit. Quant aux autres salariés amenés à s'impliquer au quotidien dans le tutorat, ils sont fréquemment conviés à concourir à son management (en particulier au moment de l'évaluation). Sans doute, le fait que la notion de proximité s'impose dans ces petites structures d'accueil autant comme une culture à laquelle on se réfère volontiers que comme une réalité qui favorise les interrelations directes et les partages d'activités, contribue à la réduction du risque précité.

Le travail de management du tutorat est du reste tout à fait essentiel. Par exemple, les structures d'accueil dans les services à la personne reçoivent tout au long de l'année des stagiaires de différentes formations : infirmier, aide-soignant, ASSP... C'est souvent le tuteur formel qui fait alors la répartition des stagiaires en tenant compte de la capacité et de la volonté des professionnels de s'investir en qualité de tuteur mais aussi au regard des compétences des jeunes à évaluer.

— *Il y a une personne qui est référente de l'élève ?*

— *Oui. Moi, après, j'ai mon petit Excel que je me suis fait pour le suivi des élèves, et là je les attribue à tel et tel étage, pour pas qu'il y ait trois élèves en même temps au même endroit, quoi. Une fois que j'ai fait ça, j'inscris sur l'agenda : « Arrivée ce jour de Untel », je précise que c'est un bac pro ou autre chose, et puis je l'attribue à l'étage et à l'horaire. Comme ça le salarié sait que c'est pour lui, quoi, que c'est lui qui va s'occuper de cette personne-là. Moi, en parallèle, et ça je le fais pendant les entretiens annuels du personnel, je me cale avec eux pour savoir si l'accompagnement d'un stagiaire ça leur pose des difficultés ou pas, si oui lesquelles ?*

— *Et comment vous vous préparez à l'accueil de stagiaires de bac pro ?*

— *Alors déjà l'entretien bac pro, je les reçois toujours en entretien, je le fais un peu comme un recrutement.*

— *Avant le stage ou le premier jour du stage ?*

— *Avant. Ah ben oui, obligatoirement. Et je ne me cache pas, avec les professeurs et les tuteurs que je connais maintenant, comme à [établissement X], pour que ça passe, pour qu'il y ait quelque chose qui passe. Surtout si on est appelés... là on a une petite en lingerie, elle est là pour plusieurs mois quand même, donc il faut qu'il y ait aussi un feeling, donc je le fais à peu près comme du recrutement. Je présente l'entreprise, je la mets sur une équipe, avec la même personne, pour que son stage, jusqu'au bout, ce soit la même personne qui puisse l'évaluer, parce que si c'est par exemple avec une AVS, elle l'évaluera mieux que moi, puisqu'elle travaille avec elle au quotidien. J'insiste beaucoup aussi auprès des équipes pour qu'elles accompagnent les stagiaires, ça c'est important, et je pense qu'on a une bonne réputation dans la maison – sans nous flatter n'est-ce pas ? –, on a une très bonne réputation, et pour preuve, moi dans mon équipe j'ai des gens que j'ai eus en stage, qui sont là maintenant depuis de nombreuses années. Trois personnes qui étaient des stagiaires (tutrice, lingère en EHPAD).*

En outre, en fonction des objectifs du stage ou de la séquence de formation en entreprise, le tuteur formel planifie et organise l'arrivée du jeune. Dans le cas du bac pro ASSP, selon les années : seconde, première ou terminale, les objectifs sont différents. L'évaluation portera sur de l'animation ou du soin ou encore de l'entretien des locaux. Le tuteur formel prend en compte ces objectifs pour affecter le stagiaire ou l'apprenti au tuteur opérationnel compétent quand il a lui-même obtenu cette information en amont.

Toute l'organisation du stage en tant que tel, mais qui est faite en amont : les contacts que j'ai avec les écoles ou autre chose, ça c'est moi qui vais le prendre. Après, il y a la fonction tutorat « pure ». Pour moi, l'ASSP, ça dépend aussi de l'élève. Parce que certains élèves ont des objectifs, il y en a qui vont être plutôt orientés sur l'animation, plutôt sur le soin, etc., etc. Donc déjà on se met d'accord au début du stage, même carrément avant. Parce que quand on me dit : « C'est pour une animatrice », moi je l'oriente directement vers l'animatrice, c'est elle qui gère ses étudiants, ce n'est pas moi. Après il y a ceux qui sont plus orientation ménage, donc là c'est plutôt [X], la gouvernante, qui va s'en occuper. Mais souvent ce qui se passe – et c'est vrai aussi de mon côté pour ceux qui sont plutôt orientés soin –, c'est qu'on aime bien les envoyer aussi faire un petit tour en lingerie, faire un petit tour au ménage, et vice versa, quand ils sont plutôt en lingerie ou ménage, venir faire au moins une journée soin pour qu'ils voient comment ça se passe, et voir ce que c'est. Sauf si vraiment on nous dit : « Non non, moi le soin j'en veux pas » (cadre infirmier en EHPAD, tuteur).

Les tutorats collectifs semblent par ailleurs avoir plutôt bonne presse au sein des trois secteurs étudiés, où **la dimension collective du travail est perçue comme centrale et donc comme aspect à transmettre à des jeunes apprenant le métier**. Dans le domaine de la maintenance aéronautique, les équipes opèrent ainsi en permanence une auto-surveillance collective pour prévenir le risque d'une intervention défaillante susceptible de produire à terme un accident d'avion. Dans le secteur des services à la personne, le travail est également exercé en équipe, en binôme ou en trinôme selon les horaires et la taille de l'établissement. Il s'opère d'autre part en collaboration avec d'autres professionnels de santé telles les infirmières, les aides-soignantes, les lingères. En sécurité-incendie, le travail s'effectue en général aussi en équipe et au moins en binôme.

La sécurité incendie, [...] ce n'est pas un travail individuel, c'est toujours un travail de groupe. Déjà on ne travaille pas individuellement, on travaille minimum en binôme, et donc c'est vraiment un travail de groupe. On a la chance sur cet immeuble, vu l'importance qu'il a, on n'a pas de rotation de personnel. Mes SSIAP 2 ce sont des anciens dans le métier, qui ont une très bonne connaissance de l'immeuble (tuteur, prestataire en sécurité incendie).

Concrètement, l'association d'autres salariés à l'action de tutorat et donc leur implication en tant que « **tuteurs informels** » semblent s'effectuer, à l'initiative du tuteur formel encadrant, sous un mode plus implicite ou qui apparaît globalement moins contraint que le processus ayant présidé parfois à sa propre désignation. Elles sont a priori suscitées de deux façons. Soit le tuteur formel fait appel à un salarié spécifique, en lui confiant la responsabilité de la mise au travail quotidienne du jeune et de sa formation en situation. Dans ce cas, il opte en général pour un salarié qu'il juge apte de par son expérience professionnelle, et qui se montre de surcroît d'emblée volontaire pour s'investir en qualité de tuteur opérationnel. Soit le tuteur formel entend affecter le jeune à une équipe ou un collectif de travail dans sa totalité, en incitant les salariés les plus expérimentés et les plus motivés a priori à s'engager tout particulièrement et à montrer l'exemple auprès des autres salariés. Souvent, le choix de la façon de procéder dépend de fait d'éléments objectifs, comme l'effectif concerné (y a-t-il ou non, plus d'un salarié présent ?) ou l'organisation horaire du travail (en cas de travail posté, comme par exemple en sécurité, le jeune sera amené à tourner dans différentes équipes). Mais il peut aussi tenir à des considérations de nature plus formative (reconnaissance ou

non de l'enrichissement produit par le fait d'être pris en charge par plusieurs professionnels de la même équipe).

— *Au niveau du tutorat, on peut parler d'une activité collective. Vous êtes le tuteur officiel, et en même temps vous avez un rôle d'accueil, de conseil, en termes d'orientation aussi, ça peut aller jusque-là, et votre équipe se partage l'accompagnement au quotidien. C'est un peu ça ?*

— *C'est exactement ça, vous avez parfaitement résumé. Et l'ensemble des neuf se partagent, chacun avec sa perception, chacun avec son sens pédagogique plus ou moins développé, chacun avec son envie ou non de transmettre ses connaissances. C'est ce qui fait aussi l'enrichissement. [...] Ce serait assez difficile de désigner toujours le même guide technique, puisque mes gars ne sont pas là tous les jours. [...] Je préfère avoir deux stagiaires qui lundi vont tomber sur une équipe sympa, mardi ils vont tomber sur une équipe qui va les faire travailler, qui va leur botter les fesses en leur disant : « Vous ne sortez pas d'ici tant que vous ne m'avez pas récité ça par cœur », mercredi ils vont tomber sur des gens qui n'ont pas le temps, ou pas l'envie. Voilà. Et c'est probablement beaucoup plus enrichissant que de tomber sur la même personne qui va avoir sa façon de faire, qui est bonne si elle est faite de bonne foi, mais qui est toujours perfectible (tuteur, musée).*

Il y a un tuteur, mais en fait l'apprenti est en relation avec plein de tuteurs. Finalement c'est une équipe. Il est salarié, donc il a intégré une équipe, et au-dessus il y a le tuteur. Il y a un chef de service, qui est en règle générale le tuteur, et ensuite il est sous la responsabilité du chef de poste, ou du chef de secteur auquel il va être affecté à ce moment-là (professeur de sûreté, lycée de la Sécurité).

Au sein des structures où il y a un fort turn-over (cas de certains établissements enquêtés dans le secteur des services à la personne), le tuteur formel aura tendance à éviter d'impliquer au premier chef les salariés qui viennent d'arriver, ayant donc peu d'expérience au sein de la structure.

Il y a beaucoup de temps partiel, et on a quand même... cette année on a pas mal été gâtés au niveau maladie, donc c'est beaucoup de remplaçants à faire tourner. C'est pareil, les élèves, j'évite de les mettre avec des remplaçants qui ne sont pas là depuis très, très longtemps, il faut qu'ils aient un certain recul dans la maison pour pouvoir encadrer un élève de manière satisfaisante, parce que quand le salarié ne maîtrise déjà pas tout, il ne peut pas transmettre de manière forcément correcte. Je ne vais pas les mettre avec quelqu'un qui est arrivé seulement depuis une quinzaine de jours, j'évite le plus possible. [...] ... Oui, ils changent d'activité, ou il s'agit carrément de réorientation professionnelle, ou alors ils étaient là sur un poste de remplaçant sur un contrat à durée déterminée et puis ils ont trouvé un CDI ailleurs. Voilà, ça dépend.

Bien entendu, **la possibilité de compter immédiatement sur des salariés enclins à faire du tutorat à titre informel n'est pas derechef une garantie.** En particulier, dans le cas des tutorats partagés au sein d'équipes, il n'est pas certain que tous leurs membres aient d'emblée l'envie de participer ou qu'ils s'y sentent immédiatement prêts. Parfois, des salariés se montrent au départ, clairement réticents.

On est tous issus ou de la mairie ou de la communauté d'agglomération. Quand ils ont créé cet ERP 1, il fallait des SSIAP, et on a donc fait un appel à candidatures pour voir ceux qui étaient intéressés. Donc moi j'avais des gars qui

venaient des services techniques, etc. Moi j'étais avant à la direction des ressources humaines à la communauté d'agglomération. On a passé l'examen, on l'a eu, et voilà, on nous a mis là. Après, c'est un peu difficile, un peu compliqué, avec un agent qui a fait vingt ans de voirie ou trente ans de voirie aux services techniques, maintenant on l'habille en rouge, il fait de la sécurité incendie... C'est des gars qui n'avaient pas plus envie que ça de former des stagiaires, ça se comprend aussi. [...] On se met aussi à leur place (tuteur, CEC).

Pourtant, là aussi, force est de reconnaître **la limitation de pareil risque**. En effet, la plupart des salariés ont plutôt a priori une bonne opinion à l'égard du principe du tutorat. Reconnaissance de l'utilité de la transmission, sensibilité aux problèmes rencontrés par les jeunes en formation et sur le marché du travail, compassion marquée à l'égard de ces problèmes compte tenu de leur propre expérience familiale, force de rappel favorable jouée par leur propre passé en tant que stagiaire ou apprenti, possibilité de vivre une nouvelle expérience, opportunité de concourir à l'intégration et à la formation d'un éventuel futur collègue de travail... : la majorité des salariés partage à peu près les mêmes sentiments initiaux à l'égard du tutorat que les tuteurs qui sont désignés de façon formelle. Pour la majeure partie d'entre eux, les salariés apparaissent donc disposés à répondre favorablement à une sollicitation visant à les impliquer opérationnellement dans une action de tutorat.

L'équipe est d'abord mise au courant, puis elle est impliquée, d'autant plus que beaucoup de nos jeunes collaborateurs ont été d'abord en stage chez nous, donc ils sont d'autant plus impliqués qu'ils connaissent la conséquence, à savoir le fait qu'il peut y avoir une embauche à la clef, tout de suite à la fin de l'année ou deux ans après, deux-trois ans. [...] Ils savent ça, donc ça les intéresse parce que ça peut être un futur collègue de travail. Et puis ils ont aussi ce goût de transmettre, donc ils vont regarder : « Ah non, c'est pas tout à fait comme ça, corrige un peu... » Ils vont l'aider (directrice des ressources humaines, PME dans la fabrication aéronautique).

Ajoutons, pour le cas de certains agents de sécurité-incendie, la conscience que cette implication sera éventuellement porteuse d'un effet formateur, en ce que l'encadrement d'un jeune est susceptible d'amener le professionnel en place à réviser et à actualiser sa connaissance des normes en vigueur dans ce domaine, dans un contexte de travail qui se caractérise par un prescrit réglementaire fort, en perpétuelle évolution et organisant pour ainsi dire les carrières (passage des différents niveaux de SSIAP, par le biais d'examens portant sur les connaissances des procédures et des normes).

Des stagiaires, on a vraiment depuis à peu près six ans, depuis six ans il y en a constamment. Donc pour nous c'est un régal entre guillemets, parce que ça nous remémore notre jeunesse. On est également quand même contents de les recevoir, parce que déjà ça fait de l'effectif en plus, quand on a besoin de faire de la manutention, on a des bras. Et... et l'instruction, en fait. Nous ça ne nous dérange pas de faire ça. La plupart des collègues le font, tous le font. C'est bon aussi pour nous, parce que nous, vous savez qu'on est amenés à faire nos recyclages, à chaque fois. Moi je suis chef d'équipe SSIAP 2. Donc voilà, il faut faire des cours, on fait des trucs comme ça, donc...on transmet. Tous nos acquis, on les transmet. Ce sont des futurs acteurs de la sécurité (chef d'équipe sécurité-incendie SSIAP 2, musée).

En outre, la contribution effective à l'action de tutorat semble être rarement imposée dans les faits. En général, le tuteur formel vérifie auprès des professionnels en place s'ils acceptent ou refusent de s'impliquer dans l'action de tutorat. Une politique volontariste de la structure en matière d'accueil

de stagiaires apparaît par ailleurs comme un plus, pour l'engagement des professionnels comme du tuteur.

C'était en fonction de ceux qui voulaient... qui m'acceptaient, entre guillemets, ceux qui avaient envie de m'apprendre. [...] Personne ne leur imposait : « Vous prenez le petit jeune et vous allez lui apprendre. » Après, quand on s'intéresse, ça fait toujours plaisir d'apprendre à quelqu'un son métier (apprenti en première bac pro métiers de la sécurité, au sein d'une PME prestataire en sécurité incendie).

— *Parce que dans l'idéal chaque personnel devrait être amené à pouvoir encadrer un élève. Surtout un élève bac pro. Parce que le bac pro, bon, il n'y a quand même pas les mêmes exigences que pour un élève aide-soignant ou infirmier. En fonction de chacun et de chacune, je dis : « Vous serez amené à avoir tel ou tel élève, ça le fait, ça le fait pas... »*

— *Il y a des refus ?*

— *Il y en a qui n'aiment pas. C'est rare. Après, je me mets d'accord avec eux, parce que c'est pareil : aide-soignant, bac pro ou autre, ce n'est pas le même accompagnement non plus, donc il faut que je me mette d'accord entre guillemets. Je leur dis : « Si si, les bacs pro vous pouvez leur faire faire tel et tel soin, mais une fois qu'ils vous ont vu travailler, que vous les avez vus travailler. » Et après on est sur des prises en charge qui sont quand même plus « soft » que les élèves aides-soignants ou... L'idée c'est de ne mettre en difficulté personne (cadre infirmier en EHPAD, tuteur).*

En général, les tutorats d'équipe sont justement conçus pour favoriser cette manière collective et autonome de gérer les actions de tutorat. La plupart du temps, un certain nombre de salariés se montrent d'emblée disposés à participer. Leur implication a dès lors vocation à compenser pour ainsi dire le retrait éventuel de ceux qui sont, au moins dans un premier temps, réticents ou réfractaires. Elle est même parfois plus ou moins pensée par le tuteur formel comme un moyen d'amener ou d'entraîner progressivement ces derniers vers cette pratique. Bien sûr, plus la structure et de surcroît le service ou l'unité d'accueil sont réduits en effectifs, moins ce fonctionnement en équipe est possible.

Les deux qui étaient réticents s'aperçoivent bien que le train roule sans eux, qu'il y a des relations qui s'établissent tout de même entre les stagiaires et eux, et puis c'est toujours valorisant, quand on est un peu ancien, d'avoir un jeune qui pose des questions intelligentes... Ceux qui étaient un peu en retrait ont compris qu'ils n'étaient pas très gagnants à agir de la sorte. [...] Vous savez, c'est un peu comme dans [...] les Sept Nains : il y a le nain grincheux. [...] Il y en a toujours un pour avoir ce rôle-là. Celui-ci, ce n'est pas la peine d'aller le forcer à faire quelque chose que légitimement on n'a pas à l'obliger de faire. Autant qu'il y vienne de lui-même. [...] A son rythme. Et dans les domaines dans lesquels il a envie de le faire (tuteur, musée).

L'information et la formation préalables des tuteurs

Le défi du tutorat est d'autant plus difficile à relever que **les tuteurs (« formels » et « informels ») ne semblent pas disposer, en démarrant leur action, de toute l'information nécessaire sur ce qu'on attend a priori d'eux et sur la manière dont ils auront à agir avec les jeunes.** Quand les contacts initiaux sont gérés par un service RH ou administratif ou en direct par le dirigeant de la structure, ils ne sont pas associés en général à l'élaboration et à la signature de la convention de stage ou du contrat d'apprentissage, qui finalisent le processus ayant consisté pour le jeune à chercher une

structure d'accueil. En plus, un tel document ne dit rien sur ce que les jeunes doivent faire ou pas en entreprise, et encore moins sur la manière de les prendre en charge. En pratique, c'est un document purement formel, à vocation administrative, qui indique simplement les horaires à respecter et le nom du tuteur, alors qu'il est présenté officiellement comme le document statuant sur la nature de la formation qui sera dispensée au jeune en entreprise et sa complémentarité avec la formation qu'il reçoit au lycée ou au CFA.

Les tuteurs ne sont pourtant pas totalement démunis en informations initiales. Nous l'avons vu : en principe, les enseignants/formateurs leur transmettent, via les jeunes, un dossier comportant des éléments d'information sur la gestion des absences et la pratique de l'évaluation, ainsi que la grille de compétences en vigueur, de façon à ce qu'ils sachent donner effectivement des tâches en adéquation avec cette grille. En aéronautique, il leur est par exemple remis ce qui est appelé, du côté du lycée de l'Aéronautique, le « *carnet de formation du technicien* », un document ad hoc qui précise ce qu'ils sont amenés normalement à faire, les fiches qu'ils auront à renseigner, les cases qu'ils devront cocher par rapport aux présences ou absences des jeunes et par rapport aux tâches qui leur seront confiées.

Déjà on a la signature du contrat, ensuite ils viennent surtout avec une fiche d'évaluation, donc ça, ça nous oriente pas mal sur ce que l'école attend de nous. Bon, elles sont assez similaires, quand même, malgré le fait que les formations soient l'ajustage, la mécanique, c'est souvent assez similaire ce qui est évalué, en termes de comportement déjà, et puis après il y a quelques spécificités techniques. Généralement on n'a jamais eu de surprises, ce que l'école attendait c'est ce qu'on faisait, donc... [...] Comme on l'a en début de stage, on peut la lire et se dire : « Qu'est-ce qu'ils attendent de nous ? » Si c'est une formation à laquelle on n'est pas habitués ça va un peu nous orienter (directrice des ressources humaines, PME dans la fabrication aéronautique).

Néanmoins, cette transmission d'informations par les établissements de formation, via les stagiaires ou les apprentis, ne semble pas toujours suffire. Elle ne porte absolument pas sur les modes opératoires du tutorat, lesquels sont considérés comme relevant totalement des tuteurs en qualité de professionnels aptes par définition à savoir comment transmettre leur métier. En outre, le référentiel de certification ne semble pas toujours être mis directement à leur disposition. C'est alors aux tuteurs de faire la démarche pour aller le consulter sur Internet – et certains, notamment en sécurité, ne s'en privent pas, ne serait-ce que pour le survoler. Enfin, notons que les tuteurs non-formels, mais agissant pleinement au quotidien dans l'accompagnement du jeune et sa formation pratique et technique, ne sont pas forcément invités à consulter tous ces documents. Ils n'en sont pas en tout cas formellement destinataires et dépendent en ce sens du bon-vouloir du tuteur formel, qui est en général leur chef direct.

— *En termes d'outils, de documents, vous n'avez pas été non plus destinataire de certains outils, de documents pour vous aider dans votre fonction ?*

— *Concernant les stagiaires ?*

— *Oui, concernant les stagiaires.*

— *Non.*

— *[...] Il aurait été utile d'avoir cette grille d'évaluation avant de commencer le stage ?*

— *Oui, bien sûr. Bien sûr, c'est utile, ça pourrait être utile. Ça me ferait un petit peu gagner du temps. Sur cette grille d'évaluation, je verrais ce que le lycée attend d'eux. Qu'est-ce qu'il est amené à faire par rapport à la formation*

suggérée. Bien sûr, ça serait très, très, très utile, je pense (agent de sécurité incendie SSIAP 1, CEC).

Les tuteurs apparaissent surtout peu accompagnés en amont par les établissements de formation.

Au sein de la première partie, nous avons vu que les enseignants et les formateurs avaient généralement assez peu de contacts directs initiaux avec les structures d'accueil, avant que la convention de stage ou le contrat d'apprentissage ne soit signé. Cette situation se vérifiait surtout pour les PFMP à organiser en aéronautique, du fait de l'ampleur des difficultés rencontrées. Les enseignants du lycée enquêté étaient conduits à privilégier le travail de recherche de lieux de stage et de « placement » sur le travail de préparation en amont des entreprises et des personnels appelés à être tuteurs. Une telle situation était nettement moins perceptible du côté d'un lycée comme celui de la Sécurité, où l'on entrait souvent en relation avec des entreprises démarchées par des jeunes mais réticentes a priori pour les recevoir ou leur confier suffisamment de tâches susceptibles de faire l'objet d'une validation. Mais on reconnaissait toutefois manquer de temps pour généraliser ces contacts initiaux, échanger davantage en amont avec les entreprises et se donner ainsi les moyens d'optimiser l'exploitation pédagogique des stages.

En ce qui concerne l'apprentissage, le contact initial apparaissait loin d'être systématique, puisque le jeune était souvent recruté d'abord comme apprenti par un employeur avant de passer les sélections du CFA et de s'y inscrire. En outre, il fallait compter sur l'existence d'un service dédié spécifiquement à la recherche d'entreprises d'accueil, ayant en pratique assez peu de relations avec les formateurs (cas du CFA de l'Aéronautique). Ajoutons ici qu'en cas de contact initial, il ne concernait pas forcément d'emblée le futur tuteur effectivement désigné, et a fortiori absolument pas les autres salariés amenés à être associés au tutorat au quotidien.

Par ailleurs, on a vu dans ce troisième chapitre que les enseignants et les formateurs organisent souvent des réunions visant chaque année à regrouper l'ensemble des tuteurs pour les sensibiliser à ce qu'ils attendent d'eux, leur présenter le référentiel du diplôme, mettre au point le déroulement de l'année en donnant notamment des échéances (pour ce qui est de l'apprentissage). Ces réunions s'avèrent pourtant au bout du compte relativement insatisfaisantes, étant donné qu'elles sont loin de rassembler effectivement tout le monde, et ce pour des raisons d'indisponibilité, d'incompatibilité horaire ou d'éloignement géographique. Complétons ici le propos en signalant que ces réunions ne peuvent de toute façon aborder, dans le détail, le cas de chaque contexte de travail et ce qu'il est susceptible d'offrir en termes de problématiques et de potentialités formatives singulières. De plus, elles n'impliquent à nouveau que les tuteurs formels, et non de fait tous les autres salariés appelés à concourir au quotidien à l'action de tutorat.

En interne, il ne semble pas y avoir plus d'accompagnement très organisé pour préparer les tuteurs à leur future action d'accueil d'un jeune en formation. Ainsi, dans les petites structures enquêtées, nous n'avons rien trouvé de formalisé sur le rôle du tuteur et les pratiques correspondantes. Point de livret spécial, de note de service ad hoc, point d'intégration de l'activité de tutorat dans les fiches de poste des agents, même dans les structures où s'est déjà construite une solide expérience en matière d'accueil de jeunes en formation : ce tutorat-là reste résolument très peu prescrit.

Ce n'est pas formalisé, c'est-à-dire qu'il n'y a pas une note de service qui explique : « Avec les stagiaires vous allez faire ci, vous allez faire ça, etc. » Parce que ce n'est pas dans la fiche de tâches des agents, c'est clairement une activité supplémentaire qui leur est proposée, donc je n'ai pas l'intention de la leur imposer. Déjà mon arrivée ici a bousculé beaucoup d'habitudes, beaucoup, beaucoup d'habitudes. [...] Je leur ai imposé tout un tas de choses nouvelles, le directeur vient de signer le service de fonctionnement du service de sécurité du musée. [...] J'ai mis six mois à rédiger ça, c'est un document de 18 pages, donc les règles sont définies, écrites. Mais ce n'était pas le cas avant. Donc je ne vais

pas leur imposer en plus une dix-neuvième page dédiée à quelque chose qui n'est pas dans leur cœur de métier. Imposer, c'est de toute façon le meilleur moyen de décourager les bonnes volontés. Et ça ne va pas susciter l'adhésion de ceux qui ne veulent pas. Et d'ailleurs ça marche bien. Le fait de laisser les agents libres de transmettre ce qu'ils ont envie de transmettre aux stagiaires, c'est quelque chose qui marche bien (tuteur, musée).

De même, dans la grande majorité de ces structures, aucune formation n'est proposée en amont aux différents tuteurs. Certains apprécieraient d'ailleurs de pouvoir en bénéficier, en particulier pour faire face aux conflits pouvant survenir avec certains jeunes. La dominante est de solliciter des professionnels, sans pour autant leur proposer au préalable une formation au tutorat, ni d'ailleurs une rémunération en sus.

— *Est-ce que vous avez été préparé pour exercer cette fonction de tuteur, d'accompagnateur ?*

— *Non, aucune formation. J'aurais bien aimé, d'ailleurs. Non, je n'ai jamais été formé pour essayer de former, ou de donner les compétences aux plus jeunes. Non, jamais.*

— *Et ça vous aurait plu d'avoir éventuellement une formation, une initiation ?*

— *Avec plaisir, ça m'aurait plu, bien sûr. Sujet que je n'ai jamais abordé, d'ailleurs, avec la hiérarchie, ce serait bien d'en parler. Oui, pourquoi pas ? Bien sûr, ce serait bien. On tombe toujours sur des jeunes agréables, nous, heureusement, mais ce ne sera peut-être pas tout le temps le cas. On a vu des jeunes un peu moins motivés que d'autres, mais toujours très agréables. [...] Mais je pourrais être dépassé par les événements si je tombais sur un jeune qui, si je peux me permettre, s'en fout un peu de tout, quoi. Là, à mon avis, oui, il faudrait être formé, oui. [...] Ce serait très conseillé, même (agent de sécurité incendie SSIAP 1, CEC).*

Au sein des petites structures, l'offre d'une telle formation et/ou d'une telle rémunération reste de loin une exception, et ce alors même qu'elle pourrait constituer un atout pour préparer leur action de tutorat. Dans cette structure du secteur des services à la personne, les référentes ou tutrices sont par exemple clairement identifiées car elles ont été formées pour accueillir des stagiaires et ont une rémunération pour cette activité :

On a deux aides-soignantes qui sont étiquetées « référentes ». C'est-à-dire qu'elles ont eu une formation liée à l'accueil des sala... j'allais dire des salariés – ah ben si, aussi des nouveaux salariés – mais, à la base, des étudiants. Et elles ont une rémunération qui va avec ça, d'ailleurs. Maintenant, moi je me considère plus comme le maître de stage – alors après on associe maître de stage et tuteur de stage. Moi, je ne suis pas dans la proximité du soin, parce que ce n'est pas moi qui les accompagne au quotidien. Moi je suis là pour gérer tous les détails du stage : l'arrivée, les évaluations, etc., etc., mais l'accompagnement au quotidien, c'est fait soit par les aides-soignantes, soit par les AVS (cadre infirmier en EHPAD, tuteur)

Cet accompagnement souvent limité en interne tient sans doute au **manque de temps et de moyens à consacrer à la formation**. Il traduit le fait que le tutorat ne représente jamais une priorité au quotidien pour la plupart des structures et des personnels impliqués – avec toutefois une nuance à faire entre celles ou ceux qui font exclusivement ou en majeure partie du tutorat pour « rendre service », susceptibles de limiter leur investissement ou de le faire passer au second plan, et celles ou

ceux qui s'engagent surtout pour essayer de faire du « pré-recrutement », tentés, eux, d'en faire naturellement plus. Certains tuteurs-managers reconnaissent qu'une formalisation ou une action de formation ad hoc pourraient être utiles, mais ils n'en font pas une priorité et donc ne l'entreprennent ou ne l'envisagent guère. En outre, le tutorat demeure assimilé à une activité toujours secondaire ou supplémentaire par rapport à leur principale fonction ou aux principales attributions des subordonnés impliqués, ne faisant pas partie de leur cœur de métier.

Par ailleurs, nous nous intéressons ici à l'expérience que l'on fait du tutorat au sein des petites structures. Elles sont sans doute gagnées davantage par le phénomène du « manque de temps ». En matière d'organisation du travail et de formation, elles se caractérisent aussi certainement par des pratiques plus informelles. Elles n'éprouvent pas forcément le besoin de formaliser le tutorat et de l'encadrer a priori par l'intermédiaire d'une action de formation préalable.

Au mieux, les tuteurs débutants font l'objet d'un accompagnement par un tuteur plus expérimenté, attaché à leur transmettre son expérience, de façon plus ou moins informelle, **ou par un gestionnaire des ressources humaines a priori sensible à un tel accompagnement**. Cette pratique est par exemple à l'œuvre au sein de la PME spécialisée en fabrication aéronautique. Le responsable de production, ayant été lui-même tuteur de plusieurs jeunes en PFMP pendant plusieurs années, et la jeune directrice des ressources humaines de cette entreprise en pleine croissance, veillent à ce que chaque chef d'équipe nouvellement tuteur s'approprie au mieux leur action en ce domaine. Pour cela, ils y vont « *en douceur* » en allant s'entretenir informellement avec lui au moment où il démarre et découvre cette action pour lui fournir informations, conseils et consignes sur ce qui est légal et sur ce qui est essentiel selon eux dans la façon de tutorer un jeune au sein de l'entreprise. En l'occurrence, ils essaient surtout de lui faire comprendre l'importance qu'il y a avant tout de mettre à l'aise le jeune, en évitant de le compter pleinement dans le rythme de travail de l'équipe et donc de prendre le risque de lui reprocher son manque de rapidité, dans un contexte « nerveux » de développement industriel et après que cette « dérive » ait été constatée et diagnostiquée avec de précédents stagiaires.

Ainsi, la plupart des tuteurs des petites structures n'apparaissent donc pas ou faiblement préparés préalablement en interne ou par le biais des établissements de formation. De fait, on se trouve là en présence d'un **modèle de formation au tutorat fondé avant tout sur la « méthode de la découverte » par la pratique ou l'expérience**, au mieux favorisée, comme on vient de le voir, par l'accompagnement informel d'un initié.

Un tel modèle prend surtout son sens, avec le projet de fidéliser des tuteurs, dans le cadre des relations de partenariat nouées par les établissements de formation avec des structures d'accueil. On s'attend précisément à ce que les tuteurs acquièrent ainsi une connaissance et une expérience de la pratique tutorale à force d'encadrer des stagiaires ou des apprentis, qu'ils s'habituent à ses exigences et deviennent ainsi « compétents » en la matière. On a ainsi rencontré plusieurs tuteurs, formels ou non, qui avaient déjà une expérience fournie de plusieurs années dans le domaine du tutorat. Du côté des établissements de formation, on admet avoir souvent affaire de fait aux mêmes tuteurs, surtout dans l'univers des petites structures, en soulignant que cela représente un gage de qualité.

Les tuteurs usent aussi de leur expérience plus générale pour anticiper la construction de leur action de tutorat. Quand ce sont eux-mêmes d'anciens stagiaires ou apprentis, et quand ils sont encore relativement jeunes, ils se font plus aisément une idée de ce que représente une PFMP ou un contrat d'apprentissage. On s'en aperçoit tout particulièrement au sein des petites structures, en aéronautique et en apprentissage, où les tuteurs sont souvent eux-mêmes, semble-t-il, d'anciens apprentis. On le constate également au niveau du lycée de l'Aéronautique, qui est positionné sur cette filière depuis une trentaine d'années et situé au sein d'un territoire bien fourni en activités aéronautiques. En effet, il arrive que le tuteur soit lui-même un ancien élève de ce lycée. Il connaît du

coup le programme de formation et les attentes du lycée – ou croît au moins en avoir une certaine connaissance – et anticipe plus spontanément la façon par laquelle la PFMP va se dérouler.

Je pense que la petite entreprise, c'est généralement des gens qui sont des anciens apprentis, qui ont évolué vers la responsabilité et la maintenance d'un petit aérodrome. Donc eux ils savent ce qu'est l'apprentissage, donc je pense qu'ils sont plus sensés là-dessus, dans ce cursus. Dans les grandes entreprises, des fois c'est des lambdas à qui on va donner une responsabilité mais qui ne sont pas du tout motivés pour faire cette fonction. C'est un peu ce que je reproche. On ne va pas dire 50/50, mais il y a 75 % qui jouent le jeu dans les grandes entreprises, il y a 25 % où c'est limite, et je dirais 5 % où c'est n'importe quoi (formateur en techniques aéronautiques, CFA de l'Aéronautique).

Beaucoup de nos jeunes viennent de cette formation, donc ils savent ce qui est attendu, encore une fois ça aide beaucoup, ça facilite le travail. [...] Du lycée [de l'Aéronautique] [...] on en a beaucoup qui ont été en stage chez nous, et effectivement, qui sont aujourd'hui, depuis deux ans, deux ans et demi, chez nous, embauchés (directrice des ressources humaines, PME dans la fabrication aéronautique).

Les tuteurs mobilisent également leur expérience acquise dans d'autres formes de tutorat et d'accompagnement, qu'ils ont été amenés à prendre en charge, auprès d'autres publics, adultes ou jeunes. C'est le cas par exemple d'un chef d'équipe en sécurité incendie SSIAP 2 du musée enquêté, qui a derrière lui une longue expérience d'encadrement de jeunes de par un parcours militaire qui a duré 18 ans et qui s'est conclu il y a quelques années par cette reconversion. D'ailleurs, dans le domaine de la sécurité-incendie, les SSIAP 2, considérés comme chefs d'équipe et donc agents de maîtrise, et les SSIAP 3, assimilés à la catégorie cadre, exercent respectivement une responsabilité en matière de management d'équipe et des responsabilités en matière de management du service de sécurité et de formation. L'exercice et l'apprentissage de ces responsabilités ont nul doute une influence sur leur façon de jouer leur rôle de tuteur de jeunes.

Ce modèle de formation des tuteurs fondé sur leur expérience favorise d'autre part le choix de profils relativement expérimentés au sein des structures où le tutorat n'est pas directement pris en charge par le dirigeant. Nous l'avons vu : en règle générale, qu'ils soient encadrants ou salariés opérationnels, les tuteurs désignés et les tuteurs plus informels impliqués d'emblée sont le plus souvent des personnes ayant une expérience professionnelle dans le métier (voire aussi au sein de la structure) jugée suffisante.

Au total, ce modèle de formation laisse forcément **une grande place à l'incertitude, à l'imprévisibilité, à l'improvisation aussi**. Être chevronné ou expérimenté dans son métier, de même que se construire progressivement une expérience dans les pratiques de tutorat et d'accompagnement en général, ou plus spécifiquement dans le tutorat des jeunes en formation, constituent sans aucun doute des atouts. Mais tout cela ne garantit en rien la qualité de sa prochaine mise en œuvre et des pratiques qui lui seront liées, comme la transmission. Avoir de l'expérience dans son métier ne fera pas émerger forcément, de façon spontanée, un savoir-faire efficace en matière de tutorat. Bien d'autres aspects pourront jouer, comme la personnalité plus ou moins propice du tuteur ou la possibilité qu'il aura ou non, au sein de son organisation, d'œuvrer en faveur de la formation du jeune en situation. De même, s'être construit soi-même son expérience dans le domaine du tutorat ne signifie pas qu'elle sera forcément conforme aux attendus des autres, c'est-à-dire du jeune et des enseignants/formateurs. La représentation de l'apport et du savoir-faire en la matière pourra notamment différer d'un acteur à l'autre.

La pratique éventuelle d'un pré-accueil en PFMP

Parfois, les tuteurs accueillent les jeunes avant le démarrage de leur stage quelques semaines, voire quelques mois avant, après leur en avoir fait la proposition. Certains en font même une pratique systématique. Le but de ce pré-accueil, constaté au niveau des investigations dans le cas de la sécurité et des services à la personne, est alors de permettre aux jeunes de faire une première découverte de leur futur lieu de stage, de même que de les « déstresser », de dédramatiser la situation, notamment pour les plus jeunes, les élèves de seconde.

Donc j'aime bien les rencontrer avant, ça permet de leur montrer un petit peu la structure, de leur expliquer un peu comment on fonctionne, dans quel type de structure ils vont arriver. De voir un peu quel est leur projet professionnel, de connaître éventuellement leurs possibilités, parce que certains sont limités, ils sont tributaires des horaires de bus, ou ils n'habitent pas forcément sur le secteur, du coup ça sous-entend qu'il faut que je fasse les plannings en fonction des horaires de la ligne 12, ça sous-entend plus d'aménagements d'horaires aussi, donc ça n'est pas simple (infirmière coordinatrice en EHPAD, tutrice).

Il arrive que les jeunes soient alors accompagnés par l'un de leurs parents – apparemment plus souvent la mère. Cet accompagnement ne semble pas être mal perçu par les professionnels en place, lesquels peuvent d'ailleurs se reconnaître favorablement dans ces parents impliqués dans la scolarité et la formation de leur enfant.

Plus généralement, penser en amont l'arrivée du jeune est un élément important pour les tuteurs, car l'accueillir ce sera un peu l'appivoiser dans un milieu professionnel inconnu ou peu familier.

Soucieux de préparer au mieux l'accueil du stagiaire, certains professionnels – minoritaires à n'en pas douter au sein des petites structures – vont jusqu'à élaborer un livret d'accueil comportant la présentation de la structure, les rôles du responsable, du tuteur, des encadrants, le rôle attendu du stagiaire et le planning du stage.

3.1.3. Les attentes des jeunes envers le tuteur et vice versa

Avant que les PFMP et les contrats d'apprentissage démarrent à proprement parler, les tuteurs et les jeunes ont certaines attentes, les uns à l'égard des autres. Ces attentes initiales sont liées à leurs représentations générales et à leurs préjugés, mais aussi à leur éventuelle expérience antérieure en matière de tutorat, à leurs succès et échecs rencontrés en ce domaine, à la manière dont ils les ont interprétés.

Les attentes de la plupart des jeunes envers leur futur tuteur vont **dans le sens de la philosophie recherchée avec le fait de les envoyer se former en situation de travail**, en entreprise. Ces jeunes s'attendent à ce que leur tuteur leur permette de réaliser des apprentissages, utiles à la fois à leur professionnalisation dans le métier qu'ils ciblent a priori en priorité et à l'obtention de leur diplôme, voire aussi à leur orientation formative et professionnelle (dans une logique de test d'un certain environnement professionnel ou dans une optique de réflexion sur le fait ou non de poursuivre à terme leurs études, ou sur la façon dont ils devront demain s'y prendre pour rechercher un emploi). Parmi ceux qui savent pertinemment qu'ils vont agir en qualité de stagiaire ou d'apprenti dans une structure d'accueil qui entend manifestement recruter, ou plus généralement, qui s'apprêtent à quitter le système éducatif après leur année de terminale de baccalauréat professionnel, ces attentes peuvent bien sûr être redoublées du souhait que leur futur tuteur les forme autant que possible à un véritable poste de travail au sein de la structure et leur offre ainsi la possibilité de s'y faire remarquer et apprécier en vue d'une prochaine embauche éventuelle.

La grande majorité des futurs stagiaires ou apprentis est donc **en attente que leur tuteur leur aménage de « bonnes » situations ou occasions de formation** au sein de son milieu professionnel, c'est-à-dire des situations leur permettant de faire suffisamment de tâches tout à la fois « apprenantes » de leur point de vue, en lien avec les enjeux du baccalauréat professionnel qu'ils

préparent et de la formation liée à ce diplôme, et correspondant au mieux à leur niveau. En particulier, ils souhaitent pouvoir appliquer, approfondir et ce faisant mieux saisir certains aspects fondamentaux abordés en cours, au lycée ou au CFA.

Parmi moult exemples, on peut donner, pour le baccalauréat professionnel métiers de la sécurité, celui du manuel SSIAP 1, qui est inscrit au programme de ce diplôme. Définissant de façon très générale un ensemble de connaissances légales et techniques à maîtriser, de normes à respecter et de procédures à mettre en œuvre dans le domaine de la sécurité incendie, ce manuel, vu en cours, reste en effet très abstrait et difficile à exploiter et donc à mémoriser véritablement s'il n'est pas confronté à la réalité d'un site, à ses singularités, aux écarts, souvent minimaux mais inévitables, qu'ils présentent avec ce prescrit. Si les jeunes acquièrent sans conteste d'importantes connaissances en cours, leur mobilisation à bon escient en situation professionnelle et leur transformation plus générale en savoirs requièrent une telle confrontation. Beaucoup d'entre eux perçoivent rapidement de façon au moins implicite l'intérêt de ce processus.

Dans cette perspective, et en termes de modalités de formation, les futurs stagiaires ou apprentis aspirent à ce que leur tuteur soit **surtout « pédagogue » et réellement impliqué en faveur de leur formation et de leur suivi**. Ils aimeraient qu'il puisse faciliter leur intégration au sein de la structure ou auprès de l'équipe où ils sont amenés à être affectés, leur faire connaître cette structure et son activité, bien leur expliquer le travail qu'ils auront à faire, être disponible et attentionné pour les guider dans leurs apprentissages et répondre à leurs questions, etc. A noter qu'à ce stade, ils parlent souvent de leur tuteur au singulier. Mais leurs propos sont de fait valables pour l'ensemble des salariés qui concourront effectivement à leur tutorat.

- *Qu'est-ce que vous attendez d'un tuteur ?*
- *Mmm... Vraiment qu'il m'explique... son métier, qu'il m'aide... qu'il m'aide pour les gestes que je dois réaliser, et vraiment qu'il me fasse connaître la structure. Je ne sais pas comment dire. Vraiment, c'est celui qui m'accompagne tout au long de mon stage, si j'ai besoin de poser des questions, ou autre.*
- *Et dans les deux derniers stages en terminale, c'est ce que vous avez trouvé ?*
- *Oui. J'ai vraiment apprécié cette résidence. Du coup j'y travaille cet été, j'ai eu de la chance. Oui, j'ai vraiment aimé mes deux derniers stages (élève de terminale bac pro ASPP option structure, lycée 1).*

Ces attentes initiales des jeunes envers leur tuteur dessinent en fin de compte ce que pourrait constituer dans l'idéal le tutorat de leur point de vue. Elles mesurent aussi à quel point il est susceptible de susciter chez eux **d'importantes interrogations, appréhensions ou craintes au préalable**. Entreprendre une PFMP ou un contrat d'apprentissage est forcément pour eux un défi psycho-social de première importance. Il s'agit de découvrir un environnement professionnel, de nouvelles règles, autorités et sources de légitimité et de reconnaissance, d'expérimenter de nouveaux rôles sociaux et professionnels, de surcroît dans une position subalterne de « jeune apprenant ». Par ouï-dire ou même parfois par expérience, ils savent que tout ne se passe pas toujours idéalement avec les tuteurs.

Les plus jeunes, les élèves de seconde, qui ont entre 15 et 16 ans, et qui sont amenés à vivre leur première PFMP, sont de fait les plus concernés. Nombre d'entre eux sont en effet fortement intimidés a priori. Ils risquent de ne pas être rapidement à l'aise avec leur futur tuteur et de ne pas se montrer en conformité avec les attentes de ce dernier, en termes opérationnels et de maturité.

Malgré leur âge plus élevé et leur connaissance fréquente de premières expériences du monde du travail, les jeunes appelés à devenir apprentis se posent souvent pour leur part des questions quant à

ce qui va signifier pour eux le fait de devenir salarié, de quitter le milieu scolaire pour intégrer le monde professionnel, d'avoir moins de vacances, d'être soumis désormais à une convention collective. Certains d'entre eux se demandent s'ils pourront bien alterner dans la durée entre leur entreprise d'accueil et leur CFA ou UFA, s'ils pourront gérer financièrement, physiquement ou affectivement l'éloignement éventuel du domicile familial et/ou de l'établissement de formation. Bref, ces jeunes s'interrogent sur leur capacité à supporter à terme leur nouvelle condition d'apprenti, quand bien même ils ont souhaité accéder à cette condition pour gagner en autonomie financière, intégrer plus vite le monde du travail et avoir l'impression d'apprendre plus efficacement la pratique d'un métier.

En amont, quand ils sont encore sous le statut scolaire, ils sont très curieux, ils posent beaucoup de questions, on essaie de leur expliquer en amont le plus d'éléments possibles, et de contrôler les interrogations qu'ils ont. Parce que ça fait peur quand même, ils quittent le milieu scolaire pour intégrer le monde professionnel. Alors ce qui va les rassurer aussi, c'est que l'UFA est dans le lycée où ils étaient auparavant, donc ils conservent un petit peu le cocon, mais après ils se rendent compte que la vie active, c'est 5-6 semaines de vacances, en fonction des conventions collectives, ils se rendent compte que pendant que les camarades seront en vacances, eux ils seront au travail (professeur de sûreté, lycée de la Sécurité).

Les tuteurs ne sont pas avares non plus d'attentes initiales envers le jeune qu'ils sont conduits à prendre sous leurs ailes, en qualité de stagiaire ou d'apprenti. Ils mettent d'abord et avant tout l'accent sur son attitude. En effet, ils veulent en priorité **un jeune « agréable », ayant une « bonne attitude »**. Par-là, il faut comprendre un jeune intéressé par son stage ou son apprentissage, qui se montre volontaire et actif, ayant clairement « fait la séparation entre l'école et l'entreprise », c'est-à-dire devenu suffisamment mature pour pouvoir intégrer à leurs yeux le monde du travail, respecter les règles de ce monde et éviter a fortiori de causer des perturbations par manque de discipline. Il faut entendre aussi un jeune qui se montre curieux et même capable de prendre des initiatives à son niveau, tout en sachant faire preuve d'humilité, en ne donnant pas l'impression de « connaître déjà tout à l'avance ».

Si l'accent est mis sur l'attitude du jeune, les tuteurs souhaitent souvent aussi **un jeune doté déjà d'une certaine compétence professionnelle** et donc en mesure de se révéler assez rapidement opérationnel, autonome et donc utile, au moins sur un certain type de tâches. Dans la même veine, ils aspirent également à un jeune « réceptif », apte à apprendre en milieu professionnel, à acquérir et à mettre en œuvre des compétences dans un laps de temps jugé raisonnable. Bien sûr, ces attentes sur le niveau de connaissance et de compétence du jeune, et sur son aptitude à se former en milieu de travail, se révèlent plus marquées dans le cas de l'apprentissage, le jeune étant là recruté comme salarié, rémunéré en conséquence et amené à officier au sein de la structure pendant au minimum deux ans.

Les tuteurs brossent là eux-aussi une sorte de portrait idéal du jeune qu'ils souhaiteraient accueillir. Ce faisant, ils tendent à avoir **des attentes d'emblée très exigeantes envers les jeunes, de nature parfois un peu exagérée**. On peut aller jusqu'à se demander s'ils n'en viennent pas quelquefois à oublier qu'ils ont affaire justement à des jeunes, de fait encore inexpérimentés ou insuffisamment expérimentés, avec une maturité qui reste souvent à parfaire. Comme l'a dit très bien la professeure de droit du lycée de la Sécurité, ces tuteurs « rêvent » parfois, pour ainsi dire, les jeunes qu'ils sont amenés à accueillir au sein de leur structure. Or ces derniers ont évidemment encore beaucoup de choses à apprendre et à comprendre sur le monde professionnel et sur la condition de stagiaire ou d'apprenti.

Probablement, nombre de professionnels ne savent plus ou ont oublié ce que signifie et suppose dans toute sa complexité et ses difficultés le fait d'être jeune et de découvrir le monde du travail, en raison d'un effet d'âge mais peut-être aussi au vu d'un processus de refoulement. Phénomènes majeurs qui marquent sur la longue durée notre société, l'« allongement de la période de la jeunesse », qui conduit à voir la durée de la transition entre l'enfance et la vie adulte s'accroître sensiblement²⁷, et qui se traduit entre autres par un allongement de la durée des études, contribuent aussi certainement à cet oubli, en éloignant toujours plus la population adolescente des positions durables du monde du travail.

Par ailleurs, les attentes relativement exigeantes des tuteurs envers les jeunes font elles-aussi contraste pour ainsi dire avec **les craintes qu'ils ressentent souvent au préalable**. Ces craintes portent de fait sur la qualité comportementale et professionnelle du jeune qu'ils sont effectivement amenés à prendre en charge. Ils redoutent surtout de fait son attitude à venir. Ils ont peur d'avoir un jeune « *mal disposé* » et « *perturbateur* », un « *cas difficile* », ce qui pourrait constituer un risque important pour leur activité, leur bien-être au travail, le fonctionnement de leur structure ou de leur équipe, ou la qualité de ses prestations. Souvent, ils s'interrogent également sur leur capacité à former et à accompagner des jeunes en situation de travail, étant entendu qu'ils perçoivent cette capacité comme étant singulière et exigeant un savoir-faire particulier, difficile. Toutefois, force est de reconnaître que toutes ces craintes ou appréhensions initiales ne remettent pas en cause, en général, tous les a priori positifs ressentis vis-à-vis de la formation professionnelle des jeunes en général et leur tutorat en particulier (cf. *supra*).

La présence de stagiaires mal disposés pourrait impacter négativement la qualité de la prestation. Il faudrait donc procéder systématiquement à des entretiens de recrutement avec les jeunes voulant faire un stage chez nous (tuteur, PME prestataire en sécurité-incendie).

Je ne savais pas, moi, comment j'allais passer au niveau des jeunes. Et vous savez que les ados, aujourd'hui, c'est très compliqué – mais je le sais parce que j'en ai deux à la maison –, et je ne savais pas trop comment ça allait se passer au niveau du rapport (tuteur, TPE en sécurité-incendie).

Ces craintes semblent particulièrement présentes aujourd'hui chez les tuteurs qui accueillent en PFMP des élèves du baccalauréat professionnel aéronautique option systèmes. En écho à certains propos tenus par les acteurs du lycée de l'Aéronautique à propos de l'évolution du recrutement et des profils d'élèves dans cette spécialité de formation (cf. chapitre 2), un tuteur justifie pour ainsi dire de telles craintes au sein du secteur en évoquant avec une tonalité critique la « *démocratisation* » de la filière.

Aujourd'hui, ils ne sont plus vraiment mécaniciens. Alors que même les CAP, il y a 20-30 ans à [X, un CFA historique du secteur], ils étaient déjà mécaniciens dans l'âme, parce qu'ils bidouillaient leur mobylette, parce qu'ils bidouillaient la voiture à papa... Ils avaient déjà une âme de mécanicien. La démocratisation, c'est bien, mais ça n'a pas fait que bien. Et puis c'est passé d'une gestion Aviation civile à l'Education nationale, qui est complètement généraliste, et il n'y a plus de spécialisation, en fait. [...] Le problème de la formation aéronautique [...] c'est que maintenant ça s'est énormément démocratisé. Il y a 20 à 30 ans de ça, la formation aéronautique était réservée quand même, non pas à une élite, mais à des gens qui étaient passionnés. Parce que des écoles, en France, il y en avait très peu, il y en avait trois ou quatre, donc les gens il fallait qu'ils se bougent, il fallait qu'ils partent de chez papa-maman et faire 700 kilomètres pour vivre tout seuls pendant 6 mois, ne rentrer que pour les vacances, pour

²⁷ Voir à ce sujet Olivier Galland, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 2011.

suivre une formation aéronautique. [...] Forcément c'étaient des gens passionnés et qui avaient une âme mécanicienne. Maintenant, la formation aéronautique s'est tellement démocratisée... Le lycée [de l'Aéronautique], à l'origine, ce n'était pas un lycée aéronautique, c'était un lycée généraliste. Ils se sont lancés dans l'aéronautique, il y en a beaucoup qui font ça maintenant, parce que maintenant, ça se fait partout. [...] Le lycée [de l'Aéronautique] c'est un lycée public, donc ils ont une obligation de prendre des élèves dans le circuit géographique. Donc qu'est-ce qu'ils font ? Tous les jeunes qui sortent de 3^{ème} qui ne savent pas quoi faire, ils disent : « Oh il y a l'aéro... On va se lancer. » Mais ils ne savent pas. Ils ne connaissent pas. Et ce n'est pas bien. Et comme le lycée ne peut pas faire de tri dans les élèves qu'il reçoit. [...] Donc des fois on se retrouve avec des stagiaires qui n'ont rien à faire dans l'aéronautique. Ou même dans la mécanique tout court (tuteur, PME dans la maintenance aéronautique).

Plus généralement, ce sont sans doute les tuteurs « débutants » ou encore peu expérimentés qui ont tendance à se montrer particulièrement perméables à ces craintes initiales. Même remarque pour les tuteurs des plus petites structures : dirigeant eux-mêmes la structure ou étant très proches en termes d'activités et de responsabilités de son dirigeant, ils ont probablement davantage conscience des risques qu'un jeune mal intentionné ou perturbateur pourrait faire encourir à cette structure. Disposant d'un temps en général extrêmement limité, ils appréhendent avec peut-être plus de mal leur capacité à terme à endurer certaines attitudes jugées négatives.

D'autre part, ces craintes préalables puisent souvent dans des faits ou des vécus auxquels ont déjà été confrontés les tuteurs. Ils se sont heurtés directement ou au moins indirectement à de « mauvaises » expériences ; ils ont rencontré des « cas difficiles » ; ils craignent donc d'être à nouveau concernés. Cependant, pareilles craintes reflètent aussi, dans une certaine mesure, **le malaise ressenti par certains tuteurs au moins vis-à-vis de l'adolescence ou de la jeunesse en général**. Ceux-là tendent alors à suspecter les jeunes d'aujourd'hui à se montrer peu enclins à s'impliquer au travail, ou à adopter une attitude « compliquée », en regard notamment de leur propre expérience de parent parfois difficile. Mais ces craintes traduisent sans doute avant tout une appréhension classique d'ordre intergénérationnel, une telle appréhension se manifestant à chaque génération dans toute société.

Un jeune. On n'aime pas beaucoup, nous les vieux, les jeunes, parce que la mentalité au travail c'est pas ça, pour moi (tuteur, PME prestataire en sécurité-incendie).

3.2. Pendant la période de formation dans les structures d'accueil

Il s'agit à présent de décrire et d'analyser les conditions et les formes d'exercice de l'activité de tutorat au sein des structures d'accueil. Cette activité est vue comme une « *activité de personne à personne permettant à un « tuteuré » d'acquérir ou de développer des compétences grâce à la contribution d'un salarié expérimenté appelé « tuteur »* »²⁸ ou, plus globalement, d'un collectif de salariés expérimentés. Le cas échéant, elle est aussi analysée ici, dans une perspective un peu plus large, comme une activité du même type susceptible d'offrir également à ce « tuteuré » la possibilité de mieux s'orienter sur le plan scolaire ou professionnel, sinon de l'amener à se discipliner et s'impliquer dans un cadre organisationnel donné pour mener au mieux son stage ou son apprentissage, grâce à nouveau à une telle contribution. Elle est enfin appréhendée de façon

²⁸ Cf. Bernard Masingue, *Séniors tuteurs : comment faire mieux ?*, Rapport au Secrétaire d'Etat chargé de l'emploi, mars 2009. On s'appuie donc ici sur la définition du tutorat qui figure dans ce rapport, tout en l'élargissant quelque peu.

interactive, par la prise en compte de la manière dont le « tuteuré » influe lui-même sur le processus d'acquisition de compétences qui le concerne et la contribution effective de son ou de ses tuteurs. Pour les tuteurs, c'est avant tout dans **leur capacité à opérer cette contribution sous un angle managérial ou pédagogique où se situe l'essentiel du défi initial à relever**. Ce rôle ou cette participation peut en effet susciter des craintes, faire rechigner certains et s'avérer en fin de compte délicate à assurer.

Le tutorat des jeunes en formation professionnelle initiale s'impose d'ailleurs comme **un véritable savoir-faire, à acquérir et qui ne va jamais de soi**. Il faut savoir accueillir, intégrer un jeune, savoir le mettre au travail, lui donner en ce sens du « *grain à moudre* », l'accompagner en situation, lui transmettre des connaissances et des compétences, suivre son évolution, l'évaluer, le conseiller éventuellement sur son avenir, lui dire ou lui faire comprendre quand cela ne va pas et le rappeler à l'ordre si besoin. Il faut en principe connaître à grands traits la réglementation liée à la gestion des stagiaires ou des apprentis en milieu professionnel, afin d'« *être dans les clous* » quant aux conditions de travail offertes et aux horaires mis en place. En situation, il importe le plus souvent de pouvoir expliquer son travail ou au moins certaines de ses facettes à un jeune en cours de formation, ce qui renvoie à une compétence et une posture particulières. En outre, il faut être en mesure de supporter le fait d'avoir toujours quelqu'un derrière ou avec soi, en situation de travail, et de se dévoiler ainsi soi-même au moins en partie sur le plan professionnel.

Enfin, il convient normalement de s'inscrire dans une logique de co-formation et d'aide à l'accès à une certification donnée. En principe, il ne s'agit pas seulement de rendre service à un jeune, ni même de préparer son futur recrutement éventuel au sein de la structure, ni encore a fortiori de profiter simplement de sa présence en lui confiant certaines tâches. Il y a lieu aussi pour le tuteur de comprendre le sens que prend son stage ou son apprentissage dans le cadre d'un parcours de formation diplômante, tant en apprentissage que sous statut scolaire. Vu en termes d'enjeux, le tutorat d'un jeune est donc loin d'être une activité « sans qualités », sans la présence d'exigences en termes de savoir-faire. Et la capacité à prendre en charge un jeune en formation et à l'intéresser en milieu de travail n'est certainement pas le moindre des savoir-faire en question.

En ce qui concerne les jeunes, il va leur falloir **savoir tenir pour leur part leur rôle d'apprenant**, agissant dans un contexte de travail et organisationnel donné mais aussi avec le projet de réussir à obtenir à plus ou moins brève échéance un baccalauréat professionnel.

La condition de stagiaire et d'apprenti et donc la position de principal destinataire de l'action de tutorat mise en place au sein de la structure d'accueil présentent en effet une réelle complexité. Pour le jeune, il importe tout à la fois de réussir son intégration, d'opérer des apprentissages, de savoir les mettre en lien avec les enseignements reçus dans son établissement de formation, de faire tout son possible pour que la période de formation en entreprise se déroule pour le mieux. Il convient aussi de répondre aux attentes habituelles de son tuteur : faire preuve d'une compétence minimale, surtout se montrer volontaire au travail et pour apprendre des situations, prendre certaines initiatives (alors que l'on évolue dans des situations très prescrites et très codifiées par la réglementation, dans le cas de nos trois secteurs), se montrer constamment curieux et adopter la position d'une personne prête avant tout à recevoir des savoirs de la part des professionnels en place. Autre exigence importante qui s'impose au jeune : il lui faut apprendre à dépendre d'une autre forme d'autorité que le système éducatif et ses parents, à accepter son tuteur et les autres salariés côtoyés sur le lieu de travail tels qu'ils sont, avec leur façon de parler parfois un peu brusque ou bourrue, et à surmonter les « *petites blessures personnelles* » qui sont susceptibles d'en résulter.

3.2.1.L'accueil

Le premier jour du stage (ou du contrat d'apprentissage) et les quelques jours qui suivent sont souvent **des journées de découverte pour tout le monde**, le jeune comme le(s) tuteur(s). Le jeune rencontre dès lors son tuteur formel, les différents professionnels en poste. Il découvre les lieux et le fonctionnement de la structure. Cette élève de terminale ASSP le souligne :

On nous montre la structure, on nous explique un peu comment ça se passe, combien il y a d'équipes, comment est le roulement entre les équipes, ce qu'elles font chacune (élève de terminale ASSP).

A son arrivée, le jeune est accueilli en général par le dirigeant de la structure, le responsable ressources humaines (pour les structures d'une certaine taille) ou le supérieur hiérarchique du ou des futurs tuteurs pratiques. Il est présenté ensuite au tuteur formel quand celui-ci n'est pas l'un d'entre eux, ainsi qu'à l'ensemble du collectif de professionnels en place avec lequel il sera amené à travailler, et au sein desquels évolue son ou ses tuteurs pratiques.

Souvent, le tuteur formel demande au jeune de venir un peu avant l'heure, afin de faire les présentations avant que le travail des professionnels commence. Il veille ainsi à ce que sa première journée **début**e au mieux.

Moi j'aime bien qu'ils arrivent déjà dix minutes avant l'heure le premier jour. Parce qu'après, le truc, c'est que comme nos aides-soignantes, voir même les AVS, arrivent à 8 heures, elles à 8 heures elles sont déjà dans le service, à prendre les infos, etc. Du coup l'élève, le premier jour, il y a déjà un petit décalage qui se crée, je n'aime pas ça. J'aime bien avoir le temps de leur présenter le personnel avec qui ils vont être, et puis comme ça on fait un petit point. C'est deux-trois minutes, mais ça met en confiance l'élève, et puis ça permet aussi au personnel professionnel de... voilà, d'avoir la présentation officielle, de faire un petit point. « Est-ce que vous avez déjà fait des toilettes ? Qu'est-ce que vous savez faire ? » Etc. Et puis après ils montent ensemble tranquillement dans les étages (tuteur, cadre infirmier, EHPAD).

On peut rappeler ici que certains tuteurs de PFMP organisent une sorte de pré-accueil, en demandant à rencontrer le jeune qu'ils sont appelés à recevoir quelques semaines, voire quelques mois avant le démarrage du stage.

Au cours de la première journée ou des quelques journées qui suivent, le tuteur formel propose souvent au jeune de **faire le tour des locaux ou des autres services présents sur le site**. S'orienter dans l'espace ou la structure est du reste la première chose à apprendre pour le jeune, en particulier dans le secteur de la sécurité-incendie, où il s'agit d'intervenir sur de larges et denses espaces, mais également dans le secteur des services à la personne où il existe par exemple dans un EHPAD différentes unités pour accueillir les personnes âgées. Il s'agit aussi de faire découvrir au jeune les autres acteurs (autres catégories de professionnels intervenant sur le site, usagers ou « clients » de la prestation...) et de le faire identifier comme stagiaire ou apprenti par ces derniers.

Tout ce processus d'accueil et d'intégration vise surtout à **mettre en confiance** et à « **mettre à l'aise** » le jeune, ce qui est une condition importante pour favoriser sa mise au travail et ses apprentissages à venir. En effet, alors que le milieu professionnel demeure pour lui inconnu ou peu familier, ce processus doit permettre son « apprivoisement » si l'on peut dire. Dans les structures accueillant des personnes âgées, une attention, une vigilance et une bienveillance toute particulières sont par exemple portées à l'attention des stagiaires.

— *Quel lien avez-vous fait entre votre activité de travail et cette responsabilité de tutorat ?*

— *Eh bien je pense que ça fait partie de ma fonction, déjà, c'est important. Et puis moi j'essaie vraiment de considérer que le stagiaire n'est pas là pour nous aider. Il faut l'accueillir et lui donner envie de... envie d'être bien et de travailler, pas le dégoûter du métier, quoi. Je pense que c'est important. Que le stagiaire se sente bien accueilli, qu'il soit encadré... Moi je préviens toujours mon personnel dans les transmissions : voilà, il y a un stagiaire qui arrive, je leur mets toujours un petit mot pour les prévenir qu'une stagiaire arrive ce jour-là...*

— Vous le pensez comment, justement, l'accueil de la stagiaire ?

— Déjà qu'elle soit attendue, qu'elle ait son casier, qu'on prévoi le repas le midi... Moi je l'introduis toujours, je lui dis qu'il ne faut pas qu'elle hésite à me solliciter, à me poser des questions, s'il y a quelque chose qui ne va pas qu'elle vienne me voir... Et puis l'équipe est assez réceptive, généralement ça se passe bien. Elles sont bien dans cette optique qu'on est là pour les former et qu'elles sont là pour apprendre. Leur donner envie, quoi. Et puis les introduire aussi auprès des résidents, parce que ce n'est pas toujours facile, à 16-17 ans, de se retrouver face à une personne âgée (responsable foyer logement, tutrice).

Ce processus est également **l'occasion d'une première évaluation du jeune**. Faire d'emblée un premier point permet déjà au tuteur formel de se faire une idée sur son niveau, ses connaissances effectives, où il en est arrivé sur le plan de son cursus de formation, son expérience en termes d'activités, ses souhaits en la matière, ses capacités actuelles, notamment pour réaliser certaines actions comptant parmi les plus difficiles ou les plus ingrates du métier, son comportement, avec le repérage éventuel de « premières failles », sa propension à s'impliquer et à apprendre... Cette première évaluation n'est donc pas sans effet potentiel sur l'attitude qui va être adoptée d'emblée par le tuteur, quant à ses choix initiaux en matière d'objets à transmettre et de modes de transmission, et même à son degré d'implication à venir.

Les deux-trois premiers jours ils font essentiellement de l'observation. Ou alors ils vont être sur un même poste, mais ils vont faire de l'observation et on ne va pas trop leur demander de faire des choses. On va leur demander de participer à la toilette, ou de conduire un ou deux résidents en salle à manger, ou de retaper un lit... On essaie d'y aller de manière progressive. Surtout qu'on ne sait pas comment va réagir l'élève qui est en face. Parfois ils arrivent, ils n'ont pas fait de stage personne âgée avant, donc ça peut être compliqué pour eux, parce que ça peut ramener à... Il peut y avoir des histoires de vie un petit peu compliqué, par rapport au grand-père, à la grand-mère, il peut y avoir cet effet miroir qui n'est pas toujours très bien perçu par le jeune, de voir comment est-ce qu'on va vieillir, même parfois nous, à nos âges, on a du mal à se positionner. Il y a aussi le fait qu'on rentre dans la démence, il y a l'intimité, il y a toute cette perte au niveau des acquis, tous les deuils qu'il faut faire quand ils rentrent en institution, les résidents... Ça peut les remuer, parfois. On n'est pas à l'abri qu'il y ait un décès, ils ne sont pas forcément à même de pouvoir le gérer. Donc ça se dose, quoi. C'est pour ça que les rencontrer avant et leur demander un peu ce qu'ils ont fait et ce qu'ils veulent faire, ça permet aussi d'avoir un petit peu une idée, et de savoir... Est-ce qu'il va être capable?... S'il y a beaucoup, beaucoup de timidité, je ne vais pas trop le mettre avec les aides-soignantes d'entrée pour faire des petites toilettes où il y aura des problèmes d'incontinence importants et tout ça. Il ne faut pas non plus les dégoûter du métier d'entrée de jeu, quoi. Il faut y aller de manière assez progressive (tutrice, infirmière coordinatrice en EHPAD).

Au cours de cette phase d'accueil, le tuteur formel peut aussi remettre des documents au jeune, censés faciliter son intégration ou la réalisation de son futur rapport de stage : le livret d'accueil quand il existe, divers documents présentant la structure et ses activités... Le tuteur le fait aussi à ce stade dans un souci d'organisation.

Donc d'entrée je leur ai préparé un porte-vues où ils ont déjà pas mal de documents dedans, parce qu'à force de remplir les rapports de stage et de voir ce qui était demandé, c'est toujours plus ou moins les mêmes informations qui sont demandées, donc plutôt que de répéter plusieurs fois et de faire le perroquet, je leur donne le livret d'accueil... ils ont déjà une présentation de la

structure et puis déjà pas mal de choses qui sont à leur disposition à l'accueil. Il y a le livret d'accueil, il y a la moyenne d'âge de l'établissement, il y a un exemple de protocole qui peut être utilisé, il y a le plan de l'établissement... Il y a pas mal de documents... Je leur dis qu'ils ont la possibilité d'avoir accès à ce porte-vues, et que si jamais il y a des infos qui ne sont pas dans le porte-vues, parce qu'on ne pense pas à tout, et puis il y a des spécificités particulières en fonction de chaque établissement, là ils prennent rendez-vous, ils viennent me voir et puis on re-complète à ce moment-là, ils ont la possibilité de faire des photocopies... (tutrice, infirmière coordinatrice EHPAD).

Pour les jeunes, l'enjeu au moment de cette phase d'accueil est surtout de **se faire accepter, sinon apprécier** par leur tuteur et les différents professionnels en place. Il leur faut savoir se montrer « volontaire », « curieux », « agréable », souvent aussi aller un peu au-devant de certains professionnels qui sont susceptibles de rester dans un premier temps en retrait.

En principe, le jeune remet à son tuteur tous les documents transmis par l'établissement de formation afin qu'il puisse en prendre connaissance, cibler les activités à lui faire réaliser en fonction des compétences à évaluer, et pratiquer un suivi en lien avec les enseignants/formateurs.

3.2.2. Les horaires

Les horaires ne sont pas forcément ceux des professionnels en place. **Toute une gestion horaire est en effet à respecter sur le plan réglementaire**, notamment en PFMP : 35 heures par semaine, 32 heures pour les moins de 16 ans, en horaire de jour pour les mineurs, pas avant 7 h 00 et pas au-delà de 20 h 00 pour les autres, selon les divers témoignages recueillis. Le travail de nuit est donc absolument interdit, ainsi que le travail le week-end.

Cette gestion horaire implique souvent **une affectation du jeune à des équipes différentes**. En effet, l'amplitude horaire de l'activité dans nombre de structures des trois secteurs étudiés entraîne un travail continu (au moins de 6 h 00 à 22 h 00 la semaine, le plus souvent 24 h sur 24, y compris le week-end, comme par exemple pour les EPHAD ou en sûreté), organisé en équipes. Les jeunes ayant des horaires dits classiques de journée sont dès lors amenés à travailler avec l'équipe du matin et celle de l'après-midi, ou à tourner en permanence avec différentes équipes si celles-ci sont gérées selon le régime posté. On a vu, au sein de la précédente section de ce chapitre, que cette situation avait pour conséquence de désigner d'emblée plusieurs tuteurs pratiques, appartenant aux différentes équipes. Si elle contribue à enrichir le regard et l'expérience du jeune, en lui permettant de découvrir plusieurs façons de faire, elle complique de fait l'exercice du tutorat et son management.

Elle confirme en tout cas le rôle majeur du tuteur formel en matière d'organisation au quotidien du tutorat et le fait qu'il ne peut pas se contenter d'un rôle exclusivement administratif, dans le sens où elle l'amène de fait à être la seule personne de référence que le jeune peut interpeller à tout moment, dans la journée. Mais encore faut-il que ce tuteur formel soit géographiquement proche et/ou ait lui-même des horaires de journée, ce qui n'est pas toujours le cas. Citons ainsi l'exemple de ce responsable de l'équipe de sécurité dépêchée par un prestataire en sécurité-incendie sur un site composé de commerces et de deux IGH (immeubles de grande hauteur). Celui-ci travaille le matin et en seconde partie de journée, alors que le stagiaire qu'il accueille au moment de l'enquête a des horaires de journée plus classiques (8 h 00 – 17 h 00). Il ne peut donc être interpellé à tout moment par ce stagiaire.

Soulignons ici surtout que la gestion horaire à respecter peut représenter **une contrainte pour la formation des stagiaires ou des apprentis et empêcher d'optimiser cette formation à organiser à leur profit en situation de travail**. C'est le cas par exemple en sécurité où certaines situations ou certains événements potentiellement formateurs ne peuvent s'observer que la nuit ou le week-end.

Le problème des spectacles c'est qu'ils sont le soir, évidemment, ou le dimanche après-midi, et les stagiaires ne peuvent pas travailler le soir. Et ça c'est dommage pour tout le monde, parce que pour eux ce serait vraiment bien de pouvoir... parce que là, quand on a un spectacle, on a 1.000 personnes, là on a malheureusement dû évacuer la salle, on a eu une alerte incendie il y a un mois ou deux pour un spectacle de [X], ça c'est intéressant pour eux parce qu'ils voient une vraie situation, l'évacuation de 900 personnes... Ça, ce pourrait être vraiment bien de pouvoir décaler des horaires ou alors d'avoir des autorisations pour certaines manifestations, ça serait très intéressant pour eux (tuteur, responsable du service sécurité incendie, CEC).

Dans le secteur des services à la personne, l'activité étant souvent permanente, toute une frange de cette activité échappe de fait aux stagiaires étant donné leur jeune âge et les conditions prévues dans la convention.

On est obligés aussi d'avoir les conventions un peu à l'avance, parce que en fonction de l'âge qu'ils ont, s'ils ont moins de 16 ans, s'ils ont plus de 16 ans, au niveau des horaires ce n'est pas les mêmes. Certains sont à trente-deux heures/semaine, d'autres à trente-cinq heures, d'autres ne peuvent pas travailler au-delà de 20 heures le soir, donc nous quand ils travaillent d'après-midi ils finissent en général à 21 heures, donc je suis obligée d'aménager les horaires aussi (tutrice, infirmière coordinatrice en EHPAD).

Au-delà des horaires à respecter selon l'âge du stagiaire, il faut aussi tenir compte pour les tuteurs **des moyens de locomotion des jeunes pour se rendre en structure**. Étant souvent mineurs, ils dépendent des horaires de bus ou de ceux du parent qui les véhicule. Cela peut donc demander au tuteur formel de revoir en partie sa façon d'organiser a priori l'action de tutorat, voire complètement si cette question n'a absolument pas été abordée initialement avec le jeune.

Enfin, on peut noter que **certains aménagements ou certaines dérogations à la marge apparaissent parfois possibles, à la demande du tuteur ou de sa structure** : par exemple, demander à ce que le jeune puisse commencer un peu plus tôt ou un peu plus tard sa journée, pour être en phase avec les horaires des équipes, ou adopter des horaires type « journée continue » malgré le fait qu'il soit encore mineur. Ainsi, pour faciliter ses actions de tutorat, la petite entreprise de maintenance aéronautique qui a fait l'objet d'une enquête a demandé au lycée de l'Aéronautique que les stagiaires puissent avoir les mêmes horaires que leur tuteur (par exemple, commencer très tôt le matin et finir la journée en tout début d'après-midi).

3.2.3. Le travail

On a là le cœur de l'action de tutorat au sein des structures d'accueil : **la mise au travail et le processus de transmission/apprentissage qui s'opère en situation**.

La mise au travail, qui est perçue en soi comme une occasion de formation et de transmission, prend au moins deux grandes formes dans les structures enquêtées.

Tout d'abord, le cas le plus fréquent semble être celui où **on fait participer le jeune à un ensemble de tâches propres à un emploi spécifique ou à une équipe**. Le jeune accompagne en permanence son tuteur ou est rattaché à une équipe. Il assiste alors ce professionnel ou cette équipe et concourt peu ou prou à ses activités. En aéronautique, ce cas de figure peut être exemplifié par l'expérience de l'atelier de maintenance aéronautique. Chaque stagiaire est affilié à un tuteur précis. Il le suit alors en permanence, l'assiste dans son travail, effectuée pour son compte, avec son appui ou en parfaite autonomie, des micro-tâches de maintenance, après en avoir fait l'apprentissage. En sécurité-incendie, cette forme de mise au travail revient le plus souvent à faire participer les jeunes

aux activités de surveillance exercées au sein d'un PCS (poste central de sécurité), ainsi qu'aux activités de ronde. Exercées en règle générale en binôme, ces dernières consistent à aller contrôler les matériels, les dispositifs et les issues de sécurité, à repérer tous les dysfonctionnements qui se manifestent, et à alerter en cas de problème décelé ou constaté.

Ensuite, on trouve le cas où **on confie certaines tâches spécifiques au jeune, avec l'objectif qu'il les effectue à terme de façon autonome**. En plus ou non de sa participation à des tâches plus collectives ou exercées par un professionnel donné, le jeune se voit alors attribuer des tâches qui ne sont pas par exemple de nature critique pour le fonctionnement de l'entreprise. On peut citer là l'expérience de la PME de fabrication et d'assemblage aéronautique. Dans cette entreprise, il est demandé aux tuteurs (qui sont chefs d'équipe) de confier aux jeunes qu'ils accueillent en PFMP des tâches qui ne relèvent pas directement du procès de production et de son quotidien, mais qui visent plutôt à l'appuyer, sans épouser une logique d'immédiateté et d'urgence.

Une variation de ce second cas de figure est la situation, sans doute beaucoup plus rare et plus fréquemment observable en apprentissage, où le jeune en vient à prendre en charge un emploi à part entière, avec sa finalité et ses démarches propres. On a pu par exemple repérer cette situation au sein de la TPE spécialisée en formation sécurité-incendie. Le jeune apprenti exerce, au moins dans ses grandes composantes, l'emploi qui était occupé autrefois par un salarié en tant qu'agent technique. Avec l'expérience acquise au fil du temps, le concours de certains formateurs occasionnels intervenant dans cet organisme de formation et la perception favorable qu'en a eu le chef d'entreprise, il a su enrichir cette fonction technique en jouant progressivement un rôle original d'aide-formateur lors des simulations, consistant à faire la victime et à fournir aux stagiaires-usagers de cet organisme des explications supplémentaires.

La question de la progressivité à prévoir et à gérer dans l'attribution des tâches et des responsabilités aux jeunes se pose d'ailleurs pour tous les tuteurs, quelle que soit la forme de mise au travail à l'œuvre. Comme le montre très bien l'exemple venant d'être évoqué, une progression est le plus souvent observable dans les cursus d'apprentissage. Mais semblable progression est également visée et en général atteinte dans le cas des PFMP, en particulier quand les structures et les tuteurs ont déjà une solide expérience du dispositif. Elle est alors organisée au sein de la structure d'accueil en référence au niveau ou à la classe du stagiaire (par exemple, en seconde, on le mettra dans une situation de travail où il est avant tout dans la découverte, alors qu'en première et en terminale, on lui demandera plus d'autonomie et de prise d'initiative). Elle peut aussi être pensée dans le cours même d'une seule PFMP.

Ainsi, au sein des EPHAD, l'ensemble des tuteurs interrogés se montrent très vigilants sur la progression dans la découverte des publics ainsi que des tâches à réaliser. Cette progression est essentielle pour deux raisons : la première est que le jeune peut avoir des appréhensions sur le public pris en charge par ces structures, à savoir les personnes âgées, qu'il convient de lever au fil des jours. La seconde raison est que l'arrivée de stagiaires peut perturber les personnes âgées dans leurs repères.

— *Et quelle distinction vous faites entre l'accueil d'une 2^{de}, d'une 1^{re} ou d'une terminale ?*

— *Sur une 2^{de}, moi je le précise aux filles, surtout quand c'est un premier stage, parce que c'est vrai qu'on n'est pas du tout dans la même approche, on est dans la découverte, il faut y aller doucement, il y a plein de choses qu'il faut expliquer par rapport aux résidents, des pathologies, des comportements que le stagiaire peut ne pas comprendre... Donc on est beaucoup plus dans l'explication, et puis la bienveillance. Une 2^{de}, on ne va pas l'emmener directement faire un change ou... On est plus dans la découverte. On va sur des sorties, de la vie en collectivité... Après, sur 1^{res}, terminales, on va être plus sur l'accès, le soin... Et*

puis la prise d'autonomie, l'initiative... On va être plus exigeant, demander plus qu'elles sachent nous faire des transmissions... Une 2^{de}, on ne va pas lui demander de faire une transmission par rapport à un état. En terminale ou en 1^{re}, on le voit bien, elles sont en capacité de repérer des choses chez les résidents et de nous les transmettre (tutrice, encadrante d'un domicile service).

Il est également à noter que ces différentes formes de mise au travail auront globalement plus de chances de déboucher sur **des tâches plus larges et plus variées au sein des petites structures**, où les logiques de spécialisation fonctionnelle et de division du travail règnent moins en maître. Dans ces petites structures, les jeunes auront aussi en général davantage la possibilité d'appréhender le fonctionnement global du processus de production et donc de donner sens à leur contribution par rapport à ce fonctionnement global.

A ce niveau, le principal problème a trait au **type de tâches effectivement confiées aux jeunes**, de suite ou de façon progressive. De fait, la réglementation horaire les empêche d'exercer celles qui se pratiquent plutôt la nuit ou les week-ends (cf. *supra*). Mais dans les différents secteurs étudiés, c'est surtout **la réglementation sur le « qui est autorisé à faire quoi ? »** qui est susceptible d'entraver l'exploration de certaines tâches : protection des mineurs en milieu industriel pour l'aéronautique, état d'urgence pour les activités de sûreté, réglementation de la division du travail...

Par exemple, dans le cas des services à la personne, les actes autorisés pour une infirmière sont différents de ceux pour une aide-soignante. Les métiers, les fonctions des différents intervenants sont ainsi très cloisonnés, et les tâches sont très codifiées. L'élève doit alors se positionner au regard de cette réglementation. Les tuteurs du secteur sont d'ailleurs à nouveau très vigilants sur cet aspect réglementaire.

Après on a un petit règlement affiché sur le panneau stagiaire, qui explique aussi ce qu'ils ont le droit ou pas le droit de faire. Pas le droit de donner des médicaments, dans l'accompagnement à l'hygiène ils n'ont absolument pas le droit de toucher à tout ce qui est sous ordonnance, ils peuvent appliquer des crèmes de confort mais pas des crèmes de soin, il y a pas mal de choses comme ça. Ils n'ont pas le droit au départ de faire les toilettes tout seuls, c'est toujours accompagné, c'est avec accord de la personne, si la personne ne veut pas eh bien le stagiaire n'ira pas. On n'a pas le droit à l'usage de documents au départ, on n'a pas le droit d'emprunter des choses, on n'a pas le droit de faire des photocopies, les documents ne sortent pas, ils n'ont pas le droit de naviguer dans la structure, pour des questions de confidentialité. Et s'il y a des documents à prendre pour le rapport de stage, ils viennent me voir moi, et je vois ce que l'on peut faire ou ne pas faire (responsable ADMR d'un foyer d'accueil et d'hébergement de personnes adultes handicapées, tutrice).

Dans certaines situations, le travail confié au jeune est valable d'un point de vue réglementaire, mais il suscite **quelques remarques ou interrogations critiques de la part des professionnels en place**, comme on a pu par exemple le relever à propos d'aides-soignantes dans le secteur des services à la personne, qui se posaient des questions au sujet des soins. Au référent ou tuteur managérial d'intervenir alors pour repositionner ce qui est possible ou pas.

Ça, les tâches sont déjà identifiées. Il y a toujours une aide-soignante qui débarque on ne sait pas d'où et qui dit : « Ah mais non, elle ne peut pas faire ça... » Et je dis : « Si si, elle peut, elle peut. Je vous l'ai déjà dit, d'ailleurs, mais bon, c'est pas grave. » Mais c'est ponctuel, ça (tutrice, cadre infirmier en EHPAD).

Dans d'autres situations, ce sont **des aspects propres davantage au jeune** comme son niveau apparent ou ses capacités présumées, **ou alors à la structure**, à ses activités, à ses spécificités, **qui peuvent être prises en considération par le tuteur**, dans sa détermination des tâches à lui attribuer ou non. C'est lui qui apprécie dès lors la situation. Par exemple, dans le secteur des services à la personne, les tuteurs prennent souvent en compte le fait que le public pris en charge par les structures concernées risque d'appréhender l'arrivée soudaine d'un stagiaire.

— *Je dirais moi, pour l'hébergement, propreté et entretien des locaux, tout ce qui est vraiment la proximité de la personne, par exemple si on dit qu'on ne trouve pas sa montre ou... je vais m'adresser plus à l'AVS, parce que les résidents ont l'habitude, et leur accordent aussi leur confiance. Donc il est vrai qu'avec une stagiaire, ça je ne le fais pas. Il y a vraiment des choses... comment dire ? Trop personnelles.*

— *Ce qui peut être trop sensible, ou trop délicat, qui nécessite une connaissance soit du résident, soit de son environnement, c'est vrai qu'on va – et moi pareil dans le soin – s'orienter vers le professionnel. Parce que l'idée c'est de ne pas mettre en difficulté non plus le stagiaire. Et puis bon, ils peuvent être méfiants, nos résidents.*

— *C'est vrai qu'on les connaît très bien, nos résidents.*

— *Oui, et à l'inverse on ne connaît pas non plus très bien les stagiaires.*

— *C'est un peu familial, chez nous, quand même. Et c'est vrai que nos équipes, on leur fait entièrement confiance, et il y a des choses évidentes qu'on ne délègue pas aux stagiaires.*

— *Chacun sa place.*

— *Chacun sa place [dialogue entre deux professionnelles lors d'un entretien collectif].*

Pour les jeunes, la question du travail à faire ou ne pas faire semble assez clair au regard de l'enseignement reçu. Mais elle les interpelle le plus souvent quand ils sont dans la structure d'accueil, confrontés à un « réel » spécifique, avec ses caractéristiques, ses carences ou ses enrichissements singuliers. Par exemple, cette élève de terminale ASSP « structure » a le projet de travailler auprès de bébés. Elle réalise donc ses stages en crèche ou en maternité. En première, elle a ainsi fait un stage dans une maternité, au sein de différents services. Mais ce faisant, tournant entre les différents services, elle n'a pas vraiment eu de tutrices pratiques. Elle n'a donc pas pu aborder et clarifier avec des professionnelles en place la question cruciale du travail à faire ou pas (notamment interdit ou autorisé).

Ça c'est super bien passé, par contre je n'avais pas vraiment de tutrice, vu que je changeais beaucoup, du coup je me sentais moins encadrée, j'avais l'impression d'être toute seule et de voler un peu dans les services (élève de terminale ASSP structure, lycée 1).

Elle travaillait pourtant avec des auxiliaires de puériculture et des ASH.

Quand j'étais côté ASH j'effectuais le nettoyage des chambres avec elles. J'aidais les parents lors des baignades, je leur montrais les gestes. Et je devais nettoyer les postes qui avaient servi pour les baignades. J'aidais à habiller les enfants, avec les parents. En salle d'accouchement j'ai observé des accouchements, j'ai observé une césarienne, j'ai habillé un nouveau-né. Je crois que c'est tout. Enfin, c'est déjà bien !

Une autre élève, en première option domicile, a fait pour sa part une seconde générale puis est venue en première bac pro où elle a réalisé deux stages en maison de retraite et un auprès d'un domicile service. Concernant son stage en maison de retraite, la frontière entre les interventions des différents professionnels n'était pas toujours très nette selon les lieux d'accueil.

Mon stage de trois semaines, c'était complètement différent de celui de cinq semaines. Parce que les ASH, l'après-midi, faisaient les changes avec les aides-soignantes, alors que normalement c'est les aides-soignantes qui doivent faire... enfin, au niveau salaire c'est les aides-soignantes qui ont le salaire pour faire les changes, alors que les ASH elles ont le salaire pour autre chose, vous voyez ? Sinon elles seraient payées comme les aides-soignantes, ça aurait été complètement logique. C'est ça que je trouve un peu bizarre, je me dis autant les payer alors comme des aides-soignantes, si on leur fait faire des trucs d'aides-soignantes. Alors qu'à mon premier stage de cinq semaines, les ASH restaient ASH, elles faisaient tout ce qui était ménage, enfin voilà. Après ça ne m'a pas dérangée que les ASH soient là, au contraire, j'aimais bien, mais j'ai trouvé ça un peu bizarre.

Bien entendu, la question des tâches à confier aux jeunes au sein des structures d'accueil est encore directement en lien avec celle des **tâches à leur faire exercer au regard des compétences à valider selon le référentiel**. La mise en adéquation de ces deux catégories de tâches, l'une puisant dans la prescription des organisations, et l'autre dans celle du système éducatif, ne va d'ailleurs pas de soi en situation. Au sein du quatrième chapitre, nous reviendrons plus en détail sur cette question centrale. Nous verrons notamment à quelle point la méconnaissance fréquente des référentiels par les tuteurs, les difficultés de lisibilité de ces outils, voire l'éloignement de ces derniers par rapport aux situations de travail réelles et vécues hypothèquent parfois sérieusement pareille mise en adéquation, et requièrent un accompagnement spécifique de la part des enseignants ou des formateurs.

Mais en attendant, qu'en est-il des modes de transmission et d'accompagnement adoptés par les tuteurs, au-delà de la seule question des tâches attribuées/ attribuables aux jeunes ? Gérée par les tuteurs, leur mise au travail est nécessairement complétée par **des explications et des démonstrations** avant de prendre effet ou alors ensuite, en cours d'action. Les tuteurs utilisent dès lors avant tout leur parole. Ils n'hésitent pas parfois à opérer des descriptions très techniques, à utiliser un langage professionnel.

L'action du jeune et son niveau de compréhension sont ensuite surveillés, vérifiés scrupuleusement par les tuteurs. Ils lui posent ainsi des questions pour voir s'il a bien compris telle ou telle tâche, sinon ce que les autres collègues ont pu lui dire, dans les situations de fonctionnement d'équipe. Les tuteurs contrôlent aussi tout ce qu'ils font, notamment en aéronautique, où l'on est soumis aujourd'hui au régime fortement responsabilisant des signatures et contresignatures de toutes les activités effectuées.

Enfin, **les tuteurs débriefent en situation avec les jeunes, le cas échéant en les corrigeant ou en les reprenant.** Pour cela, ils utilisent tantôt l'humour, tantôt l'étonnement, tantôt la critique, selon les styles et les situations.

Bon nombre de tuteurs insistent, parfois explicitement, sur **leur rôle d'accompagnateur au travail**, cherchant à faire réussir les jeunes dans leurs apprentissages en situation, à leur faire comprendre ce qu'est le métier, à leur donner du sens.

— *Quand vous dites « accompagner », comment vous définissez cet accompagnement ?*

— *Accompagner, leur expliquer le métier, leur dire pourquoi on fait ça, pourquoi on ne fait pas ça... Moi je suis plus, de mon côté, sur ce qui est entretien des locaux et hygiène, donc on est obligés d'être très, très à cheval là-dessus. L'accompagner... lui faire comprendre ce que c'est que le métier et comment on le fait, quoi. C'est ça. On ne prend pas des stagiaires pour leur faire faire le travail d'une AVS ou d'une AS. Ils sont là pour apprendre, donc en aucun cas... Alors au début, effectivement, ils sont vraiment bien accompagnés par la personne, après on leur laisse une certaine autonomie pour pouvoir évaluer, et voir comment elles se comportent déjà sur le critère de l'autonomie (tutrice, lingère en EHPAD).*

Notamment, cet accompagnement se révèle essentiel quand les situations professionnelles rencontrées par les jeunes sont sources de difficultés pour eux, en termes de compétences à mettre en œuvre mais aussi et surtout en termes d'affects. On peut évoquer, entre autres, les situations qui peuvent être traumatisantes pour les jeunes, voire entrer en dissonance avec leur enseignement reçu au lycée ou au CFA.

Pareilles situations traumatisantes sont par exemple typiques dans le secteur des services à la personne, au regard des publics accueillis. Même si en cours les jeunes ont pu voir les comportements et la maladie des personnes âgées, la vue d'un corps vieillissant et d'un comportement agressif d'une personne âgée désorientée peuvent considérablement les heurter. Ce genre d'appréhension demande alors un important accompagnement de la part des tuteurs du secteur.

Alors là ça dépend des profils des élèves. Clairement, ça va être tout ce qui est nudité, pour les premières mises en situation, ce n'est pas évident de voir quelqu'un... Et puis de rentrer dans une véritable intimité, quand même, la toilette... c'est quand même un moment difficile, ce n'est pas donné à tout le monde de le faire. Ça, et puis les situations d'agressivité des résidents. On en a, ce n'est pas rare du tout. Ça, quand on a entre 17 et 18 ans, on va dire 18 ans sur le principe, ce n'est pas toujours simple à gérer.

Au sein de ces structures, des décès peuvent se produire. Là aussi, le jeune, bien qu'informé au préalable sur leur probabilité de survenir, peut se retrouver dans une situation qu'il vit comme choquante. Le tuteur et l'équipe doivent dès lors être plus que jamais là pour l'accompagner.

— *Et pour en revenir aux activités qui sont un peu plus difficiles, est-ce que les décès ça en fait partie, ou pas ?*

— *Ça peut. Ça peut mais là on est très précautionneux. On va inviter éventuellement l'élève à venir voir la personne décédée, éventuellement une toilette mortuaire, mais là on y va très doucement, c'est vraiment au cas par cas. On n'a pas non plus énormément de décès dans notre établissement, et puis souvent les décès interviennent la nuit, donc on n'est pas forcément en situation de... (tuteur, cadre infirmier dans un EHPAD).*

En ce qui les concerne, **les jeunes se mettent pour ainsi dire en « mode apprentissage »** en s'impliquant dans les activités de travail qui leur sont confiées. Ils posent des questions, font preuve de curiosité, tout en sachant s'écarter et se mettre de côté quand leur tuteur a besoin de se concentrer sur une tâche particulière. Ils prennent des initiatives dans le cadre de leur travail et même parfois au-delà, comme on le voit surtout dans le domaine de la sécurité-incendie, avec des jeunes qui n'hésitent pas, par exemple, à signaler des intrusions ou des fuites d'eaux, lors de rondes ou de déplacements.

3.2.4. Le suivi

Par « suivi », il faut entendre ici **l'action qui vise explicitement pour les tuteurs et les tuteurés à faire en interne le point ensemble**, à débriefer sur le déroulement de la PFMP ou du cursus d'apprentissage en cours, à repérer les progressions réalisées ou à envisager, à communiquer chacun son point de vue et son ressenti à l'autre. Cette action se déroule clairement hors des situations de travail concrètes et ne concerne pas le débriefing et les retours opérés dans ces situations ou greffés à elles. Elle peut être mise en place en lien avec les visites réalisées par les enseignants ou les formateurs (cf. troisième chapitre), mais pas forcément et le plus souvent de façon plus régulière.

Les tuteurs formels peuvent ainsi prévoir et organiser **des temps de rencontre particuliers** avec leur stagiaire ou apprenti pour effectuer ce suivi. Ils le font notamment quand ils ne sont pas associés directement au tutorat pratique. C'est alors une manière pour eux de se tenir au courant, en plus de demander simplement l'avis de leurs subordonnés impliqués au quotidien, et de prendre part à leur façon à la formation assurée en milieu de travail, dans une optique complémentaire. Au mieux, ces temps de rencontre entre tuteurs formels et jeunes permettent alors d'opérer des retours critiques et réflexifs sur les situations de travail vécues par les jeunes.

Sans grande surprise, ils apparaissent **plus fréquents et davantage organisés en apprentissage**. Le contrat étant appelé à durer au moins deux ans (dans le cas des établissements enquêtés), la progression du jeune est de fait une dimension à questionner et à gérer plus que jamais. On peut citer à nouveau l'exemple de la TPE spécialisée en formation sécurité-incendie. Le patron de cet organisme de formation prend le temps de rencontrer son jeune apprenti à la fin de chaque période passée en entreprise, pour en dresser ensemble le bilan, en souligner les points forts et les points faibles, noter les axes de progrès. Ce patron, maître d'apprentissage, a d'ailleurs fait évoluer sa pratique. Dans un premier temps, il faisait lui-même directement son retour à l'apprenti. A présent, après avoir expérimenté une autre façon de procéder, il lui demande d'abord de faire son auto-évaluation. Il s'aperçoit alors qu'il a tendance à se sous-évaluer, l'échange qui suit permettant alors de rééquilibrer utilement ses perceptions.

Ces temps d'échange ne sont pourtant pas absents dans le cadre des périodes de formation en milieu professionnelle, lesquelles durent entre 4 et 8 semaines. En général, les tuteurs n'attendent pas le moment ultime de l'évaluation, co-réalisée avec un enseignant, pour faire **un premier bilan à mi-parcours**. Celui-ci permet alors de remettre les choses à plat. Il permet aussi au tuteur de voir si le jeune a ou non des difficultés, que ce soit pour se positionner face aux différents acteurs (professionnels, tuteurs pratiques, clients/usagers...), agir concrètement dans les tâches qui lui sont attribuées, ou faire face à d'éventuelles situations traumatisantes. Il donne lieu à des réajustements si nécessaire. Il prolonge en ce sens l'action d'accompagnement et prépare en lui-même la future évaluation.

En général, sur des stages à longue durée : plus de quatre semaines, on fait toujours un bilan à mi-stage, un pré-bilan sur leur fiche d'évaluation, ça permet de lister un peu, de voir un peu où ils en sont à mi-parcours, on le fait avec l'élève concerné. [...] Donc ça permet de faire un pré-bilan, de voir ce qu'ils ont eu le temps d'acquiescer ou non, de voir là où il y a des lacunes, et dans la deuxième partie de stage il m'arrive de retoucher les plannings pour dire : « Voilà, tu n'as pas eu le temps de voir ça sur la première période, il faut qu'on le valide pour qu'on puisse remplir ta grille d'évaluation. » Donc je repanache et je fais quelques modifications après. [...] Moi, je travaille de 9 heures à 17 heures en général, j'arrive à trouver les créneaux, donc je les prends sur les rendez-vous pour que ce soit plus facile, parce que je ne vais pas faire rester mes collègues plus tard pour le bilan des stagiaires, après c'est des heures à rendre, ou il y a des remplacements, il y a des créneaux où ce n'est pas facile. Si les profs viennent le matin, à 11 heures, nous à 11 heures le matin on est en plein coup de

feu, ce n'est pas gérable. Tandis que moi, à 11 heures, je peux les prendre, je cale le rendez-vous et puis voilà. Mais j'ai glané, j'ai fait un pré-bilan au préalable avec les personnes avec qui a été l'élève (tutrice, infirmière coordinatrice en EHPAD).

Au sein des structures d'accueil atteignant une certaine taille, le suivi consiste aussi pour les tuteurs formels à **rendre compte** à leur hiérarchie, leur agence de rattachement (dans le cas de la sécurité) ou leur responsable des ressources humaines, du déroulement de la PFMP ou de l'apprentissage en cours. Il lui fait alors part du degré d'aptitude du jeune et de son comportement. Un tel suivi prend naturellement une importance accrue dans les structures qui escomptent recruter.

Pour les jeunes, le suivi sera **l'occasion éventuelle d'exprimer un point de vue** sur leur vécu, de faire connaître leurs impressions et leurs besoins, et d'avoir un retour plus précis sur leur progression, en dehors du « feu de l'action ».

Il faut noter aussi que le suivi demande parfois au stagiaire/apprenti une capacité à solliciter directement lui-même son tuteur formel, en particulier quand celui-ci ne prévoit pas de tels moments d'échange ou de bilan, ou bien quand il s'est contenté initialement de lui en proposer le principe s'il lui en fait lui-même la demande.

L'analyse de ce suivi interne conduit par ailleurs à se demander si les outils de suivi et de liaison conçus par les établissements de formation (livret de compétence, livret d'apprentissage...) sont utilisés dans cette optique de suivi et le cas échéant comment.

Avant tout, ce sont les jeunes qui en font usage, dans la perspective de leur suivi. Chacun d'entre eux est détenteur de fait de son propre livret. Il lui revient d'y écrire au quotidien toutes les tâches qu'il effectue et a priori l'analyse éventuelle qu'il en fait, ce qui est susceptible d'être formateur en soi. Il porte ensuite son livret ou son carnet au tuteur, lequel est alors amené à vérifier, valider et signer ce qu'il a ainsi inscrit. Le tuteur est également invité à faire figurer des appréciations sur les modalités de réalisation des différentes tâches mentionnées par le jeune (la tâche a-t-elle été effectivement accomplie ? A-t-elle été réalisée seul ou non ?...), ainsi que sur différents aspects portant sur son comportement (ponctualité, tenue, correction, travail, initiative...).

Chaque quinzaine de cours, j'écris les grosses missions effectuées, le matériel utilisé ; je fais un petit résumé ; et je fais signer par mon tuteur, puis par le responsable de l'apprentissage, au lycée. Le tuteur met également une appréciation sur l'assiduité, le comportement, s'il n'y a pas de retard, le travail fourni. Il coche des cases : « satisfaisant », « moyen » ou « insatisfaisant », avec des commentaires à la fin (apprenti en première baccalauréat professionnel métiers de la sécurité, PME prestataire en sécurité incendie).

Ce type d'outil peut alors instrumenter et faciliter le suivi du jeune opéré au sein de la structure par le tuteur, en particulier en apprentissage, comme on le voit à titre d'illustration au sein de la TPE spécialisée en sécurité incendie.

Alors par contre il y a une évaluation à chaque fois. Moi je le fais en face de lui. Donc il y a une check-list : ponctualité, tenue, correction, travail, initiative... ce genre de choses. Et ce qui revient toujours avec [lui], c'est : manque de travail, manque d'initiative. Alors avant j'écrivais, et je lui disais ce que j'avais mis. Et après j'ai fait l'inverse, je lisais et je disais : « Qu'est-ce que je mets ? » et c'est lui qui me disait. Et c'est là que j'ai été surpris. J'aurais cru qu'il allait me dire : « Ça c'est bien, ça c'est bien, ça c'est bien. » Non, en fait. Et c'est là que je me suis dit : « Tiens, il a peut-être un peu tendance à se dévaloriser. » » (tuteur, TPE en sécurité incendie).

Force est pourtant de reconnaître que **la plupart des tuteurs semblent s'approprier assez peu ces outils, à tout le moins pour instrumenter leur suivi en interne**, y compris en apprentissage. Le plus souvent, ils se contentent de viser rapidement les livrets en question et de les signer, à la demande du jeune qu'ils encadrent. A la limite, ces outils n'ont de sens pour eux qu'en cas de problème ou d'aléa rencontré avec un jeune, et qu'ils souhaitent faire connaître à ses enseignants ou formateurs – et encore, seulement dans les cas où ce problème ne présente pas une urgence pour eux et peut ainsi être relaté au sein du livret sous une forme lapidaire. Ajoutons que l'usage effectif de ces outils par les tuteurs formels éloignés du jeune au quotidien (comme parfois les dirigeants ou les responsables de service) peut s'avérer compliqué pour eux. Renseignés en principe par les stagiaires ou apprentis, ces outils apparaissent de fait avant tout au service des enseignants ou des formateurs, destinés à les aider à suivre leurs stagiaires ou apprentis, et à prendre des décisions quant à la gestion et à la poursuite de leur formation.

Leur usage par les jeunes n'a pas l'air non plus systématique ou en tout cas optimal. Nombre d'entre eux oublient, semble-t-il, de remplir leur livret de formation, ou de le faire signer par leur tuteur. La répétition de cet oubli paraît alors signer le fait que tous les enseignants et formateurs n'attachent pas vraiment et à tout moment eux-mêmes une grande importance à l'usage d'un tel outil. Ainsi, dans les deux entreprises enquêtées employant un apprenti en train de préparer le baccalauréat professionnel métiers de la sécurité, le livret d'apprentissage n'était plus utilisé au moment des investigations. Dans un cas, l'apprenti l'avait perdu, et le tuteur n'avait plus de nouvelles de ce document depuis longtemps. Dans l'autre cas, l'apprenti ne l'apportait même plus à son tuteur, prétextant que ses professeurs de l'UFA ne le regardaient et ne le signaient plus.

Enfin, on peut ajouter que les tuteurs, dans le domaine de l'apprentissage, cherchent parfois à utiliser les bulletins pour alimenter leur suivi des apprentis. Ainsi, le CFA de l'Aéronautique envoie à présent les bulletins des apprentis à leur tuteur, pour qu'il puisse avoir des informations sur le comportement de son apprenti au CFA et sur les apprentissages qu'il effectue en ce lieu. Selon les formateurs de ce CFA, c'est alors souvent l'occasion pour les tuteurs de « *faire des découvertes* » sur leur apprenti, en particulier quand il adopte un comportement négatif au centre, contrastant avec celui qu'il a en entreprise.

Et les bulletins, maintenant qu'on envoie les bulletins, ils lisent les appréciations dans les différentes matières. Donc le petit saint qu'ils ont en face d'eux, ils voient un peu ce que c'est ici. « Ah mais je ne pensais pas. » On lui dit : « Ah oui, ne vous inquiétez pas, c'est le leader, oui, il nous emmerde bien ici au [CFA de l'Aéronautique], ouais » » (formateur en techniques aéronautique 1, CFA de l'Aéronautique).

3.2.5. Les autres occasions de formation et l'opportunité créée en matière d'orientation

La formation induite par les actions de tutorat ne se limite pas aux situations de travail dans lesquelles sont impliqués les jeunes, même si elles apparaissent de fait comme prépondérantes. Les actions de tutorat peuvent éventuellement générer, en dehors de ces situations de travail, **d'autres occasions, de nature supplémentaire et complémentaire, pour favoriser ou connaître une formation ou une évolution.** Ces occasions se manifestent alors au moment des temps dédiés formellement au suivi, ou bien lors d'autres moments, plus informels ou ayant d'autres fonctions que le travail à proprement parler ou le suivi, comme par exemple les moments de pause ou de casse-croûte.

Parfois, les tuteurs offrent aux jeunes ou leur aménagent ainsi **d'autres occasions de formation et de transmission que leur seule mise au travail proprement dite.** Ces occasions sont de différentes sortes :

- Faire part aux jeunes d'éléments plus théoriques ou plus conceptuels que la simple formation technique et pratique dispensée par les tuteurs pratiques en situation de travail

(situation observée par exemple sur un site où intervient une équipe de sécurité-incendie pour un prestataire spécialisé, avec une action allant en ce sens menée le plus souvent possible par le tuteur formel, en dehors des temps d'intervention ou de ronde auxquels se trouve associé le stagiaire).

- Leur faire faire des révisions (ex : questions relatives au manuel SIAPP 1), des tests, des QCM, de petits exercices conçus en interne.
- Leur permettre de découvrir, d'observer certaines choses dépassant le cadre de leur stage ou de leur formation en entreprise stricto sensu mais susceptibles d'enrichir leur connaissance de leur futur environnement professionnel (ex : possibilité accordée aux stagiaires de bac pro métiers de la sécurité d'aller observer des techniciens en train de réparer des fuites d'eau, ou des pompiers en phase d'intervention).
- Aménager des situations spécifiques pour renforcer les apprentissages (ex : demander au jeune de former un autre jeune appelé à faire un stage dans la même entreprise ; profiter de notre enquête pour organiser une ronde permettant une révision générale...).

Il est clair que cette offre ou cet aménagement d'occasions supplémentaires de formation et de transmission se rencontre plus fréquemment en sécurité qu'en aéronautique ou au sein des services à la personne, c'est-à-dire au sein d'un domaine où les professionnels disposent a priori d'un peu plus de temps, et où la gestion de l'attente constitue même un enjeu du métier.

Autre type d'opportunité créé éventuellement : certains tuteurs indiquent plus ou moins explicitement qu'ils donnent parfois l'occasion aux jeunes de **réfléchir à leur orientation professionnelle**. Ils voient alors leur accueil comme un moyen permettant à ces jeunes de tester un métier, et donc de se rendre compte s'il leur convient ou pas.

Plus spécifiquement, ils en viennent souvent à discuter de façon plus ou moins informelle sur leur avenir formatif et professionnel, notamment sur la nature des choix qu'ils vont avoir à faire. Cela peut prendre la forme de conseils sur les itinéraires à prendre en termes de poursuites d'études, selon le projet professionnel du jeune. Par exemple, si ce dernier veut vraiment devenir mécanicien d'avions, il sera opportun de l'inciter à continuer en mention complémentaire, qui est le sésame de la licence européenne, la certification professionnelle aujourd'hui exigée pour bon nombre d'opérations de maintenance essentielles ; en revanche, s'il aspire à travailler plus tard en bureau d'étude, il est préférable de le conseiller de poursuivre ses études en BTS aéronautique. Les conseils peuvent également porter sur les projets et les stratégies de carrière. Par exemple, certains tuteurs en sécurité incendie suggèrent aux jeunes d'entamer d'abord une carrière en tant que pompier, militaire ou policier, avant d'envisager une carrière dans la sécurité privée en protection incendie ou en sûreté, car ils estiment que ce sera beaucoup plus intéressant pour eux, en termes d'activités et de rémunérations, quand bien même leur entreprise semble avoir des besoins de recrutement. Parfois, le conseil prodigué peut aller jusqu'à concerner la façon de s'y prendre pour construire et gérer son parcours professionnel.

Afin de bénéficier éventuellement de telles occasions supplémentaires en matière de formation et d'aide à l'orientation, les jeunes doivent se montrer plus que jamais **proactifs**. Dans les situations où ils peuvent continuer à faire des découvertes et à apprendre, ils sont là encore amenés à se mettre en « mode apprentissage », en s'y prêtant ici peut-être même davantage. De même, s'ils veulent recevoir des avis et des conseils ayant trait à leur devenir professionnel et formatif, il leur revient de jouer pleinement le jeu en sachant solliciter directement les professionnels à ce propos ou saisir l'opportunité si ce sont ces derniers qui esquissent dans un premier temps un échange à ce sujet.

3.2.6. La gestion du temps

La gestion du temps à dédier au tutorat (essentiellement pour la mise au travail du jeune et le processus de transmission qui lui est inhérent, mais aussi pour son suivi et le cas échéant pour les autres situations de formation aménagées) est au cœur de la problématique de sa mise en œuvre

concrète en situation de travail. En effet, ce temps est jugé toujours important par les tuteurs. Il leur faut encadrer les jeunes, les suivre, les surveiller, et tout cela leur demande du travail et de l'attention. Le plus souvent, ils se représentent cette activité comme une charge, qui rogne au moins en partie sur leur productivité et/ou sur celle de leur service ou de leur équipe.

Je ne l'ai jamais mesuré, mais je pense que [...] ça doit influencer un peu sur l'activité, quand même. Je pense que ça influe, il faut s'en occuper, donc forcément... Mais après je n'ai jamais mesuré si c'était cinq minutes par jour ou dix minutes par jour qu'on perdait, ce n'est pas catastrophique. À part si c'est vraiment un très mauvais élément, et qu'on ne l'a pas mis sur la touche tout de suite (tuteur, PME dans la maintenance aéronautique).

Cette exigence en termes de temps à consacrer au tutorat est à mettre en rapport avec **ce qu'implique l'engagement dans cette pratique en termes de responsabilité, vis-à-vis du jeune et de son établissement de formation**. Les implications en question portent sur la qualité de la formation dispensée et de l'encadrement assuré, mais aussi sur la protection du jeune à garantir. Dans le domaine de la sécurité, il y a par exemple la notion de risque, constamment présente dans cette activité et appelant un accompagnement des jeunes en situation de travail des plus attentif.

Pour les métiers de la sécurité, il faut un grand sérieux en matière d'accompagnement des jeunes. Ils sont encore mineurs. Donc il faut prendre le maximum de précautions pour leur accueil en entreprise. [...] Quand on parle sécurité, cela renvoie à un lieu d'exercice qui présente nécessairement une part de risque. Le tutorat doit donc être très soigné de la part de celui qui le réalise dans l'entreprise, avec des objectifs clairement définis (inspectrice générale chargée de la spécialité sécurité).

Mais cette exigence en termes de temps a aussi partie liée avec **les impératifs de fonctionnement plus généraux des structures d'accueil**. Pour elles, il est absolument nécessaire, en particulier, de préserver la qualité de leurs productions et prestations, et donc leur business ou leur mission. On le voit bien par exemple dans le domaine des services à la personne, où la qualité du service est une notion importante et constamment mise en avant pour assurer le bien-être et le respect des personnes prises en charge, qu'il s'agisse de résidents en EHPAD ou en foyer résidence, de jeunes enfants en crèche ou de personnes handicapées dans des structures spécialisées. Dans le secteur aéronautique, cette préoccupation pour la qualité est plus spécifiquement à mettre en relation avec les normes européennes en matière de certification-qualité et de traçabilité, qui obligent en principe à contrôler et à vérifier scrupuleusement la moindre action effectuée par le stagiaire ou l'apprenti.

Ça nous prend quand même beaucoup de temps, ne serait-ce que d'avoir des stagiaires de quelques semaines. Il faut être là autour d'eux, ils ne sont pas autonomes sur nos tâches, nous tout est contrôlé, tout est suivi, donc si un stagiaire fait un exercice, il faut qu'il y ait au-dessus un de nos collaborateurs pour vérifier ce qu'il fait, donc ça nous prend du temps (directrice des ressources humaines, PME dans la fabrication aéronautique).

Pour les tuteurs, le temps à dédier au tutorat, a priori ainsi non-négligeable, risque cependant de manquer souvent. De fait, le tutorat correspond à une activité, certes le plus souvent envisagée sérieusement, en particulier quand elle s'apparente à un investissement annonçant un possible recrutement, mais bien sûr d'importance constamment secondaire par rapport à l'activité globale de production ou de service de la structure. De même, pour chaque tuteur, ce temps à consacrer au tutorat s'ajoute à sa principale fonction à exercer comme chef de service, chef d'équipe, aide-soignante, auxiliaire de vie sociale, compagnon ou agent de sécurité, qui reste bien évidemment dominante. Or, l'activité globale de la structure et/ou l'exercice de son métier au quotidien ne peuvent pas toujours procurer toute la disponibilité nécessaire pour assurer de façon effective l'activité de tutorat ou la rendre apprenante de façon optimale.

La désignation de « tuteurs professionnels » ou de salariés uniquement affectés pendant tout ou partie de leur temps de travail à l'action de tutorat n'apparaît pas comme une pratique à l'œuvre pour ce type de tutorat, qui vise des jeunes en formation professionnelle initiale – la focalisation ici sur les structures d'accueil de petite taille rend d'ailleurs encore moins probable l'identification de pareille pratique.

Pour le tuteur « manager » (souvent le tuteur formel quand ce n'est pas le dirigeant lui-même ou un cadre dirigeant), il faut s'occuper du jeune – au moins organiser son arrivée, son travail, le suivre, lui transmettre des connaissances, le conseiller, l'accompagner – tout en continuant bien sûr (et de façon prioritaire) à manager l'équipe ou le service placé sous sa responsabilité. Pour le salarié ou les salariés à qui on confie le jeune en situation de travail, il importe de ne pas se laisser distraire de leurs principales responsabilités et fonctions. Pour le tuteur qui tout à la fois manage et assure concrètement le tutorat, comme par exemple le dirigeant de la TPE spécialisée en formation sécurité-incendie, amené à gérer son entreprise dans son ensemble, la situation exige ainsi d'autant plus d'« énergie à revendre ».

A l'échelle des structures, certaines réalités et certains impératifs de fonctionnement peuvent s'avérer contrariants, quitte à entrer en tension et en contradiction avec les autres impératifs précités²⁹. Les situations de sous-effectif – au moins vécues comme telles par les personnels en place –, qui semblent de plus en plus caractériser nombre de structures d'accueil dans les trois secteurs investigués, jouent notamment en ce sens. En aéronautique et dans le domaine de la sécurité privée, les exigences de productivité et de rentabilité, qui prédominent forcément, ne se révèlent pas non plus très favorables.

Quand on les met dans le privé, cela signifie que les aspects de rentabilité de l'entreprise sont à prendre en compte. Bien sûr, ça complique les choses sur le plan des situations pédagogiques à aménager. Cette préoccupation pour la rentabilité est forcément moins présente chez les pompiers (inspecteur chargé de la spécialité sécurité au sein d'une académie).

En aéronautique, le taux de charge de l'entreprise apparaît comme un facteur essentiel. Un taux de charge important risque de ne pas octroyer toute la disponibilité nécessaire au tutorat. Mais, à en croire le directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques du lycée de l'Aéronautique, un taux de charge trop faible n'est pas non plus toujours très propice, l'entreprise étant susceptible de ne pas proposer suffisamment de tâches intéressantes au jeune qu'elle accueille.

Si on prend la petite entreprise, enfin la petite entreprise... [X] c'est une centaine de personnes maintenant, ou ils vont y arriver, là il y a beaucoup à produire pour le volume de personnel, le temps y est moins, la disponibilité y est moins, obligatoirement, et notre stagiaire qui se retrouvera là-bas, il faudra ou qu'il soit rapidement opérationnel, ou alors il sera mis de côté. Ou il est opérationnel et il rend un service à l'entreprise, et si par chance le service qu'il rend à l'entreprise est bénéfique pour lui, tout va bien, on a rempli le contrat. Cette notion de taux de charge de l'entreprise est parfois favorable, quand il est important. Quand il est faible, il n'est pas toujours favorable, parce qu'il n'y a pas grand-chose à faire. Il faut trouver un juste milieu où il y a un taux de charge qui permet d'exploiter les connaissances du jeune en laissant disponibles un peu les tuteurs. Que les tuteurs ne soient pas sous pression aussi, parce que si les tuteurs sont à fond, eh bien ou le jeune suit, ou il ne suit pas et il est mis de côté » (DDFPT, lycée de l'Aéronautique).

²⁹ Dans cette hypothèse, la mise en œuvre du tutorat serait, comme sans doute les autres pratiques de formation, le théâtre où se rencontrent et s'affrontent divers impératifs de production et de fonctionnement de nature contradictoire ou au moins divergente, caractérisant la structure.

Pour les services à la personne, les notions de rentabilité (y compris dans le privé) et de faible taux de charge sont absentes ou ne sont pas évoquées en tant que telles. Mais les sous-effectifs et les turnovers fréquents, de même que les aléas permanents liés au secteur et au cœur même des métiers en lien avec la personne, tendent à intensifier le travail et à limiter particulièrement la disponibilité pour conduire au quotidien les actions de tutorat.

Ajoutons que **le risque de manquer de temps est globalement amplifié au sein des petites structures**. La disponibilité des personnels en place y est en effet souvent moindre (cf. citation qui suit), surtout dans les contextes organisationnels en pleine croissance, où le taux de charge augmente rapidement, ou alors en situation de sous-effectif au regard de l'activité, comme il en existe par exemple au sein du secteur aéronautique ou dans celui des services à la personne. Dans ces contextes, le jeune en PFMP risque souvent d'être « *mis de côté* », de rester sur la touche.

C'est plus riche pour les élèves, les petites entreprises, parce qu'il y a de la polyvalence, ils voient plus de choses. Mais le tuteur a peut-être moins de temps... (professeure de droit, lycée de la Sécurité).

De fait, on note parfois **des « mauvais stages »** au sein des trois secteurs étudiés compte tenu de pareils impératifs de production et de fonctionnement. Confrontés à des structures et des tuteurs souffrant d'un manque de disponibilité pour les tutorer, les jeunes « *ne font [alors] rien et passent leur temps à la machine à café* » (IEN-IPR chargé de la filière aéronautique au sein d'une académie), ou bien exécutent des tâches standards, éloignées du référentiel. Au mieux, on leur montre des activités en train de se faire, mais cela ne leur permet pas d'être véritablement acteur et apprenant au sein des milieux de travail qui les accueillent. Sans pouvoir agir, ils risquent d'oublier rapidement ce qu'ils ont pu observer en situation.

La qualité du tutorat est donc fortement liée à la capacité des structures d'accueil et des tuteurs à **dégager du temps en cours d'activité pour son effectuation dans les meilleures conditions possibles**.

Cette sensibilité à la question cruciale du temps disponible peut amener des structures ou des tuteurs, notamment aguerris par l'expérience, à limiter leur recrutement de stagiaires ou d'apprentis, au moins au même moment.

Donc il faut jongler avec tout ça pour que les élèves aient quand même un encadrement qui soit satisfaisant. Prendre des élèves pour prendre des élèves et ne pas les encadrer correctement, pour moi ça n'a aucun intérêt. Donc je préfère en prendre moins et avoir un encadrement de qualité plutôt que d'en prendre beaucoup et de les laisser livrés à eux-mêmes et de ne pas s'en occuper (tutrice, infirmière coordinatrice).

Pour les tuteurs, une équation forcément complexe à résoudre se pose par ailleurs en permanence. En effet, il s'agit pour eux de savoir rester avant tout dans l'exercice de leur métier, quitte à prendre le parti de ne pas fournir au jeune toutes les explications qui sembleraient nécessaires dans l'idéal, ou à limiter délibérément leur effort en matière de transmission, et ce, tout en acceptant en même temps de mettre à distance au moins de façon relative leur principale fonction pour assurer le tutorat du jeune.

En lien direct avec cette contrainte de temps, la question se pose aussi à propos de ce qui est à faire pendant les moments consacrés au tutorat – ces moments se mêlent le plus souvent aux activités ordinaires de travail tout en venant les perturber et apparaître comme des activités intruses. Notamment, qu'est-ce qui est à transmettre, si l'on prend en compte à la fois les compétences qui sont à valider et qui peuvent effectivement l'être en situation, et le temps dont on dispose ? Cette question concerne tout particulièrement les PFMP, qui durent en général chacune entre 4 et 8

semaines, et qui passent donc toujours très vite. Pour le tuteur de jeunes stagiaires, il s'agit toujours de savoir ce qui peut leur être transmis dans le laps de temps limité imparti : faut-il leur faire découvrir le maximum de choses ? Ou bien faut-il se centrer sur certaines tâches ? On a là encore une interrogation qui n'a rien d'évident et qui risque de se poser constamment, au fil de l'expérience acquise.

3.2.7. La gestion de la relation

A entendre les tuteurs et les enseignants/formateurs interrogés, la gestion de la relation s'impose comme un autre enjeu du tutorat en action, pour le tuteur comme pour le jeune. Bien sûr, leurs prédispositions, leurs dispositions et leurs motivations initiales, leur expérience antérieure éventuelle en qualité de tuteur ou de stagiaire vont influencer la forme que va prendre effectivement l'action de tutorat. Mais au-delà de ces divers aspects, celle-ci va dépendre aussi fortement de la relation singulière qui va s'instaurer entre eux et de sa dynamique propre. La qualité de cette relation et le sens favorable de sa dynamique vont alors être tributaires de leur capacité à satisfaire en situation ce que l'on attend de chacun d'entre eux en matière de travail, de formation et de comportement, d'emblée ou bien à la suite d'échanges ayant permis de lever certaines incompréhensions, divergences ou controverses.

Dans cette perspective, le tutorat au sein des structures d'accueil est finalement **avant tout à appréhender comme une relation qui se dessine concrètement entre un jeune et un ou plusieurs professionnels d'une structure, et évolue en fonction de l'attitude que chacun manifeste en situation à l'égard de l'autre**. Cette relation apparaît donc toujours empreinte d'une incertitude quant à sa qualité et sa propension à favoriser effectivement l'activité de formation en milieu de travail. Dans cet ordre d'idées, ce sont surtout les relations que les tuteurs et « leur » jeune vont effectivement nouer entre eux en situation et dans la durée, ainsi que l'image, plus ou moins positive, qu'ils vont se donner réciproquement, qui vont apparaître décisifs. Il ne faut pas évidemment qu'il y ait de gros problèmes relationnels qui émergent et qui ne trouvent pas de solution, sinon l'échec risque d'être au rendez-vous, et la portée formative du tutorat, limitée.

Au tuteur en premier lieu de montrer au jeune qu'il s'intéresse réellement à lui, en sachant lui confier des responsabilités, lui faire confiance et l'épauler. Cela rejaillira la plupart du temps sur la motivation du jeune. Celui-ci aura en général à cœur de faire en sorte que tout se passe pour le mieux et même de vouloir démontrer qu'il a une certaine valeur en termes d'attitude et de professionnalité, comme on le constate par exemple le plus souvent dans les métiers de la sécurité. Si le tuteur s'avère trop peu intéressé ou trop peu démonstratif de son intérêt, l'effet produit pourra en revanche être de nature inverse, avec un risque de désinvestissement plus ou moins prononcé du jeune.

En second lieu, le jeune doit savoir apparaître « agréable » de façon effective et faire montre lui aussi d'une certaine motivation, qui passe par la manifestation d'une curiosité, d'un minimum de « vaillance » ou de dynamisme au travail, voire aussi d'un certain niveau de connaissance et de compétence dans le métier, sans pour autant se donner à voir comme un « *monsieur qui sait tout* » ou qui « *croit tout savoir* ». En effet, si cette apparence « plaisante » ou « convenable » et ces signes de motivation manquent, une moindre implication du tuteur ou de l'équipe de professionnels en place risque fortement de se manifester à plus ou moins long terme. Ils sont susceptibles de se désengager au moins relativement, d'autant plus s'ils constatent d'autres comportements et signes allant dans le sens contraire. Ils ont à vrai dire en général bien « *d'autres chats à fouetter* » et sont vite happés par les exigences de leur travail au quotidien, comme on peut l'observer tout particulièrement dans le domaine aéronautique.

La qualité de la relation nouée entre le jeune et son (ou ses) tuteur(s) conditionne ainsi sans grande surprise l'effectivité de la formation mise en place en situation de travail via le tutorat. Bien sûr, cette qualité n'est jamais acquise à l'avance totalement.

Au sein des petites structures, cette condition prend sans doute toutefois encore plus d'acuité. L'amplification de l'effet de proximité, la possession d'une disponibilité souvent plus réduite et la sensibilité globalement accrue à la présence du jeune par rapport au fonctionnement quotidien de l'entreprise et à ses exigences de résultats rendent probablement les acteurs davantage réactifs vis-à-vis de cette dimension relationnelle. Par exemple, les tuteurs-dirigeants ou les tuteurs proches des dirigeants auront peut-être tendance à se montrer particulièrement exigeants à l'égard des jeunes stagiaires ou apprentis (surtout) et de leur comportement, car pour ces tuteurs, « *il faut que [l'activité] sorte* » en priorité, et l'on ne peut pas se permettre ainsi d'« *avoir des boulets* ».

Il faut toutefois noter, en contrepoint, qu'**une trop grande qualité de relations est susceptible de s'avérer quelque peu nuisible elle-aussi.** En particulier, elle risque de contrarier, voire d'empêcher les recadrages qui s'imposent parfois au quotidien, et de gêner, comme nous le verrons plus en détail dans le quatrième chapitre, la pratique de l'évaluation. Les deux formateurs du CFA interviewés sont formels à ce sujet : les « *relations copain-copain* » correspondent à « *la pire des situations* ». Et ce type de relations aurait globalement plus de chances, semble-t-il, de se nouer avec des tuteurs relativement jeunes, sortis il y a assez peu eux-mêmes du système de formation et ayant apparemment plus de peine à instaurer une relation d'autorité fondée avant tout sur le professionnalisme et l'expérience. Ce serait néanmoins une situation que l'on trouverait plus dans les grandes entreprises que dans les petites.

3.2.8. La gestion des situations problématiques

Par situations problématiques, entendons **les problèmes que posent parfois les jeunes aux tuteurs, et inversement.** De fait, les relations nouées entre les tuteurs et les jeunes et leur dynamique ne sont pas toujours au beau fixe.

Les tuteurs sont parfois confrontés à de telles situations problématiques. Certes, il est important de signaler qu'elles sont loin de contaminer ou de phagocyter la totalité de leur expérience du tutorat. Dans les secteurs étudiés, et en particulier au sein des structures enquêtées, les tuteurs se disent satisfaits de la grande majorité des jeunes qu'ils encadrent, notamment en ce qui concerne leur attitude. Cependant, ils avancent souvent aussi que tout ne se passe pas très bien à chaque fois, et soulignent ainsi « **les aléas liés au jeune** ».

Ces aléas peuvent procéder selon eux du manque d'attention du jeune au travail, de son niveau de connaissance et de compétence dans le domaine jugé insuffisant, de son manque de réceptivité, des « *boulettes* » qu'il commet, bref de son inefficacité relative au travail et pour apprendre en situation. De tels aléas contraignent dès lors les tuteurs à redoubler de vigilance, en contrôlant, en vérifiant davantage le jeune et son travail, alors même qu'ils souffrent le plus souvent d'un manque de disponibilité.

Les aléas en question renvoient aussi et surtout au comportement de certains jeunes. Ceux-là apparaissent « *manquer de volonté* », se comporter comme des « *escargots qui ont du mal à se bouger* », se mettre exagérément en retrait au point de sembler plus indifférents que timides, s'impliquer insuffisamment dans le cours du travail, être « *moins motivés que la moyenne* »... Ou bien, quand ils atteignent un certain âge et disposent déjà d'une certaine expérience en matière de stages, ils donnent la fâcheuse impression pour les professionnels en place de « *connaître déjà tout à l'avance* ». Tout ceci agace et fatigue alors les tuteurs, amenés à faire preuve d'une patience accrue et à devoir « *les reprendre à longueur de temps* ».

Plus rarement, les aléas portent sur des aspects considérés comme plus graves : un absentéisme prononcé de la part du jeune, un manque systématique de ponctualité, un « *manque de courtoisie* », un comportement « *belliqueux* », le fait qu'il se soit « *mis en danger* » en faisant quelque chose qui lui était clairement interdit, une absence de discipline, une « *fainéantise* » manifeste... Ces aléas plus

rare mais marquant assez fortement l'expérience et la mémoire des tuteurs semblent par exemple aujourd'hui plus fréquents en aéronautique qu'auparavant.

Pour faire face à ces situations problématiques, les tuteurs procèdent le cas échéant à **des « recadrages » ou des rappels à l'ordre**. Ils opèrent alors directement, dans le cours du travail, en élevant la voix par exemple, ou alors par le biais d'entretiens en face-à-face, lors des moments dédiés formellement au suivi.

Parfois, ce travail de recadrage est pris en charge par un acteur tiers, tel un responsable des ressources humaines ou le supérieur hiérarchique du tuteur, pour ne pas mettre en difficulté ce dernier vis-à-vis du jeune.

La gestion et la régulation de ces aléas peuvent se traduire par **des renvois ou des ruptures du stage ou du contrat d'apprentissage**, pour les cas considérés comme les plus problématiques. Dans quelques structures enquêtées, les personnes interrogées nous ont ainsi fait part d'épisodes vécus ou connus de semblables renvois ou ruptures, après que les choses se soient mal passées.

Ça m'est arrivé il n'y a pas très longtemps, j'ai mis fin au contrat. Ah ben oui. Je dirais, on ne s'embête pas, il y a des jeunes gens qui sont très motivés, avec qui on a vraiment envie de passer du temps, et leur transmettre... nos savoirs, en fait, et là ça se passe très bien. Mais le reste, non, moi je ne me prends pas la tête. Non non. Faire un rapport de stage pour une jeune fille qui a manqué quatre jours, je ne le fais pas. Il faut vraiment qu'ils soient très assidus, et si tout le monde y met de la bonne volonté ça se passe très bien, et en règle générale ça se passe très bien (tutrice, lingère en EHPAD).

En général, **les tuteurs font pourtant tout pour éviter pareils renvois ou ruptures**, afin de ne pas nuire au jeune et à son devenir – s'ils appellent le lycée, et si le problème évoqué porte sur l'attitude du jeune, ils anticipent un risque de renvoi de l'établissement scolaire. Les renvois de stage et les ruptures de contrat d'apprentissage apparaissent ainsi comme des solutions de dernier ressort. Les PFMP sont d'ailleurs jugées suffisamment courtes pour que les structures d'accueil ou les tuteurs préfèrent la plupart du temps attendre leur fin que de leur mettre soudainement un terme, en cas de problème apparaissant insoluble.

Ces situations problématiques sont néanmoins le plus souvent très mal vécues par les professionnels. Quand ils débutent dans le tutorat ou en ont encore une faible expérience, ils risquent de décider de ne plus continuer et de s'en retirer à jamais, après avoir été confrontés à une situation jugée particulièrement difficile.

Les stagiaires et les apprentis peuvent aussi eux-mêmes se heurter à des situations problématiques. Comme nous l'avons vu, ils peuvent connaître **des « mauvaises » situations de formation en milieu de travail, ou du moins de piètre qualité**. Là encore, il faut noter que de telles situations se révèlent plutôt rares, au moins au sein des trois secteurs investigués. La plupart du temps, les jeunes apparaissent eux-aussi satisfaits de leur expérience du tutorat. Cependant, les enseignants et les formateurs interviewés nous ont rapporté que des situations problématiques se manifestaient parfois. Les tuteurs ne sont pas alors bien « câblés », bon pédagogues ou même suffisamment impliqués dans la formation des jeunes. Certains iraient même jusqu'à se montrer irrespectueux en parlant particulièrement mal à leur stagiaire ou apprenti, ou en se désintéressant littéralement de lui.

Le risque, déjà évoqué, d'être « *mis de côté* » dans certaines entreprises tournant à plein régime, est également à mentionner à nouveau. Souvent à leur grand dam, les jeunes ne font pas alors grand-chose, ou prennent en charge un nombre insuffisant de tâches en lien avec les exigences de leur formation. Quand bien même ils ont vu en cours certaines choses essentielles (comme par exemple

le manuel SIAPP 1, qui sert de référence ou de bible à l'activité de sécurité incendie), ils ne peuvent pas vraiment se les approprier ou en faire une vraie connaissance, en ne pouvant guère être confrontés à leur application réelle, contextualisée et donc forcément distanciée. Le risque un peu opposé de devoir faire des choses d'un niveau trop élevé et donc susceptible de rester incomprises est également pointé, même si cela est fait avec beaucoup moins d'empressement.

Enfin, certaines situations rencontrées au sein des structures d'accueil sont susceptibles de déstabiliser, sinon de choquer les jeunes. Elles induisent précisément un important décalage entre ce qui est enseigné/proféré au sein de l'établissement de formation en termes de valeurs et de normes professionnelles à porter et à respecter et une réalité éprouvée, située aux antipodes de ces valeurs et normes. Si pareil décalage est souvent source d'apprentissages essentiels, il pourra avoir des effets délétères quand il concernera des aspects aussi sensibles que les règles d'hygiène et de sécurité au travail, comme on peut le voir en particulier dans le secteur aéronautique.

Pour les jeunes, on a là des situations qui appellent **des « recadrages » ou des régulations que l'on devine extrêmement difficiles à opérer**. En effet, il s'agit de faire comprendre à leur tuteur qu'il n'agit pas conformément à ce qui est attendu de lui, et qu'il a un comportement peu favorable à la formation en situation. Compte tenu de l'asymétrie des positions occupées par les uns et les autres, on comprend que cela ne peut le cas échéant être obtenu que très subtilement. En outre, en PFMP, on peut imaginer que le jeune choisira lui aussi de ronger plus souvent son frein pour ainsi dire, en attendant la fin de son stage, plutôt que de prendre le risque de tenter de demander clairement à son tuteur de réguler et de corriger la situation.

3.3. Le retour au lycée ou au centre de formation

3.3.1. Le débriefing

Le retour du jeune au lycée ou au centre de formation doit normalement donner lieu à une exploitation pédagogique de son expérience vécue en milieu professionnel, menée à l'initiative de ses enseignants ou de ses formateurs. Cette exploitation cherche à concourir au suivi du processus de formation en cours dans le cas de l'apprentissage ou à établir un bilan ex post à la suite d'une PFMP, de façon à récolter des informations sur ce qui a été fait en entreprise comparativement au référentiel, à préciser ce qui devra être aménagé en termes de situations de formation et de validation au sein de leur établissement. L'objectif est aussi de faciliter les apprentissages des jeunes, le lien qu'ils ont à faire entre leur enseignement et leur expérience vécue en situation de travail. Cette exploitation passe notamment par **l'organisation de débriefings**, à savoir des réunions de bilan ou de suivi regroupant tous les élèves ou les apprentis d'une classe revenant d'une PFMP ou d'une séquence de formation en entreprise, et animées en général par leur professeur ou leur formateur principal. Ces réunions durent entre une et deux heures au sein des établissements de formation enquêtés : une heure à l'UFA du lycée de la Sécurité, une heure et « parfois [...] un peu plus long » au lycée de l'Aéronautique, deux heures au CFA de l'Aéronautique, une heure à une heure trente pour les lycées des services à la personne.

Donc je récupère ces fameux dossiers de stage, je demande à chacun de présenter l'endroit où il a été et son ressenti, ce qui était bien, ce qui n'était pas bien, je leur demande de dire ce qu'ils ont fait comme activités, ce qui a été difficile, ce qui a été facile, pourquoi ça a été facile, pourquoi ça a été difficile. [...] À tour de rôle, oui, et puis chacun peut rebondir sur ce que peuvent dire les uns et les autres. C'est quelque chose qui est souvent... Les premières élèves, c'est bien, parce qu'elles ont envie de dire, les autres ont envie d'écouter, et puis quand on est rendus à la énième, qui va parfois dire : « Ben moi j'ai fait comme Une Telle, comme Une Telle », des fois c'est un petit peu... ça s'essouffle un peu (enseignante professionnelle, lycée 2).

Ces moments de débriefings visent à « **reconditionner** » pour ainsi dire les jeunes, à les remettre dans le contexte scolaire ou formatif de l'établissement de formation, où ils évoluent en groupe relativement homogène face à des enseignants ou des formateurs, après qu'ils aient été intégrés à une entreprise, souvent isolés en tant que jeunes apprenants, face à des tuteurs ou des salariés et expérimentés.

Il y a un débriefing, quand même. Déjà il faut les reconditionner avant de se remettre au lycée. Parce qu'ils sont dans un domaine d'adultes, complètement, là ils reviennent avec des élèves et des adultes qui les encadrent, et il faut... refaire le point, peut-être leur redire qu'on est dans un système scolaire, avec des règles aussi, qui ne sont pas obligatoirement les mêmes que dans l'entreprise. Dans l'entreprise l'élève est tout seul avec des adultes, là ils sont des élèves avec un adulte seul, en général, donc l'effet est inversé. Ensuite il faut aussi remonter le moral à ceux qui ont eu des stages moins intéressants, qui sont parfois un peu désabusés, donc il faut partager l'expérience. Donc il y a un débriefing qui est fait, pour que chacun voit que ce qu'il a fait n'était pas tellement intéressant, d'autres parfois ont eu la chance d'avoir un stage plus intéressant, mais enfin en échangeant on passe l'information. « J'ai pu faire ça, peut-être que toi la prochaine fois tu pourras le faire... » Alors le collègue hier me parlait d'un débriefing qui peut être très rapide, une heure, parfois c'est un peu plus long » (DDFPT, lycée de l'Aéronautique).

Les débriefings donnent surtout **la parole aux jeunes, pour qu'ils évoquent ce qu'ils ont fait, les éventuels problèmes auxquels ils ont été confrontés**, ce qui est une façon pour l'enseignant ou le formateur principal de collecter de l'information ou d'affiner son suivi. Soit, cette parole est donnée à chacun des jeunes de la classe via un tour de table : chacun a alors la possibilité de relater « en gros » son expérience vécue, comme on le voit pour le cas de l'UFA du lycée de la Sécurité. Soit elle est distribuée de façon plus sélective, en prenant le temps de se centrer sur quelques témoignages qui renvoient à des situations spécifiques jugées a priori intéressantes à exposer, en termes de types de tâches exécutées ou de problématiques rencontrées, et ciblées au préalable par l'enseignant ou le formateur à partir d'une exploitation des livrets ou carnets de liaison ramenés par les jeunes. Cette distribution sélective de la parole est par exemple pratiquée au CFA de l'Aéronautique.

— À chaque retour de stage, il y avait un temps qui était consacré justement au retour de stage ?

— Oui, on faisait un débrief, savoir comment chaque stage s'était passé. Justement les techniques différentes, ce qu'on a pu voir, les activités qu'on a réalisées... On parle pas mal tous ensemble, on échange, pour pouvoir comparer un peu nos expériences avec les professeurs (élève de terminale ASSP, lycée 1).

— Comment ça s'est passé, cette journée de débriefing ?

— Par contre on n'était que cinq à être là, et notre prof nous a pris nos livrets rouges, il fallait qu'on remplisse les feuilles, ensuite elle les a pris. Ensuite elle nous a demandé si notre stage s'était bien passé, un par un. Ensuite elle nous a demandé pour nos stages de l'année prochaine, elle a tout noté, et vu qu'elle avait une liste de maisons qui voulaient bien nous prendre, eh bien les personnes qui n'avaient pas de stage pour l'année prochaine, pour septembre, elle a noté sur un papier. C'est allé assez vite. Après on est partis, et voilà (élève de première ASSP lycée 2).

L'objectif est dès lors de **favoriser autant que possible des retours réflexifs et des débats**, susceptibles de permettre ou de renforcer des apprentissages. De fait, ces retours et débats semblent être de mise au regard des entretiens réalisés, les situations exposées étant toujours

singulières et impliquant le plus souvent un échange. On remarque aussi que ces débriefings, via le partage d'expériences et leur discussion qu'ils permettent, sont un moyen de remonter le moral à ceux qui ont eu des stages moins intéressants ou qui ont été confrontés à des situations difficiles ou décevantes, en leur montrant la grande diversité de ces situations et en leur autorisant une certaine prise de distance par rapport à ces situations. Toutefois, faute sans doute de pouvoir lui consacrer davantage de temps, l'échange ainsi généré tend à se limiter dans la pratique entre chaque jeune exposant une expérience singulière et son enseignant ou formateur principal. Les jeunes ont d'ailleurs d'autres occasions ou moments, plus informels, pour se faire part, entre eux, de leur expérience vécue au sein des entreprises.

— *On prend une heure le matin, chacun raconte ce qu'il a fait, si ça s'est bien passé au travail... Et après, s'il y a des problèmes avec un employeur, un collègue ou autre, on en parle au prof et après lui verra de son côté ce qu'il peut faire. [...] C'est en collectif, c'est avec la classe. [...] Moi je n'ai jamais vraiment eu de problème, donc c'est toujours resté sur ce que j'ai fait. On raconte des expériences qu'on a faites dans la semaine, par exemple il va nous demander ce qu'on a fait, là on raconte le gros : on a débloqué une personne dans l'ascenseur, on a eu une inondation par exemple et on a été aspirés toute la journée... [...] En fait c'est juste pour suivre. Vraiment être à notre écoute, c'est une heure libre, pour échanger. Et ça l'intéresse aussi, je pense, de voir ce qui se passe. C'est plutôt libre, c'est un échange.*

— *Et les collègues interviennent, posent des questions ? Il y a des échanges entre vous ?*

— *Non, pas trop. Après on parle entre nous en dehors, mais là non (apprenti, PME prestataire dans le domaine de la sécurité-incendie).*

Normalement, à chaque fois qu'ils arrivent on a ce qu'on appelle le suivi d'entreprise, où on ramasse les cahiers, etc., et à chaque fois que je le prends je regarde déjà ce qu'il y a eu comme annotation, parce que des fois qu'il y a une bonne annotation ou une mauvais annotation c'est bien que tout le monde le sache, ça permet aussi de partir sur un débat, et puis aussi, par rapport à ce qu'ils ont fait, je dis : « Ah, tu étais là, tu as fait ci, tu as fait ça... Explique-nous, etc. » Donc j'en prends deux-trois, parce qu'en deux heures on n'a pas le temps de passer tout le monde, et puis des fois c'est des petits travaux anodins qui n'ont pas lieu d'être commentés, mais quand je vois des trucs un peu exceptionnels... » (formateur en techniques aéronautiques 2, CFA de l'Aéronautique)

Pour l'enseignant ou le formateur, une question redoutable est de savoir **comment réagir quand un jeune expose lors du débriefing collectif un problème rencontré avec son tuteur, quand en particulier il le critique sans fard pour son comportement**. Faut-il accepter sans réserve cette critique pour qu'elle puisse être présentée et débattue collectivement ? Ou faut-il se refuser d'aller trop loin dans ce genre de situation, qui risque notamment de donner une image trop négative des tuteurs et de la vie professionnelle en général ? Il semblerait que les enseignants ou formateurs adoptent le plus souvent une position médiane, se montrant attentif au jeune porteur de la critique, à son écoute, mais sans jamais donner l'impression, publiquement, d'aller dans son sens.

On ne va jamais dans le sens de l'élève, c'est un peu comme un parent qui ne doit pas critiquer le professeur, normalement, mais on écoute, on est attentifs (professeur de maintenance aéronautique, lycée de l'Aéronautique)

Pour certains établissements dans le secteur des services à la personne, la dernière PFMP des terminales peut être positionnée assez tardivement dans l'année, après que l'évaluation ait déjà été

réalisée. Quand ces élèves reviennent au lycée, les dossiers sont déjà terminés. Du coup, **le travail demandé en situation de débriefing peut être différent**. L'enseignant professionnel peut par exemple leur demander de réaliser un organigramme, une fiche de poste...

Moi, comme c'est des terminales, en lien avec ma collègue qui travaille ici, on leur a demandé de faire un travail qui est un petit peu différent, parce qu'il n'y a plus vraiment les dossiers à réaliser, c'est de voir un peu ce qu'est le travail en équipe. C'est pour les terminales « structure ». Elles vont avoir à faire l'organigramme du service, faire une fiche de poste, interroger les professionnels sur l'intérêt du travail en équipe puisque c'est le thème (enseignante professionnelle, lycée 3).

Dans la théorie, il y a un temps prévu pour le retour de stage mais quand les dates de la dernière PFMP sont fin mai, le retour de stage n'est plus possible. Un **travail entre pairs est alors privilégié**.

— Alors là, quand elles vont revenir, je ne suis pas sûre qu'on va avoir le temps de le faire. Tout simplement parce qu'elles reviennent le 16, mais le 16 c'est le lundi de la Pentecôte, et ensuite je les ai le lundi, je les ai un petit peu le mercredi, mais après, le vendredi après-midi je prends en évaluation celles qui n'avaient pas fait l'évaluation, donc je les laisse en travail autonome, je vais leur donner du travail en autonomie. Donc je crois que je vais récupérer ça et noter, faute de temps, parce qu'on va très vite arriver à la fin du mois. Après on va être en convocation de CAP [certificat d'aptitude professionnelle] « Petite enfance ». Donc là, très honnêtement, je ne suis pas sûre d'avoir matériellement le temps de le faire.

— Et sinon, comment ça se passe ?

— Eh bien ça dépend. Ça dépend du temps, ça dépend des moments. Il est arrivé qu'on fasse des diaporamas, par exemple. Moi, ce que j'ai pu faire parfois, c'est par exemple les mettre en groupe, quand elles étaient dans des lieux similaires, que déjà en petit groupe elles en discutent, qu'elles échangent entre elles, et après on va désigner une personne qui va faire la remontée du groupe. Mettons sur les écoles maternelles, à côté on va avoir les crèches, etc. Ça a pu être comme ça, j'ai pu aussi leur demander un petit diaporama sur l'essentiel de leur PFMP et de le présenter à l'oral. En fait ça dépend, ce n'est pas forcément tout le temps pareil. Ça dépend de ce qu'on veut travailler, et puis du temps, comme là. Là je pense qu'on ne va pas avoir le temps, parce qu'on va être en période d'examen, on va être convoqués, donc je ne crois pas qu'on va avoir le temps de faire individuellement. Donc je vais peut-être les mettre en groupe, voir ce qu'elles ont trouvé, je ne sais pas encore. Et je pense que ma collègue n'aura pas plus de temps que moi, parce qu'elle a aussi des élèves à faire passer. On va être un petit peu bousculés. Il faudrait que vous reveniez après les 1^{res}, en espérant que ce sera plus simple (enseignante professionnelle, lycée 3).

Les débriefings collectifs ne sont pas bien sûr l'unique moment pour faire un retour avec les jeunes, notamment quand ils se heurtent ou se sont heurtés à un problème au sein de leur structure d'accueil. Le professeur principal ou le professeur référent reste a priori disponible pour recevoir tout jeune qui souhaite, en aparté, évoquer une situation problématique. A l'appui de ce qu'ils lisent au sein des livrets de suivi, notamment les annotations des tuteurs, les formateurs ou les enseignants peuvent aussi aller au-devant des jeunes concernés. On l'observe ainsi dans le domaine de l'apprentissage, où il s'agit souvent, en cours de cursus, de remobiliser des apprentis éprouvant des difficultés pour vivre leur condition partagée entre une entreprise et leur établissement de formation, s'adapter à leur statut de salarié ou bien continuer à consentir de considérables efforts pour poursuivre leur engagement formatif à côté de leur engagement professionnel. Pour les

problèmes les plus délicats, il apparaît d'ailleurs plus approprié de les aborder en face-à-face avec les jeunes plutôt qu'en collectif lors des débriefings, pour ne pas ébruiter ces problèmes et en faire des sujets éventuels de moquerie, sinon de stigmatisation.

Mis à part chamber un collègue, ça ils sont forts, mais c'est tout. Malheureusement, mon retour de suivi d'entreprise, c'est ça. Mais par contre [...] je regarde les livrets d'apprentissage, c'est surtout les annotations du tuteur, s'il y a eu un problème ou pas, ça je le garde pour moi, je ne le dis pas. Il peut y avoir des problèmes, peu importe, on va le lire comme ça, mais tout compte fait on s'aperçoit qu'il ne fallait pas le dire. Donc il vaut mieux garder ça pour soi et voir ça avec le jeune en tête-à-tête. [...] On prend ça à part, et surtout on ne donne pas à manger aux autres. Parce qu'ils ne sont pas tendres (formateur en techniques aéronautiques 1, CFA de l'Aéronautique)

Ça dépend de l'annotation qui est mise. Généralement quand il y a un truc qui ne va pas, on est déjà au courant des dessous de l'affaire, donc c'est sûr qu'on ne va pas l'ébruiter. Mais des fois, quand on sent que le gamin s'est loupé une fois, alors que d'habitude il n'y est pas, là c'est sûr que ça nous ouvre la porte pour un peu le chamber, lui redonner un peu de vigueur, pour lui dire par exemple : « La prochaine fois, tu n'oublieras pas de te réveiller et t'arriveras à l'heure au boulot ! » Mais c'est sûr que quand c'est des trucs spécifiques, on n'ébruite pas, c'est clair. En fonction du gamin on sait ce qui se passe plus ou moins, donc... ». (formateur en techniques aéronautiques 2, CFA de l'Aéronautique)

Par ailleurs, **les débriefings collectifs ou en tête-à-tête permettent aux enseignants ou aux formateurs d'apprendre sur l'attitude des tuteurs et sur la manière de gérer leur future relation avec eux et avec leur entreprise.** Si l'enseignant ou le formateur tend à garder sa réserve quand le jeune critique son tuteur lors d'un tel débriefing ou tête-à-tête, il profite toutefois dans une certaine mesure de la situation pour s'informer et en tirer des enseignements pour l'avenir. Concernant tout particulièrement les PFMP, on pourrait imaginer le fait d'éviter certaines structures. Mais, comme on nous l'a dit en aéronautique, cela semble être surtout en pratique l'occasion d'alerter les prochains élèves qui seront amenés à faire un stage dans les mêmes structures, auprès des mêmes tuteurs.

Quand on a dû envoyer quelqu'un là-bas, on l'a briefé, en lui disant : « Attention, s'il te parle comme ça tu ne t'énerves pas tout de suite, tu ne lui réponds pas, tu ne lui claques pas la porte... C'est ton tuteur, c'est ton patron » (professeure de maintenance aéronautique, lycée de l'Aéronautique)

3.3.2. L'écrit, le rapport de stage

Dans le domaine de la voie scolaire, **les PFMP sont également exploitées sur le plan pédagogique à travers les rapports de stage ou les « dossiers professionnels » auxquels elles donnent lieu.** Remis souvent peu de temps après la fin d'une PFMP, le rapport de stage est noté et pris en compte dans l'évaluation globale des élèves. En première, il sert à l'obtention du CAP, en tant que certification intermédiaire, et fait donc l'objet d'une exploitation pédagogique à part entière. En terminale, il intervient grandement dans la notation et l'obtention du bac. A noter qu'il prend alors la forme d'un dossier professionnel à réaliser en sécurité, faisant la synthèse des différents stages réalisés pendant le cursus, soit en sécurité-incendie, soit en sûreté, selon l'orientation prioritaire choisie par le jeune. En principe, les stagiaires commencent à concevoir et à rédiger leurs rapports de stage pendant le déroulement des PFMP, en prenant au moins des notes et en récupérant des documents. Les enseignants les accompagnent pour la réalisation de ces rapports, en amont sur le plan méthodologique et en aval sur le plan rédactionnel.

En 1^{re} on fait la même chose. Les PFMP 3 et 4, donc, c'est les 1^{res}. Toujours le même type de présentation, sauf que là on ne leur donne plus de trame, ils

doivent rédiger par eux-mêmes. Donc ils nous rendent un dossier rédigé, on leur donne ça, de toute façon ils ont toujours cette grille avant de partir, de façon à pouvoir prendre des notes. Et en plus on leur explique, quand même, toutes les grilles. Et souvent il y a un travail particulier à faire. Par exemple, pour la PFMP n° 3, on leur a demandé un travail plus spécifique sur tout ce qui était projet d'animation au sein de la structure, puisque dans les évaluations de PFMP il y a une évaluation – qui se fait soit en fin de 1^{re}, soit en fin de terminale –, qui est une évaluation sur le projet d'animation. Donc déjà à la PFMP n° 3, donc en début de 1^{re}, on leur demande de regarder un petit peu comment ça se passe. Et c'est la même chose pour la PFMP n° 4, donc en fin de 1^{re} : il y a toujours cette partie commune de présentation de la structure qui ne bouge pas, et là on leur demande un travail sur le projet d'accompagnement d'une personne. Tout simplement parce que au cours de la première PFMP de terminale, donc la n° 5, il va falloir qu'ils suivent une personne, et qu'ils montent un dossier qu'on appelle le dossier E13. Et le dossier E13, c'est celui qui va être présenté au baccalauréat. Donc on essaie à chaque fois, à la PFMP précédente, de déjà préparer ça (enseignante professionnelle, lycée 3).

Quant aux tuteurs, leur contribution varie fortement. Certains apportent une aide considérable en termes informatifs et même rédactionnels, permettant même parfois à leur stagiaire d'avoir fini la rédaction de leur rapport de stage avant la fin de la PFMP. D'autres tuteurs restent largement en retrait à ce niveau, laissant le stagiaire se débrouiller totalement dans la rédaction de son rapport. Dans tous les cas de figure, les tuteurs sont censés toujours vérifier son contenu, notamment pour contrôler que ce qui est écrit est correct et s'assurer que l'élève n'a pas récupéré une pièce ou fait part d'informations de nature confidentielle.

En première et en terminale sous statut scolaire, les rapports de stage donnent lieu à des soutenances orales, qui constituent autant d'autres occasions d'exploitation pédagogique : « *Les questions sont posées en lien avec le rapport, sur les références du référentiel. Donc oui, c'est un réel travail sur leur stage, on l'exploite, on l'exploite vraiment* ». Dans le secteur des services à la personne, ce rapport est soutenu à l'oral et constitue l'épreuve E13.

Et en fait l'objectif c'est de préparer leur épreuve E13, parce qu'à la première PFMP l'an prochain elles vont devoir suivre une personne pour préparer cette épreuve dite E13 qu'elles soutiendront au baccalauréat. Et la grille de notation de l'épreuve E13, ce n'est pas une notation sur le lieu de PFMP, c'est nous qui la notons en oral, mais c'est quand même à partir de la PFMP qu'elle se passe. [...] La lecture du dossier, et un entretien de 45 minutes. Il y a un oral qui dure 45 minutes pour cette épreuve E13 (enseignante professionnelle, lycée 3).

En apprentissage, notons qu'il y a aussi des examens oraux qui se déroulent au sein des CFA ou des UFA, et qui requièrent la présence des tuteurs.

Dans les deux voies de formation, l'implication des tuteurs est à nouveau disparate concernant ces soutenances ou examens oraux. Certains y participent, d'autres non. Sans doute, l'éloignement géographique et le manque de disponibilité jouent-ils dans la non-participation de nombreux tuteurs à ces oraux. Mais certains enseignants et formateurs dénoncent plus ou moins directement le manque d'implication de ces tuteurs et même parfois de respect vis-à-vis des jeunes qu'ils ont encadrés ou encadrent.

En définitive, ce sont bien ces moments de débriefing collectif ou individuel, ces rapports de stage, ces soutenances, qui servent aux enseignants et aux formateurs pour exploiter pédagogiquement les actions de tutorat, et construire/ajuster leur propre action au sein de l'établissement de formation, pour s'inscrire dans une optique de co-formation et de construction de parcours diplômants. En

effet, ils disposent là de nouvelles sources d'informations sur les tâches exécutées et non-exécutées par les jeunes en entreprise, au regard du référentiel du diplôme visé, outre les livrets ou les carnets de liaison qu'ils sont censés regarder aussi dans cette perspective. Ils peuvent dès lors influencer sur les prochaines PFMP des élèves de façon à ce que ces derniers aient le plus de chances de couvrir les tâches à effectuer, et aménager au sein de leur établissement des situations pour les tâches non-abordées et à l'évidence non-abordables en entreprise – même si un tel aménagement ne pourra jamais être aussi enrichissant et apprenant qu'une situation réelle de travail. Cela renvoie à la professionnalité de l'enseignant ou du formateur, en tant qu'accompagnateur du processus de formation et d'accès au baccalauréat professionnel.

Ils ont quand même cinq périodes, donc on arrive à scanner pratiquement toutes les tâches, et s'il y a des tâches qui n'ont pas été abordées, elles seront abordées en atelier ici (professeur de dessin industriel et de construction, lycée de l'Aéronautique)

Ensuite on va retravailler derrière, c'est-à-dire que quand ils sont revenus de PFMP c'est pareil, on va s'appuyer sur ces connaissances et compétences qu'ils ont eues, et donc on va retravailler, revoir, approfondir tout ce qu'ils ont vu. Par exemple en 1^{re} on fait le feedback de la 2^{de}, et puis ils sont allés plus loin en 1^{re}, normalement c'est comme ça, c'est une progression. [...] En théorie, toutes les compétences qu'on ne peut pas faire valider sur place pour des raisons pratiques, comme cette histoire de feu, on les crée ici. On ne met pas le feu à l'établissement mais... pas loin ! [Rire] (professeure de droit, lycée de la sécurité).

Certaines sociétés ne peuvent pas tout faire. Prenons l'exemple d'une société : on a un apprenti qui travaille pour le service d'incendie des aéroports de [X], dans des espaces clos, fermés au public, avec une société externe, privée, qui s'occupe du filtrage. Donc en fait lui ne peut pas s'occuper du tout de malveillances. Donc là on ne peut pas demander à cette entreprise de voir tout le volet « malveillances », il va falloir que nous, ici, au sein de l'UFA, on compense ça par des exercices pratiques. C'est un exemple, mais il y a des sociétés, on ne peut même pas essayer de voir comment négocier, puisque ça n'existe pas dans la société (DDFPT, lycée de la sécurité)

Pour coller au référentiel, on leur fait faire des petites pièces, ou des réalisations, des déposes, des diagnostics essais qu'on fait sur nos appareils ici, dans nos ateliers, mais normalement ça aurait dû être développé en entreprise. Donc ils l'auront vu ici, mais pas suffisamment approfondi (formateur en techniques aéronautiques 1, CFA de l'Aéronautique).

Si les tuteurs n'apparaissent pas toujours partie prenante dans cette exploitation pédagogique des périodes de formation en entreprise, on remarque en contrepoint que **les établissements de formation ne leur en font eux-mêmes aucun retour**. En PFMP, les tuteurs et leur structure sont destinataires d'une lettre de remerciements et du rapport de stage, mais n'ont pas d'écho, de la part du lycée, de l'évaluation de ce rapport quand elle ne donne pas lieu à une soutenance ou lorsqu'ils n'ont pas pu y assister. Pas plus qu'ils sont informés par ce lycée sur la réussite ou non du jeune à ses examens en terminale. Sauf problème particulier évoqué par le jeune, les tuteurs ne sont pas non plus tenus au courant du contenu des échanges au cours des débriefings en apprentissage. La restitution de ces diverses informations est **finale**ment laissée à l'initiative des jeunes. Beaucoup d'entre eux, notamment en sécurité où les tuteurs s'intéressent en général à leur évolution et à leur devenir, le font d'ailleurs.

Le rapport de stage leur est donné, ça c'est une évidence. Est-ce qu'il y a un retour?... Pas forcément. Qu'est-ce qu'on a comme retour par rapport aux tuteurs ? Ils ont leur rapport de stage, et puis on a une lettre de remerciement

particulière, on entretient notre réseau, on remercie chaleureusement, voilà (professeure de droit, lycée de la Sécurité).

Disons qu'il n'y a pas une information systématique de notre part, de dire au tuteur : « Voilà, la soutenance s'est passée comme ça, comme ça et comme ça », sachant qu'il faudrait qu'on reste quand même global puisque c'est une note d'examen, donc tant qu'elle n'est pas passée au jury final elle est confidentielle. Et puis il n'y a pas d'information non plus quant au résultat, de notre part. On pourrait systématiquement envoyer un courrier aux entreprises en disant : « Le stagiaire que vous avez eu telle année pendant tant de temps, il a eu son examen » (DDFPT, lycée de la Sécurité).

Une fois que le stagiaire est parti, on n'a plus de retour. On sait même rarement s'il a été diplômé ou pas. On le sait parce qu'ici en interne, ils ont gardé des contacts avec le chef d'équipe ou avec les autres collaborateurs, mais sinon on n'a pas de retour, très peu. » (directrice des ressources humaines, PME dans la fabrication aéronautique).

— *Par exemple, les débriefings que réalisent les établissements scolaires, vous n'avez jamais d'éléments d'information dessus ?*

— *Ah, ils en font, des débriefings ?*

— *Euh... de ce que j'ai compris, oui.*

— *Ah oui ?... [...] Ah, si ! Si, si, M. [X] m'en avait parlé lors de la réunion, oui.*

— *Mais vous n'avez jamais de retour sur ça ?*

— *Ah non, non. La preuve, voyez, c'est que j'avais oublié. J'avais oublié. Mais même un mail ou quelque chose... Est-ce qu'à l'école il travaille bien ? Est-ce qu'il fait le bazar ? Est-ce qu'il est leader ? Est-ce qu'il dort ? J'en sais rien, il peut même dormir, je n'ai même pas le résultat de ses notes... » (tuteur, TPE dans le domaine de la sécurité-incendie)*

3.3.3. Les liens entre cours et activités réalisées en stage

Dès que les élèves sont allés une fois en stage, l'enseignant professionnel peut se saisir de cette première expérience pour faire le lien entre le cours et le vécu.

Au début on ne peut pas, parce qu'elles ne sont pas parties en stage, donc on leur dit : « Vous verrez en stage », mais quand ils reviennent je demande toujours à quelqu'un : « On est en train de dire ça, mais est-ce que vous n'avez pas vu ça en stage ? » Et du coup, souvent, là ils re-racontent : « Moi j'avais fait ça, j'ai vu ça... Mais de toute façon, quoi qu'il arrive, même si ce temps n'est pas toujours efficace pour tout le monde, à chaque cours, après, on s'attarde au moins une fois par cours à faire le lien avec ce qui a été fait en stage (enseignante professionnelle, lycée 2).

L'enseignante professionnelle insiste auprès des élèves pour montrer qu'il n'y a pas une manière de faire mais plusieurs. Par contre elle insiste sur trois points intangibles : l'hygiène, la sécurité et le confort du patient.

Dans la manière dont je leur apprend, je leur dis qu'il n'y a pas une façon de faire. Souvent, je prends l'exemple de la toilette, on a vu l'aide à la toilette au lavabo, ils ont travaillé par petits groupes sur trois patients différents : il y en avait un qui avait un bras qui ne fonctionnait pas, un autre c'était la jambe, et le

dernier pouvait presque tout faire tout seul, il avait juste des difficultés pour se déplacer. Il y en a une qui se met à faire le rôle du patient – celle qui avait le bras en écharpe on lui a vraiment mis le bras en écharpe dans un drap pour qu'elle ne puisse pas s'en servir, l'autre avec la jambe on lui a mis des attelles pour que le genou ne fonctionne pas, et l'autre qui pouvait marcher, je lui ai dit : « Il y a le déambulateur mais tu peux faire. » Et ils apprennent que la toilette, en fonction de la personne, en fonction du moment de la journée, en fonction de tout un tas de choses, elle ne se fera jamais de la même manière, mais par contre il y a des règles qui doivent guider leur pratique, c'est l'hygiène, le confort, la sécurité. Et du coup, quand ils reviennent de stage et qu'ils me disent : « Moi je n'ai pas vu pareil », je leur dis : « Oui, tu as vu comment ? Est-ce que c'est bon au niveau de la sécurité, est-ce que c'est bon au niveau de l'hygiène ? » Si c'est bon... c'est bon. Donc ce n'est pas du tout un souci pour moi (enseignante professionnelle, lycée 2).

Cette ancienne professionnelle pointe le problème pour certains de ses collègues qui se retranchent sur le savoir théorique sans tenir compte du savoir pratique réalisé par les élèves durant leur PFMP :

Mais je sais qu'il y a des collègues qui leur apprennent avec un protocole ; Quand on leur apprend d'une façon figée, il y a ce « Mais c'est pas comme ça, on n'a pas appris comme ça ». Il faut vraiment travailler là-dessus. Mais si on n'a pas été professionnel, justement... Je suis passée derrière ces collègues-là, qui n'étaient pas professionnels, qui ont appris avec un livre, et qui font comme c'est écrit dans le livre. On fait avec le protocole. Alors c'est compliqué. J'explique, je dis : « Il n'y a pas une façon de faire. » Mais c'est compliqué (enseignante professionnelle, lycée 2).

3.3.4. Une revisite du projet professionnel

Dans le secteur des services à la personne, les élèves arrivent souvent avec une idée assez précise du public auprès duquel elles souhaitent travailler dans le futur. Très souvent il s'agit des enfants. La formation ASSP est ainsi construite qu'elle permet à travers les PFMP de découvrir graduellement les différents publics auprès desquels les élèves pourront intervenir en commençant par les enfants, puis les personnes porteuses de handicap et pour finir les personnes âgées. Le passage en PFMP permet à certains élèves de revisiter leur projet professionnel.

Cette élève en terminale structure est entrée en formation avec le projet professionnel de s'occuper d'enfants, et plus précisément de bébés. Elle a réalisé ses premiers stages dans des crèches puis dans une maternité. En terminale, elle a dû découvrir un autre milieu professionnel accueillant un autre public : les personnes âgées non autonomes. Elle a donc effectué ses deux derniers stages en maison de retraite. Elle a particulièrement apprécié ses deux stages. Son projet professionnel très net en début de formation semble alors se modifier.

Je suis... perdue. C'est vrai que je ne me serais pas vue faire un stage en 2^{de} en maison de retraite, je ne me sentais pas assez mature, je pense, parce que j'ai eu du mal même les premières semaines. Mais c'est vrai que c'est totalement différent des enfants, où c'est un peu tous les jours pareil, tandis que là les personnes âgées ont toutes des pathologies différentes, donc ça change tout le temps. C'est vrai que ce n'est pas la même approche, du coup je suis perdue dans mon projet, donc je ne sais pas trop. Mais on verra (élève en terminale structure, lycée 1).

Nous retiendrons du chapitre 3 :

Trois phases clés dans la période de formation en structure : avant le départ, pendant et après.

- Avant le départ vers le monde professionnel,

Les enseignants professionnels utilisent ce temps pour donner des consignes et distribuer les documents de suivi pour faire le lien avec les professionnels (livret de suivi, fiche navette, convention...). Les structures informent leurs équipes de l'arrivée de l'élève. Souvent le tuteur administratif demande au jeune de venir dans la structure afin de se familiariser avec l'équipe et le lieu. Quant aux élèves ils sont très impatients d'aller dans le monde professionnel.

- Pendant cette période de formation en entreprise, en structure d'accueil

En situation, le jeune participe à un ensemble de tâches propres à un emploi spécifique avec l'objectif qu'il les effectue à terme de façon autonome. Les tuteurs réalisent un suivi, et notamment des bilans à mi-parcours afin de faire le point et corriger certaines situations si nécessaire. C'est la capacité des entreprises et des tuteurs pratiques à dégager du temps en situation de travail qui détermine la qualité du tutorat. La réglementation liée à la gestion des stagiaires ne permet pas toujours d'optimiser les apprentissages en situation de travail (horaires, l'âge, tâches interdites...)

- Le retour au lycée ou au centre de formation

Ce temps juste après la période de formation en structure est consacré à des débriefings souvent collectifs où chaque élève évoque son stage et les difficultés rencontrées. Les rapports de stage réalisés par les jeunes et les soutenances permettent aux enseignants d'exploiter pédagogiquement les actions de tutorat.

4. L'accompagnement du tutorat en action par les établissements de formation*

L'« accompagnement » par les établissements de formation des actions de tutorat mises en œuvre au sein des petites structures et plus généralement au sein de l'ensemble des structures d'accueil influe d'une manière ou d'une autre sur ces actions. Nous voyons ici en quoi cet accompagnement, intervenant au cours des actions de tutorat, s'avère nécessaire, puis comment il se décline en pratiques concrètes (réponse aux sollicitations des jeunes et des professionnels, visites en entreprise ou appels téléphoniques pour suivre les actions et favoriser les évaluations qui leur sont inhérentes), et enfin à quelles difficultés et limites il se confronte.

Il faut noter que dans le cas de l'apprentissage, les débriefings et l'exploitation des informations délivrées par les outils de suivi en usage, réalisés au sein des CFA et UFA en cours de cursus, font aussi partie de cet accompagnement. En effet, avec les interactions nouées directement avec les apprentis, de retour régulièrement au centre de formation, ces débriefings et cette exploitation peuvent permettre aux formateurs de détecter des problèmes appelant des interventions de leur part, sous la forme de conseils prodigués, de prises de contact spécifiques avec les tuteurs, ou lors de leurs visites de suivi en entreprise programmées pendant l'année. Évoqués au sein du troisième chapitre du rapport, ces éléments ne sont pas repris ici.

De même, on parle bien dans ce chapitre d'un accompagnement des actions de tutorat en cours. Ce qui est fait en amont par les enseignants et les formateurs (préparation des élèves et des jeunes candidats à l'apprentissage, ajustements apportés aux grilles d'évaluation, conception des outils de suivi et de liaison, réunions préalables avec les tuteurs) relève également d'une logique d'accompagnement, mais se trouve développé au sein de la deuxième partie.

4.1. Pourquoi un accompagnement en cours d'action s'avère-t-il nécessaire ?

L'accompagnement des actions de tutorat par les établissements de formation conditionne à n'en pas douter leur qualité. Il fait assurément partie du prescrit institutionnel ou organisationnel, de ce qu'on attend des équipes d'enseignants ou de formateurs. Mais il s'impose avant tout au regard des modalités effectives de mise en place et d'exercice des actions de tutorat.

4.1.1. Une séance de rattrapage

Rappelons que la convention de stage ou le contrat d'apprentissage ne cadre pas au préalable l'activité effective de tutorat. Le cadrage porte sur le régime de fonctionnement de la PFMP ou du contrat d'apprentissage. De même, rappelons que les premières interactions nouées en amont avec les structures d'accueil et avec au moins une partie des futurs tuteurs pour placer des jeunes en stage ou trouver des lieux d'accueil pour des candidats à l'apprentissage ne suffisent pas en général pour définir au préalable des objectifs de formation clairs et partagés. Le plus souvent, elles permettent au mieux de débloquer une situation, pour que la convention ou le contrat puisse être signé. En aéronautique, on a même d'ailleurs rarement des contacts directs avec les tuteurs avant la signature. En outre, plus les structures sont grandes, plus ces contacts ont tendance à passer par des intermédiaires, comme des responsables des ressources humaines ou des personnes chargées de gérer les stages, pas forcément au fait des activités qui seront effectivement confiées aux jeunes.

Dans ces conditions, le principal risque, sous l'angle de la logique d'accès à la certification, est de **voir les tuteurs confier aux jeunes des tâches qui ne concordent absolument pas avec le référentiel du baccalauréat professionnel et le niveau du jeune** (seconde, première ou terminale). Le fait que la complémentarité entre ce qui est appelé à être fait en entreprise et au sein de l'établissement de formation soit en pratique insuffisamment examinée et discutée en amont, est fortement susceptible

* Par Jean-Paul Cadet et Valérie Gosseaume

de conduire, au bout du compte, à une sous-exploitation pédagogique de l'expérience vécue en milieu de travail.

Ainsi, pour l'établissement de formation, convient-il de s'assurer que le tuteur comprenne bien qu'il a effectivement à agir comme un acteur clé de la formation diplômante du jeune, étant donné que certaines compétences sont normalement à acquérir et à valider en milieu de travail, dans une perspective de co-formation et de co-évaluation. Du point de vue des enseignants et des formateurs, les compétences identifiées et référencées au sein des baccalauréats professionnels devraient même constituer, dans l'idéal, un guide permanent pour chaque tuteur, ce qui de fait est loin d'être le cas, et demande ainsi au moins un minimum d'accompagnement, au préalable, mais aussi et surtout au cours et à l'issue des actions de tutorat.

4.1.2. Les interrogations et les doutes des acteurs

Les tuteurs et plus largement les structures d'accueil ne s'avouent **pas forcément toujours à l'aise avec les normes relatives à l'organisation des périodes de formation en milieu de travail**. Au vu de leur fonctionnement au quotidien, ils se posent parfois des questions sur les horaires à respecter, les machines sur lesquelles les jeunes ont le droit d'être affectés, etc. Par exemple, suivant les problématiques rencontrées, la responsable des ressources humaines d'une PME du secteur aéronautique évoque un trop plein juridique, source de malaise et d'interrogation pour elle, et appelant sans doute un accompagnement de la part du lycée de l'Aéronautique.

— *On est pas mal démunis par rapport au côté légal, parce qu'on a certains jeunes qui ont envie de se donner, parce qu'ils ont compris qu'il y a une embauche derrière, c'est à nous de freiner, en leur disant : « On ne peut pas te considérer comme un collaborateur, tu ne peux pas faire telle tâche... » On est parfois freinés par ça. [...]*

— *De façon plus générale, c'est un problème de [...] trop-plein juridique... [...] Il n'a pas le droit de faire ceci, il n'a pas le droit de faire cela, il faut qu'il respecte tel horaire, c'est un peu ça.*

— *Oui, tout à fait. Bon, on s'en sort bien, on le fait, mais voilà, c'est quand même des questions auxquelles il faut faire attention et être prudent. [...] Ils ont les conditions de travail de salariés mais sans en être. On ne sait pas vraiment dans quelle case les situer et comment traiter s'il y a une complication. Un exemple tout bête : ils sont aux 35 heures, nous on est aux 39 heures. Vendredi dernier, j'ai un collaborateur qui a oublié de dire à son stagiaire de partir, et le stagiaire en plus n'est pas non plus informé, parce que ce sont des jeunes, ils ne savent pas. Et quand je le vois l'après-midi, je lui dis tout de suite : « Ouh là là, je vais tout de suite appeler ton école et lui dire que vendredi prochain tu as ta journée. » On compense, donc sur les deux semaines ça fera 35 heures. Mais si on ne s'en aperçoit pas il fait un 39 heures. Si le jeune était malintentionné, il ne dit rien, nous on ne s'en rend pas compte, imaginons, il a fait quatre heures supplémentaires. Ça devient quoi ? C'est un contrat ? C'est un CDD ? Il faut le payer ? C'est théorique, mais sait-on jamais (directrice des ressources humaines, PME dans l'aéronautique).*

Les jeunes eux-mêmes sont également à accompagner durant leur stage ou leur apprentissage. On peut à nouveau évoquer le gros défi psychosocial que représente pour les jeunes, notamment les plus jeunes qui accèdent à leur première PFMP, l'entrée en stage ou en contrat d'apprentissage : la découverte du monde de l'entreprise ou d'un nouvel environnement professionnel (quand il ne s'agit plus de leur première expérience), la confrontation à de nouvelles autorités (le tuteur, les autres salariés présents, la hiérarchie de la structure...).

Plus généralement, **il revient aux jeunes de faire un lourd travail de mise en relation entre le travail qu'ils observent et réalisent en entreprise et l'enseignement qui leur est dispensé au sein de leur établissement de formation.** Il leur incombe aussi de savoir comment l'expérience qu'ils vivent en entreprise est susceptible de faire évoluer leurs compétences et connaissances acquises, de savoir ainsi « *s'auto-positionner* » comme on dit quelquefois au sein de l'institution scolaire ou des CFA en usant d'un langage très technico-pédagogique.

Insistons ici sur deux phénomènes particuliers concernant l'apprentissage, exigeant plus que jamais un accompagnement de la part des formateurs. Le premier phénomène renvoie aux **apprentis qui se demandent, au démarrage, s'ils vont pouvoir supporter leur nouvelle condition, partagée entre le travail en entreprise et la formation au CFA ou à l'UFA** (cf. troisième chapitre).

Constaté en aéronautique et en sécurité, le second phénomène a trait aux **apprentis qui en viennent à privilégier le travail et la condition de salarié en entreprise**, et à délaisser plus ou moins leur engagement formatif au sein du CFA/UFA. Ces jeunes se sentent désormais appartenir plus au monde professionnel qu'au système de formation, et le bac devient pour eux un simple « *passage obligé* ». Du coup, ils peinent à revenir régulièrement au sein de leur établissement de formation et se laissent entraîner par une sorte de routine nuisible à un tel engagement, au cœur pourtant du système d'alternance. Dans le pire des cas, ils vont jusqu'à collectionner les absences ou perturber la classe, comme on le voit par exemple au sein du CFA de l'Aéronautique. Ils sont alors loin d'avoir saisi ce que le mot « salarié » veut dire, et leur devoir d'assister aux cours en tant qu'apprentis, payés d'ailleurs par leur entreprise pour cela. Au mieux, ils auront tendance à se ré-impliquer relativement l'année de terminale pour tenter d'obtenir leur baccalauréat.

Au début c'est très difficile, au début il y en a beaucoup qui se posent des questions : « Est-ce que je vais continuer ?... » Et puis après, finalement, ils comprennent le principe. Le risque, le piège qu'ils rencontrent, parce qu'il faut tirer des petits bilans déjà, même si ça n'est pas vieux, c'est que certains se laissent griser par le confort. Le confort du peu de travail scolaire, et le confort de la routine : le matin je vais au travail, le soir je rentre du travail, je rentre chez papa et maman, parce que la plupart ne sont pas indépendants, donc à la fin du mois je touche mon salaire. Donc qu'est-ce que je vais aller m'embêter quand je reviens à l'école ? (professeur de sûreté, lycée de la Sécurité)

— *Le plus dur c'est de retourner au format scolaire, quand on passe du travail à l'école, ce n'est pas facile, mais après on l'a voulu, donc...*

— *Oui, quand on est déjà dans le monde professionnel presque à part entière, retourner à l'école...*

— *Oui, c'est ça (apprenti, prestataire en sécurité incendie)*

Ils se sentent plus dans l'entreprise... Bon, le bac c'est un passage obligé... Il y en a qui me disent : « Ça me gave ! — Oui, bon, OK, ça te gave, mais alors qu'est-ce que tu fous là ? » Et puis voilà, pendant deux ans on a ça. [...] Ça pollue la classe. Il y en a quelques-uns qui voudraient travailler... Après c'est un groupe de jeunes. Ils sont une vingtaine, il y en a qui ne veulent pas donner l'exemple de celui qui fait le fayot... C'est vite fait, de pourrir un jeune. [...] Bon, ce n'est pas un lycée professionnel dans une ZEP. Mais ils sont salariés, on attend un comportement autre d'un apprenti salarié. S'ils veulent s'amuser, il y a l'Éducation nationale et autres, comme ils ont connu. Il y en a d'autres qui n'ont pas quitté l'Éducation nationale. Par contre ils empochent la paie tous les mois. Ils n'ont pas du tout encore capté [...] comme quoi ils étaient salariés. [...] Il faut voir aussi les jeunes qu'on a. On arrive, sur un cursus de trois ans, il y en a quand même qui arrivent, au [CFA de l'Aéronautique], à 500 heures d'absence. [...] À 18 ans, il y a des

mères qui appellent encore : « Il ne viendra pas, il a le nez qui coule. » Il y a des fois où on tombe de l'armoire (formateur 1, CFA de l'Aéronautique).

4.1.3. Des situations problématiques qui appellent une intervention

En pratique, le tutorat est loin d'être un long fleuve tranquille. En effet, comme nous l'avons vu au sein du troisième chapitre, **des jeunes (certes, une minorité) poseraient parfois en entreprise certains problèmes**, de nature et d'acuité distinctes, selon les tuteurs et les acteurs des établissements de formation interviewés : des problèmes d'« attitude » surtout (manque de ponctualité, absentéisme, manque d'implication au travail, actes notoires d'indiscipline, mise en danger de soi-même ou d'autrui...), mais aussi quelquefois de « travail » (niveau de connaissance ou de performance jugé insuffisant, « boulettes » importantes ou répétées commises au travail, indifférence apparente pour le métier et l'activité de la structure...). Ces divers problèmes ressentis favoriseraient alors un désinvestissement des tuteurs et une mise « sur la touche » des jeunes, mais parfois ils entraîneraient aussi et surtout, au moins pour ceux perçus comme les plus perturbants, et après en général que les tuteurs ou leur entreprise ait essayé de trouver une solution ou de procéder à un « recadrage », des ruptures de PFMP ou de contrat d'apprentissage avant terme.

Ces problèmes, en particulier lorsqu'ils risquent de déboucher sur une telle issue, conduisent les tuteurs ou leur structure à en référer aux établissements de formation. Les professionnels se sentent en effet démunis, hésitants sur ce qu'ils ont à faire, sur le plan réglementaire et « comportemental », et ont besoin de conseils et d'un accompagnement pour trouver des solutions partagées et adaptées.

Quand ça se passe mal en termes de comportement, ce n'est pas évident de savoir ce qu'on doit faire. Ils sont quand même soumis au code du travail, quand ils sont chez nous, donc il faut qu'on respecte tout cela, et en même temps on ne va pas faire une sanction sur un jeune en stage chez nous. Là c'est des stages un peu courts, alors il faut appeler l'école [...] C'est toujours des histoires un peu compliquées, si ça se passe mal. Il n'y a pas vraiment d'issue propre, c'est difficile. Alors heureusement ce n'est arrivé qu'une fois, chez nous, mais c'est compliqué. [...] On a eu une stagiaire avec laquelle ça ne s'est pas bien passé, il a fallu qu'on fasse intervenir l'école. [...] Nous on se retrouve un peu démunis, parce que comme on ne sait pas du tout comment traiter la situation – ça ne va pas mais ce n'est pas du disciplinaire, on ne sait pas – [...] C'est un peu compliqué. Là il y a un aspect, un vide juridique qui est un peu flou et qui ne nous aide pas (directrice des ressources humaines, PME dans l'aéronautique).

Cet accompagnement apparaît d'ailleurs comme un levier important de solidification des relations nouées avec les structures d'accueil et de construction/maintien de partenariats. Notamment, pour les établissements de formation, il s'agit de savoir intervenir à bon escient en cas de problème posé par un jeune dans une structure d'accueil pour éviter de se décrédibiliser vis-à-vis de cette structure. Du point de vue à nouveau des acteurs des établissements de formation et aussi cette fois des jeunes eux-mêmes, **ce sont en d'autres circonstances les tuteurs ou plus largement les structures d'accueil qui peuvent poser problème**. En référence là encore au troisième chapitre, il semble qu'il existe parfois de « mauvais stages », « mal tuteurés », où les jeunes ne font rien ou alors uniquement des tâches de rangement, de manutention ou de nettoyage, périphériques au référentiel du diplôme qu'ils préparent. Au mieux, leur(s) tuteur(s) leur montrent au moins les « bonnes » tâches, mais sans les laisser les mettre en œuvre ou concourir pleinement à leur réalisation. Au pis, ils se trouvent à peine encadrés et « mis de côté ». Les tuteurs considèrent alors qu'ils sont encore trop jeunes ou insuffisamment opérationnels pour pouvoir prendre en charge les tâches ou les responsabilités en question. Ce risque a notamment été identifié dans des entreprises en forte croissance, plutôt de petite taille, où les tuteurs sont sous pression dans le cadre de leur activité.

En termes de « mauvais stages » ou de « mauvaises » situations de formation proposées, il y aurait aussi l’opposé, c’est-à-dire des situations où les jeunes sont amenés à exercer ou à participer à des tâches « *qu’ils ne comprennent pas* », a priori trop difficiles au regard de leur niveau ou au vu où ils en sont arrivés dans leur cursus de formation – bien que ces situations semblent être beaucoup moins fréquentes. En aéronautique, on observe d’autre part – rarement là encore – des situations où les conditions de travail rencontrées par les jeunes ne paraissent pas acceptables : exposition à des produits toxiques, non-respect des règles en matière d’usage des équipements de protection individuelle, utilisation de machines dangereuses... Non seulement la réglementation est enfreinte, mais aussi les jeunes voient des pratiques qui dévoilent le réel du travail dans toute sa crudité, et entrent en dissonance avec ce qui leur est enseigné en matière d’hygiène et de sécurité au travail. Par ailleurs, toujours selon les témoignages recueillis, certains tuteurs (une petite minorité à nouveau) ne joueraient pas bien le jeu ou ne se montreraient pas suffisamment à la hauteur pour favoriser le processus de formation. Ils s’adresseraient particulièrement mal aux jeunes qu’ils encadrent ou feraient montre d’un désintéressement à leur égard. D’autres, notamment dans les structures d’une certaine taille, ne feraient office que de tuteurs formels et administratifs, très éloignés des jeunes, pris alors en charge par d’autres salariés au quotidien, mais risquant de ce fait de manquer de repères. D’autres encore auraient tendance à attendre des jeunes des performances et des comportements de suite ou exagérément idéaux ou parfaits, et à oublier qu’ils sont justement jeunes et donc en phase d’apprentissage. Parmi ces derniers, il y en aurait qui s’emporteraient trop vite en cas de problème constaté avec un jeune en voulant d’emblée s’en débarrasser, sans avoir vraiment cherché à solutionner d’abord le problème, à faire preuve d’un peu de patience, ou à se remettre au moins en partie en question. Enfin, à en croire les formateurs du CFA de l’Aéronautique, des tuteurs en viendraient à nouer avec leur apprenti une relation de « *copain-copain* » très nuisible au processus de formation.

Ainsi, ces diverses situations sont-elles en mesure de compromettre la co-formation recherchée en principe entre l’établissement de formation et la structure d’accueil, dans le cadre de l’alternance sous statut scolaire ou de l’apprentissage. Elles justifient d’emblée un accompagnement particulier pour tenter au moins de les faire évoluer, de les corriger ou d’en réduire la portée et les effets potentiellement négatifs.

4.1.4. Méconnaissance et incompréhension du référentiel par les tuteurs

Dans ce quatrième chapitre, il faut particulièrement insister sur **le manque fréquent (et somme toute « normal ») de connaissance et de compréhension par les tuteurs des référentiels et de leurs modes de traduction au sein des livrets de compétences et des grilles d’évaluation**. Au regard des entretiens effectués avec les tuteurs, mais aussi de l’aveu des acteurs des établissements de formation interviewés, les référentiels apparaissent parfois peu lisibles, peu compréhensibles, avec l’usage de termes abscons ou éloignés du quotidien des univers professionnels concrets. Certains tuteurs ne savent même pas ce qu’est un référentiel, et s’en tiennent à la seule grille d’évaluation envoyée par l’établissement de formation. Pour ces derniers, le référentiel appartient au seul stagiaire. C’est « *un document qui figure dans le classeur de suivi du stagiaire* », non utilisé de fait par le tuteur.

Dans le domaine des services à la personne, il semblerait que les grilles d’évaluation souffrent d’un très grand manque de lisibilité, y compris lorsqu’elles ont fait l’objet d’ajustements sur le plan local. Pour les professionnels, la lecture et la compréhension de ces grilles et plus largement du référentiel reste en général très opaque. C’est bien souvent au moment de l’évaluation qu’ils le découvrent et le comprennent, et ils sont, dans certains cas, très surpris par les exigences de ce diplôme.

J’ai les référentiels AMP, AVS et ESF, qui aident, mais je n’ai pas le référentiel pour ASSP, et c’est vrai que ça manque. En même temps c’est beaucoup plus compliqué à remplir. Par contre j’ai été très, très surprise cette année quand j’ai reçu l’autre personne avant [X], de ce qu’on attend d’une personne qui fait le

diplôme ASSP. J'ai été extrêmement surprise, positivement, mais je ne pensais pas qu'on demandait autant. On voit qu'il y a quand même une grosse réforme sur le diplôme. C'est pareil, c'est la difficulté avec les jeunes, pour qu'ils nous disent vraiment ce qu'ils doivent faire, il faut ramer. Moi j'ai eu le papier la veille. J'ai demandé pendant tout le stage, j'ai découvert la veille qu'il y avait tout ça. Donc là ça manque pour bien suivre, donc j'ai dû mettre la moitié des choses « non évalué » parce que... Je ne pensais pas du tout que sur ce diplôme-là il y avait autant de choses sur l'accompagnement de la personne en tant que projet personnalisé. Donc il y a vraiment une bonne découverte à avoir aussi de notre part... Le comportement des jeunes n'est pas le même du tout, d'ailleurs, ils aiment bien les pauses, ils aiment bien discuter, et la notion « Je suis au travail » est délicate, et c'est vrai que des fois pour l'équipe ça peut être un peu compliqué, il faut trouver aussi le bon ajustement.

Ce problème de lisibilité se pose même dans une certaine façon pour les enseignants.

C'est vrai que pour les professionnels il est imbuvable. Les premières moutures d'évaluations qu'on a faites pour nos élèves qui partaient en stage, les professionnels n'y comprenaient rien. C'est très bien pour le jargon de l'Éducation nationale, mais pour le jargon du milieu professionnel ça ne va pas du tout. Parce que quand il y a la compétence « Participe à l'évaluation qualité », en EHPAD on nous dit : « Mais ça c'est le directeur. L'élève il ne s'occupe pas de la qualité. » Alors quand on explique : « Est-ce que, s'il utilise une machine à laver le sol et qu'elle ne marche pas, il connaît les procédures ? — Ah ! c'est ça que vous entendez par "gestion qualité" ?! » Eh oui, ben oui, c'est ça. On ne met pas les mêmes choses derrière les mêmes mots, quoi (enseignante, lycée professionnel).

Le référentiel il est très bien fait pour nous. Moi, en tant qu'enseignante je le trouve très bien fait, je sais où je dois aller. Encore qu'il y a des fois, on ne sait pas trop où ça commence, où ça s'arrête, c'est un peu la difficulté parfois, de savoir jusqu'où on va, c'est plutôt avec la pratique et quand on envoie nos élèves en stage qu'on se dit : « Bon, on va s'arrêter là » (enseignante, lycée professionnel).

En plus, certains tuteurs, manquent de temps pour bien lire et s'efforcer de comprendre les documents qui leur sont fournis pour procéder à l'évaluation des PFMP ou prévue dans les cursus d'apprentissage : « Les tuteurs ne veulent pas qu'un stagiaire leur prenne trop de temps, parce qu'ils ont énormément de travail ».

Les tuteurs reconnaissent souvent la difficulté à noter, une telle évaluation étant pour eux un savoir-faire d'ordre scolaire ou pédagogique, et relevant du métier d'enseignant ou de formateur.

Nous, on ne sait pas, on n'est pas des maîtres, on n'est pas des instituteurs, nous, on ne sait pas noter... Alors des fois il y a un stagiaire qu'on aime bien, même s'il n'est pas forcément très performant, parce qu'il est volontaire... Il y a la performance, le volontariat, et l'aptitude. Normalement il faudrait qu'ils aient ces trois critères qui soient très bons pour avoir une très bonne note. Et des fois il a un très bon volontariat, au niveau aptitude il est super sympa, machin, ceci-cela, et il comprend, et au niveau performance il est peut-être moins performant. Mais vu qu'il est sympa, il est volontaire, il demande toujours à travailler, ceci-cela, des fois nous, en tant qu'humain, on noterait peut-être très bien (tuteur, PME en maintenance aéronautique).

La nature de l'exercice peut également faire buter. Les tuteurs n'embrassent pas forcément d'emblée toutes les subtilités des grilles d'évaluation, comme par exemple le fait que les actions à

cocher, qui indiquent que les jeunes ont exercé telle ou telle tâche ou mis en œuvre telle ou telle compétence, n'ont pas le même poids. De même, les tuteurs peuvent rechigner face au langage utilisé dans ces grilles, parfois difficile à comprendre et très éloigné de leur vocabulaire et de leur réalité professionnels. Tous n'ont pas forcément envie de « *formaliser par des documents* », de subir ainsi l'« *emprise de la dimension administrative sur la dimension professionnelle* », pour reprendre les termes révélateurs d'un acteur d'un lycée à l'ancienneté importante, ayant donc assisté au cours des deux dernières décennies au développement de l'approche par les compétences et les référentiels.

En apprentissage, la situation est particulièrement exigeante pour les tuteurs. Ces derniers ne comprennent pas toujours très bien le cursus de formation dans sa globalité et sa logique d'organisation, avec les différentes évaluations à réaliser. Ils ne savent pas bien déterminer ce qui est à confier à leur apprenti dans la perspective de ces évaluations. La tension est notamment forte en année de terminale, comme on le constate en aéronautique. Une épreuve est à passer en entreprise, portant sur une tâche professionnelle spécifique qui a été pré-identifiée. Celle-ci est à valider avec le tuteur, lequel doit en dégager une note, la « *note entreprise* », qui revêt alors une réelle importance dans l'accès à la certification³⁰.

Dans le domaine des PFMP, certains tuteurs en sécurité font savoir avec regret qu'ils reçoivent les grilles d'évaluation avec retard – quelques jours seulement avant la fin du stage, voire même le dernier jour. Cela les gêne pour préparer leur travail d'évaluation, pour autant qu'ils veuillent le faire sérieusement et de façon responsable. Il faut tout de même prendre le temps de remplir « *quatre feuilles de critères* », d'examiner dans le détail « *quels gestes techniques le stagiaire a appris* », de demander les avis aux salariés ayant accompagné au quotidien le stagiaire, d'en faire la synthèse, sans oublier d'ajouter son propre ressenti en tant que tuteur. En outre, ces tuteurs avancent que cet envoi en fin de PFMP les empêche de piloter au mieux leur action de tutorat, par rapport à ce qui est attendu d'eux et plus largement de la structure d'accueil. De fait, cette perception est surtout repérable chez les tuteurs débutants ou lorsque le référentiel ou les formulaires d'évaluation qui en découlent viennent d'être rénovés ou modifiés. Ce type de modification semble d'ailleurs fréquent, ce qui contrarie sans doute les apprentissages relatifs à l'usage de ces formulaires pour les tuteurs qui renouvellent ou reconduisent l'expérience.

Bien entendu, les choses peuvent se compliquer davantage quand le tuteur désigné sur la convention diffère du « vrai » tuteur, celui qui accompagne le jeune sur place, au quotidien, ce qui est une situation fréquente comme nous l'avons vu – même si le tuteur formel est apparu réellement impliqué dans les structures d'accueil enquêtées adoptant cette forme d'organisation du tutorat.

4.1.5. Le référentiel et le vécu professionnel singulier du tuteur

Au-delà des difficultés techniques, affectives, pratiques de l'évaluation, soulignons **le décalage entre le référentiel et la grille d'évaluation qui lui est inhérente, et le vécu professionnel du tuteur et sa façon singulière de voir son métier**, dépendant de son histoire personnelle et du contexte organisationnel dans lequel il évolue. Ce décalage est bien sûr inévitable, le référentiel cherchant à couvrir une pluralité de situations de travail, dépassant d'ailleurs le simple cadre d'un métier. Mais il peut être source d'incompréhensions et de blocages, quand certaines formulations utilisées ou actions citées n'ont pas de sens pour les tuteurs.

Les tuteurs peuvent notamment regretter que les grilles d'évaluation n'abordent pas, ou très peu, certains éléments qui leur semblent au cœur de leur métier. On peut citer l'exemple du musée investigué. Le tuteur formel déplore ainsi que les éléments de « *savoir-être* » ne soient pas suffisamment évalués, alors qu'il considère qu'ils occupent une place prépondérante dans la professionnalité de l'agent de sécurité d'un musée, et qu'il importe de les transmettre à tout

³⁰ Certes, le référentiel actuel du baccalauréat professionnel aéronautique option systèmes demande aujourd'hui à l'entreprise un effort moindre en matière de notation, en se limitant à une seule épreuve à organiser en situation de travail contre au moins trois auparavant.

stagiaire qui transite par sa structure : « *On est dans les savoir-faire, pas le savoir-être alors que c'est un devoir de leur en inculquer. [...] On devrait pouvoir les noter également* ».

Parfois, le tuteur peut avoir du mal à comprendre le sens du diplôme lui-même par rapport au métier ciblé. C'est le cas par exemple du tuteur d'une société prestataire de sécurité, responsable d'une équipe au sein d'un immeuble de bureaux, et accueillant un apprenti pour la première fois de sa vie. Il a des difficultés certaines pour comprendre l'intérêt et la pertinence du baccalauréat professionnel métiers de la sécurité, dans le sens où ce diplôme vise à la fois les domaines de la sécurité-incendie et de la sûreté propres à la sécurité privée, sans oublier ceux relatifs à la sécurité publique. Du coup, pour lui, il n'est pas suffisamment ciblé et renvoie à un panel de pratiques professionnelles trop large : c'est « *un peu n'importe quoi. [...] Ils voient tout et rien* ». Ce faisant, le bac pro en question ne reconnaît pas pleinement pour ce tuteur les différents métiers de la sécurité, et tout spécialement le domaine de la sécurité-incendie, le sien : « *Le métier de la sécurité-incendie, c'est un métier à part* ». Un tel choix conduit pour lui à limiter ce diplôme au niveau SSIAP 1, alors que ce niveau lui apparaît en-deçà du niveau bac pro.

Tandis que le référentiel devrait aider les tuteurs à assigner des objectifs de formation à leur activité de tutorat et à procéder aux évaluations liées à cette activité, il entre ainsi souvent en tension avec les caractéristiques de leur situation de travail spécifique, sinon de leur métier. Par exemple, pour le bac pro accompagnement, soins et service à la personne, les difficultés rencontrées ne procèdent pas seulement d'une histoire de vocabulaire. C'est le contenu même des activités attendues qui laissent perplexes les professionnels. En particulier, les tuteurs – mais aussi les enseignants professionnels rencontrés – s'accordent pour dire que les compétences attendues ne sont pas forcément celles pouvant être attribuées à une personne de niveau IV de formation ou à un professionnel du métier concerné. De plus, certains items à évaluer ne sont pas évaluables ou pas appropriés compte tenu des compétences auxquelles ils se rapportent, comme par exemple :

C'est les fameuses grilles pour l'évaluation, la grille E31, et ça c'est la note donnée par le professionnel. Et justement celle-ci pose problème. « Respect des protocoles », d'accord, « Signaler des anomalies », « Proposer des améliorations »... Ils estiment que ce n'est pas de leur ressort. « Montrer et réaliser des modalités réalisées... » Montrer et justifier. Ce n'est pas à un stagiaire de montrer une technique professionnelle. Ça aussi, « Aide à la prise des médicaments », ça ils ne veulent pas en entendre parler, ce n'est pas de leur ressort... (enseignante professionnelle, lycée C)

Dans le domaine des services à la personne, le problème semble vraiment se poser de manière très aiguë.

Il y a vraiment des trucs hyper alambiqués, quoi. Et qui ne correspondent pas. [...] En plus, je ne sais pas sur le soin, mais sur l'hébergement il y a aussi du « domicile ». Donc les questionnaires, je ne peux pas répondre, ça ne correspond pas au « domicile ». Sur les bacs pro je ne sais pas, elles font du domicile également, des stages en domicile ? [...] Sincèrement, même moi quand je les remplis avec les professeurs, quelquefois ils disent : « Bon, là on va le faire ensemble parce que franchement... » Non, ce n'est pas toujours adapté. [...] La première partie, « Communication, relations », euh... « Demande d'informations », « Proposition de solutions »... Euh... la stagiaire qui arrive, non, elle ne fait pas ça. « Recensement et priorisation des informations à transmettre »... « Représentation dans le cadre de la délégation de l'autorité hiérarchique lors des réunions internes avec des partenaires externes »... Tout ce qui est qualité, après, c'est vrai qu'elles n'y touchent pas, quoi. Gestion des stocks non plus. [...] Nous, la gestion des stocks on va plus loin. Ce n'est pas de dire : « Il manque un drap. » Pour moi ce n'est pas gérer un stock. Et là elle me

l'a fait noter. Pour moi ce n'est pas cohérent. On gère un stock si on gère une masse. [...] Ce n'est pas parce qu'il manque une boîte de cotons-tiges qu'on peut évaluer la gestion du stock. [...] Donc, effectivement, là c'est une question de vocabulaire, comme vous dites (tutrice, lingère en EHPAD).

Afin de gérer ces tensions dues au décalage entre les tâches décrites dans les référentiels et les activités réelles, un accompagnement s'impose donc bel et bien. Du point de vue des enseignants et des formateurs, c'est une façon d'essayer de garantir et d'approfondir, sinon de construire au mieux l'adéquation des périodes que passent les jeunes en entreprise aux compétences qu'ils ont en principe à acquérir et à valider selon le référentiel du diplôme qu'ils visent.

4.1.6. S'informer sur le vécu en entreprise et les tâches exécutées

Que ce soit sous statut scolaire ou en apprentissage, il est clair, la plupart du temps, que tout ne peut pas être finalement fait en entreprise, au regard des compétences à valider selon le référentiel. En outre, on n'arrive pas toujours à faire tout ce qui était au moins a priori prévisible ou attendu au moment de la signature de la convention de stage ou du contrat d'apprentissage. Notamment, des aléas de fonctionnement peuvent surgir et empêcher cela. Pour les enseignants et les formateurs, il est donc utile de **savoir avec précision ce qui a été fait ou non en entreprise, et sur ce qui sera ainsi à voir, à revoir et à aménager ensuite en établissement de formation**, dans la perspective de la formation souhaitée.

Cela conditionne en partie l'exploitation pédagogique amenée à suivre chaque PFMP ou période passée en entreprise dans le cas de l'apprentissage. En particulier, au retour de chaque PFMP ou de chaque séquence en entreprise pour un apprenti, il est important pour les enseignants et les formateurs de savoir « positionner » le jeune en fonction de ce qu'il a acquis ou pas, atteint ou pas. Cela leur permet notamment de revenir ou de se centrer sur des choses qui ont été éventuellement mal comprises, mal acquises ou non-abordées par le jeune. Il s'agit ainsi pour eux de se raccorder à ce qui est censé principalement appuyer leur action en matière d'alternance, à savoir vérifier si et jusqu'à quel point les compétences des diplômes qui sont à valider en situation de travail selon le référentiel de ces diplômes ont pu l'être effectivement en entreprise, et en tirer le cas échéant les conséquences, en aménageant des situations en établissement de formation pour traiter celles qui n'ont pas pu être validées de cette façon.

Ajoutons à cela qu'en l'absence d'interactions entre professionnels et acteurs des établissements de formation, ces derniers risquent de **passer à côté de tout l'océan de découvertes et d'apprentissages susceptibles d'être réalisés par les jeunes en milieu de travail**. Un peu trop rivés parfois aux référentiels, les enseignants et les formateurs peuvent de même avoir tendance à réduire ces découvertes et apprentissages à de simples mises en pratique ou en application de leur enseignement, non sans prendre le risque d'appauvrir les expériences vécues et d'en dénier tout un pan.

Bon nombre de tuteurs souhaitent d'ailleurs pareilles interactions, susceptibles de les accompagner dans leur action d'accueil (cf. infra). En pratique, force est pourtant de reconnaître que les tuteurs ne prennent pas en général contact eux-mêmes avec l'établissement de formation, tant qu'ils ne rencontrent aucun problème important avec le jeune qu'ils accueillent et encadrent.

Ce souhait d'interactions plus systématiques avec les enseignants/formateurs est d'autant plus ressenti que les outils de suivi et de liaison mis en place (livrets de compétence, livrets d'apprentissage...) apparaissent le plus souvent faiblement appropriés par les tuteurs et même loin d'être utilisés de façon optimale par les jeunes et les enseignants/formateurs eux-mêmes (cf. troisième chapitre), rendant in fine leur exploitation problématique. Quand bien même cette appropriation et cette optimisation seraient au rendez-vous, l'usage de ces outils ne pourrait de toute façon se substituer à des échanges directs entre tuteurs et enseignants/formateurs. En effet, le

maintien des relations et des partenariats avec les structures d'accueil ne saurait reposer exclusivement sur la médiatisation de tels outils et s'affranchir par ce biais de contacts directs, physiques ou téléphoniques.

4.1.7. Accompagner tout particulièrement les structures non expérimentées

L'accompagnement est bien sûr essentiel **quand on a affaire à des structures ou des tuteurs inexpérimentés en matière de tutorat**. Ces tuteurs risquent notamment de prendre peur face aux exigences de co-formation et de co-évaluation dans lesquels ils doivent normalement s'inscrire. Certains peuvent aller jusqu'à regretter leur engagement et le vivre comme une « galère ».

Le manque d'expérience en matière de tutorat reste surtout marqué dans le domaine de la sécurité privée, un secteur au sein duquel les entreprises découvrent progressivement les diplômes de l'éducation nationale (CAP, bac pro), où il n'y a pas de culture du tutorat de jeunes en formation initiale, et où les apprentissages organisationnels et collectifs restent donc souvent à faire. Le tutorat pouvant être considéré comme une « nouveauté » dans ce secteur, il y a sans doute lieu d'aider autant que possible les professionnels à développer une « méthodologie d'accueil et d'accompagnement des jeunes en entreprise », selon l'inspectrice générale en charge de la spécialité « sécurité ». D'autant plus que les organisations professionnelles du secteur resteraient à ce jour encore peu impliquées en la matière selon nos interlocuteurs, malgré un intérêt croissant pour la question.

Les petites structures qui débutent sont aussi à accompagner tout spécialement. Elles disposent a priori de moins de temps que les structures de plus grande taille pour l'accueil et le tutorat de jeunes en formation initiale. En outre, elles ont plus de chance de ne pas être concernées directement par des conventions élaborées et signées avec l'Éducation nationale, qui précisent dans quel cadre, à quel niveau et sur quelles tâches les jeunes accueillis doivent être formés.

4.2. Répondre aux sollicitations des professionnels et des jeunes au cours des actions de tutorat

Tout un travail d'accompagnement des tuteurs, des structures d'accueil et des stagiaires/apprentis est mis en place par les établissements de formation. Ce travail prend d'abord la forme réactive d'une réponse aux sollicitations des professionnels et des jeunes au cours des actions de tutorat, qui émanent lorsqu'ils sont confrontés à un problème. Les enseignants ou les formateurs se mettent à leur disposition et à leur écoute pour favoriser la conduite et la poursuite des PFMP et des contrats d'apprentissage. Ils en profitent alors pour leur faire passer des messages sur leur rôle ou attitude attendue.

4.2.1. Répondre aux sollicitations des professionnels

Cette déclinaison de l'accompagnement vise d'abord et surtout les professionnels des structures d'accueil, les tuteurs formels ou les différents types d'interlocuteur clé (responsables de service, dirigeants de TPE, responsable des ressources humaines...). L'objectif est alors de **se montrer disponible vis-à-vis de ces professionnels pour répondre aux éventuelles questions qu'ils se posent ou problèmes qu'ils rencontrent, chemin faisant**.

C'est vrai qu'au niveau du lycée 2, je trouve qu'il y a un bon accompagnement des personnes qui sont en stage, on peut avoir les profs, les profs viennent sur place, et pour moi ça c'est quelque chose de fondamental. Il y en a avec qui je ne travaille plus, quand on n'est pas écouté, pas entendu en tant que tuteur, ou que les élèves ne sont pas vus en stage, qu'il n'y a pas eu un coup de téléphone ou autre, ça j'ai du mal. Parce que nous on se donne énormément les moyens pour

accompagner la personne qui est en stage, donc il faut que ce soit fait des deux côtés. Nous on accorde une qualité, on essaie du moins (responsable ADMR d'un foyer d'accueil et d'hébergement de personnes adultes handicapées, tutrice).

Les enjeux ne sont pas minces : permettre autant que possible le déroulement de la PFMP ou du cursus d'apprentissage, mais aussi renforcer le partenariat avec la structure, ou au moins ne pas prendre le risque de le perdre, dans un contexte de pénurie des places de stage et d'apprentissage (surtout en aéronautique et au sein du secteur des services à la personne). La capacité du lycée ou du CFA à avoir du répondant face à l'exigence dont fait preuve l'entreprise à son égard en le sollicitant pour faire face à un questionnement ou un aléa est en effet en mesure de renforcer l'exigence qu'elle se donne elle-même en matière d'accueil et de co-formation du jeune.

Une école où ils vont se déplacer, venir nous rencontrer, nous envoyer des CV assez ciblés, et puis nous aider dès qu'on a une difficulté avec un stagiaire, où on ne se sent pas complètement démunis, eh bien là on va encore plus jouer le jeu, prendre encore plus de stagiaires, et même des fois dépanner l'école (Directrice des ressources humaines, PME dans la fabrication aéronautique).

Ainsi, les enseignants/formateurs (référénts, professeurs principaux) et le cas échéant les directeurs délégués transmettent ainsi leur numéro de portable aux tuteurs pour pouvoir être appelés à tout moment. « *Au coup par coup* » ou de façon « *ponctuelle* », certains tuteurs (ou leur structure) n'hésitent d'ailleurs pas à le faire, quand ils se posent une question, par exemple qui n'a pas été, ou suffisamment à leur goût, traitée ou comprise en amont, ou lorsqu'ils sont confrontés à un souci avec un jeune qu'ils jugent important, sans être parvenus jusque-là à le gérer eux-mêmes.

Si on sent que le stagiaire n'est pas réceptif, ou il est belliqueux, ou il ne comprend pas vraiment tout le temps ce qu'on lui dit, ou ça ne passe pas, eh bien on essaie de recadrer les choses. On recadre une fois, deux fois, et puis si ça ne va pas on en réfère au lycée et puis voilà, quoi (tuteur, PME dans la maintenance aéronautique).

C'est [X] qui est responsable de lui, mais si j'avais eu des soucis avec lui j'aurais quand même alerté son établissement, mais il n'y a pas eu lieu, donc je n'ai pas pris contact avec eux. La dernière fois que je les ai eus au téléphone, c'était pour me présenter votre demande. Il n'y a pas eu autre chose avec l'établissement (tuteur, prestataire dans le domaine de la sécurité-incendie).

Pour les enseignants ou les formateurs, il s'agit dès lors de **répondre de façon effective aux sollicitations des entreprises**. Il leur faut ainsi prendre le temps de répondre aux questions de ces dernières, de trouver les bonnes réponses et donc de se montrer disponible, quitte à reporter certaines tâches en cours et à augmenter leur charge de travail, notamment quand une recherche d'informations s'impose. Lorsque l'appel de l'entreprise a trait à un problème rencontré avec un jeune, il convient aussi pour les enseignants/formateurs de tenter de trouver des solutions ou des arrangements, comme le fait par exemple d'apaiser la situation ou de trouver un autre lieu de stage. Ils peuvent aussi être appelés à se déplacer au sein des structures pour aborder et traiter de visu les questions ou les problèmes évoqués avec les tuteurs ou les responsables des structures, aller directement les renseigner, sinon aller récupérer au plus vite un jeune dans le cas d'une situation perçue comme très problématique.

On est disponibles, c'est-à-dire que si par malchance ça se passe mal avec un stagiaire, ça peut arriver, ils savent qu'ils peuvent nous appeler tout de suite, ils ont nos numéros, et dans la journée on va récupérer l'élève et on le ramène au lycée (professeure de maintenance aéronautique, lycée de l'Aéronautique).

Quand j'ai eu des petits soucis, j'ai appelé et j'ai tout de suite eu une réponse (tuteur, TPE dans le domaine de la sécurité-incendie).

En matière d'apprentissage, il faut noter une spécificité importante, à savoir **l'intention des formateurs de responsabiliser les tuteurs face aux problèmes qu'ils rencontrent avec leur apprenti**. Ainsi, par rapport à un « *problème disciplinaire* » ou d'attitude évoqué par un maître d'apprentissage ou sa structure, le formateur cherchera souvent à le responsabiliser en expliquant que l'apprenti est avant tout un salarié, et que ce n'est pas à l'établissement de formation de prendre les mesures qui s'imposent, outre ses éventuelles tentatives d'interposition pour essayer de trouver une solution. Cette responsabilisation peut d'ailleurs amener le tuteur à revenir sur une éventuelle décision d'abandon ou de renoncement, relancer le processus de formation et éviter de voir le jeune se retrouver sans solution, dans une situation d'échec. En outre, le CFA prévient en principe systématiquement l'entreprise concernée quand un apprenti arrive nettement en retard ou a fortiori s'absente des cours, ou quand il commet au CFA des bêtises jugées importantes. A elle alors de décider de prendre ou non des sanctions, par exemple sous la forme de retenues de salaire. Avec une même optique de responsabilisation, on peut même avoir l'impression que les formateurs souhaitent parfois une telle sanction pour responsabiliser à leur tour les apprentis les plus perturbateurs à leurs yeux.

C'est clair que si ça ne s'était pas amélioré, on avait envisagé... [Le professeur de sûreté] m'avait dit : « Écoutez, c'est un salarié, nous on ne peut absolument rien faire. À l'inverse, s'il fait une bêtise à l'école, nous on vous informe, c'est à vous de mettre en place des mesures disciplinaires, ce n'est pas à nous. [...] Quand j'ai eu ces périodes difficiles, où je me suis dit « pfff... », Le professeur de sûreté] m'a dit : « [...] Je sens que vous êtes peiné, mais ne vous embêtez pas, faites un courrier, faites une procédure et puis voilà. » Et j'ai dit : « Oui, mais qu'est-ce qui va se passer ? — Ah ben c'est clair : Il n'a plus d'entreprise ? Plus de lycée. — Mais alors son bac ? — C'est fini. — Ah mais c'est dur ! — Ah ben oui, mais il faut savoir ce qu'il veut. » Alors je me suis dit : « Ce serait mon fils... » C'est un peu comme dans l'entreprise, on fait du social, on n'en fait pas... Et puis du coup, j'ai dit : « bon, avant d'entamer des procédures on va quand même en remettre une couche, il vient la semaine prochaine je vais lui en passer une couche »...
(tuteur, TPE dans le domaine de la sécurité-incendie)

N'oublions pas que l'apprenti, quand il est en UFA, il est toujours salarié, il a toujours son patron et il doit des comptes. L'apprenti, s'il ne vient pas à une heure de cours, il faut qu'il le justifie auprès de son employeur, il faut qu'il y ait un justificatif, c'est comme s'il ne se présentait pas à son poste le matin, tout simplement, y compris lorsqu'il est ici. C'est pour ça qu'on est en relation avec les entreprises, et lorsqu'il y a un élève en retard ou un élève absent, l'entreprise est mise au courant – ce qui a provoqué en début d'année quelques surprises à certains ! (professeur de sûreté, lycée de la Sécurité)

4.2.2. Répondre aux sollicitations des jeunes

Les enseignants et les formateurs nouent en principe le même type de relations avec les jeunes et se mettent également à leur disposition en cas de problème rencontré pendant leur stage ou leur apprentissage en entreprise. Ils leur communiquent ainsi leur adresse e-mail et même souvent leur propre numéro de portable.

Comme les tuteurs, les élèves n'hésitent pas eux non plus à les contacter, parfois même « *trop* » à en croire les enseignants/formateurs, mais « *toujours pour une bonne raison* », par exemple pour les appeler « *au secours* » lorsqu'ils sont confrontés à d'importants problèmes. Le mail est sans doute l'outil le plus utilisé et le plus rapide mais le téléphone reste celui qui s'avère le plus approprié pour aborder et exposer en détail les problèmes rencontrés, notamment les plus délicats : « *L'autre élève*

ne m'aurait pas dit ce qu'il m'a dit au téléphone s'il avait dû l'écrire » (professeure de maintenance aéronautique, lycée de l'Aéronautique).

A la suite de « *retours négatifs* » de jeunes (sentiment de ne rien faire ou bien seulement des tâches éloignées ou périphériques par rapport au référentiel, attitude du tuteur jugée irrespectueuse, critiques constantes du tuteur à supporter, non-respect de certaines règles relatives à la gestion des stages...), les enseignants et les formateurs peuvent ainsi intervenir auprès des structures ou des tuteurs. Dans l'hypothèse d'un non-respect de certaines règles de gestion des stages (comme par exemple ce qui a trait au travail de nuit), c'est même pour les enseignants des lycées un devoir d'intervenir pour repréciser ces règles et mettre un terme à leur violation. Dans les autres situations, les enseignants et les formateurs peuvent aussi contacter les tuteurs ou leur structure pour s'évertuer à leur rappeler, avec une certaine subtilité, leur rôle, ce qu'on attend au moins a minima d'eux, et à leur expliquer, avec une intention de relativisation et d'apaisement, pourquoi par exemple les jeunes n'apparaissent pas aussi performants ou impliqués qu'ils le souhaiteraient.

Parfois, mais c'est rare, le jeune appelle au secours. Il dit qu'il ne comprend rien ou qu'il ne fait rien. Il risque alors de se retirer. Donc parfois il faut savoir recadrer les choses (IEN-IPR chargée de la spécialité aéronautique).

C'est vrai qu'ils attendent parfois un peu beaucoup. Ça va quand on lui dit : « Tourne à gauche », « Vire à droite », mais quand il faut prendre une initiative, ils sont là... Mais ils sont jeunes, donc c'est un peu compliqué. Donc il faut parfois dire au tuteur : « Oui, c'est un peu normal, il est jeune... » Ça permet que le tuteur ne se fasse pas une idée fausse de nos élèves, qu'il soit conscient de leur jeune âge. Parce que des fois ils rêvent, ils peuvent rêver leurs stagiaires (professeure de droit, lycée de la Sécurité).

Moi, ça ne marche peut-être pas à 100 %, mais je mets en place avec eux le fait qu'il faut qu'ils nous joignent sur E-lyco dès qu'il y a un souci. Je leur dis : « Moi, je veux savoir si ça se passe mal, si c'est difficile. Même si votre tuteur est très sympathique mais qu'il y a des choses qui sont difficiles. » La semaine dernière c'est ce qui s'est passé, il y a une élève qui m'a envoyé un message sur E-lyco en me disant : « Ça ne va pas du tout, là c'était trop difficile. » Je lui ai dit : « Écris ce qui est trop difficile, donne-moi ton numéro de téléphone, on s'appelle. » Et comme je ne faisais pas son suivi je lui ai proposé que ce soit la personne qui fait son suivi, une collègue de matières professionnelles, qui voit plus particulièrement avec elle, et si ça ne suffisait pas, de revenir vers moi. La collègue l'a appelée, elle s'est déplacée dans la structure, et il s'est avéré qu'ils pensaient qu'elle était étudiante aide-soignante, qu'ils lui en demandaient un peu beaucoup, que la cadre n'avait pas bien présenté la stagiaire à l'équipe, et ça s'est très vite amélioré. Donc on essaie plutôt de bien traiter avec les élèves en amont, mais pour qu'ils l'utilisent bien, ça veut dire que l'outil E-lyco il faut qu'il fonctionne avant. Il faut qu'ils l'utilisent avant, qu'ils aient l'habitude de pouvoir communiquer avec nous par ce biais-là. Et ça fonctionne plutôt pas trop mal (enseignante professionnelle, lycée 2).

4.2.3. Un recadrage différent selon les acteurs et la voie de formation

Face à la majorité des retours négatifs que leur font les jeunes, l'action des enseignants consiste d'abord et avant tout à tenter de les « raisonner ». Ils cherchent alors à leur faire comprendre et admettre certains aspects concernant leur tuteur et son comportement : le fait qu'il n'a pas à être forcément leur copain et qu'il est dans une position qui justifie qu'il établisse une relation d'autorité vis-à-vis d'eux, à l'image du rapport qu'ils auront plus tard avec leur futur chef ou patron. Ils relativisent aussi l'attitude un peu rude ou bourrue que le tuteur adopte parfois à leur égard, en insistant sur le contexte de pression ou d'urgence qui caractérise le fonctionnement de nombreuses

structures, notamment de petite taille, et qui est susceptible d'induire des relations relativement tendues entre les personnels. Ils entendent encore, en particulier en ce qui concerne les PFMP, faire patienter les jeunes a priori énervés par leur tuteur, pour qu'ils puissent au moins terminer leur période de formation en entreprise.

J'explique plus clairement, on peut le dire : un élève m'a appelée, m'a dit : « Ne vous inquiétez pas, je finirai mes quatre semaines, pas de souci... Mais c'est quand même dur, faites attention à qui vous... » L'élève, hein, m'a appelée en me disant : « Faites attention à qui vous envoyez parce que des fois il nous parle un peu » – alors langage élève – « comme si on était des chiens. » Exemple : le tuteur fait tomber une boîte de vis, d'écrous, et demande à l'élève : « Ramasse. » Nous on arrive à le comprendre, parce que c'est vrai que si c'est dans l'urgence, il ne prend pas toujours des gants. Les tuteurs, c'est... Donc effectivement, j'ai entendu, je lui ai dit : « Tu ne réponds pas, tu ne dis rien. — Oui oui, je sais, vous m'avez bien dit comment, y a pas de souci, ne vous inquiétez pas, je finirai mon stage. » Mais par contre, quand on a dû envoyer quelqu'un là-bas, on l'a briefé, en lui disant : « Attention, s'il te parle comme ça tu ne t'énerves pas tout de suite, tu ne lui réponds pas, tu ne lui claques pas la porte... C'est ton tuteur, c'est ton patron (professeure de maintenance aéronautique, lycée de l'Aéronautique).

Les interventions auprès des tuteurs et des structures sont de fait assez rares et de surcroît plutôt mesurées, avec le soin de prendre le maximum de précautions possibles. Une certaine asymétrie caractérise à vrai dire la relation entre les établissements de formation et les structures d'accueil, surtout en PFMP et en ce qui concerne les structures qui s'impliquent avant tout pour rendre service et non pas forcément pour embaucher à terme. Ce sont plutôt les établissements de formation et par là même les jeunes qui ont besoin des entreprises, moins l'inverse. Du côté de l'aéronautique, on craint même qu'en intervenant auprès d'une entreprise, celle-ci n'apprécie guère, renvoie le jeune et lui fasse ainsi perdre son terrain de stage.

Notons également une différence entre la voie scolaire et l'apprentissage, à travers l'expérience du lycée de la Sécurité, engagé dans les deux voies de formation pour ce qui est du baccalauréat professionnel métiers de la sécurité. Ce lycée se sent plus en droit d'intervenir auprès des entreprises qui ne respectent pas les règles de gestion des stagiaires sous statut scolaire qu'auprès de celles impliquées en matière d'apprentissage et n'observant pas de telles règles, l'apprentissage étant en principe du ressort de l'Inspection du Travail.

A la limite, l'entreprise qui ne respecterait pas les règles sur l'apprentissage, quelque part c'est son employé, donc c'est l'inspecteur du Travail, c'est un autre contexte. Alors que l'élève, si l'entreprise ne respectait pas les règles, là on est en devoir d'intervenir en disant : « Non, là vous ne pouvez pas. Le faire travailler après 22 heures, c'est hors de question, il n'y a pas le droit. » Tandis que l'apprenti, on n'est pas... En fait on est prestataire de l'entreprise, quoi, on n'est plus... À la limite même, l'entreprise peut nous reprocher de ne pas donner la formation qu'il faut, éventuellement, elle est en droit (DDFPT, lycée de la Sécurité).

4.2.4. Un mode d'accompagnement qui n'est pas toujours au rendez-vous

Force est de reconnaître que **les interventions des établissements de formation, qu'elles soient sollicitées par des structures ou alors par des jeunes, ne portent pas toujours leurs fruits ou même ne sont pas toujours au rendez-vous, faute de temps ou de possibilité pour s'organiser**. Par exemple, quand une structure et un jeune ne s'entendent guère et ne souhaitent plus poursuivre une PFMP, il ne va pas être possible à tous les coups, pour les enseignants, de retrouver à temps une structure de substitution, ces derniers se contentant alors d'inviter les deux acteurs à tenter à nouveau de s'accommoder mais, ce faisant, les laissant relativement démunis ou dans l'expectative.

Autre exemple, il semble que l'information sur le comportement « négatif » de l'apprenti au sein du CFA (travail insuffisant, attitude inappropriée en cours...) ne soit pas toujours communiquée à son tuteur ou son employeur.

Certains tuteurs ou responsables estiment d'ailleurs ne pas être suffisamment accompagnés par les établissements de formation. Selon eux, les enseignants/formateurs ne seraient pas toujours en mesure de leur indiquer avec précision et sûreté si telle ou telle tâche est autorisée ou pas. La prudence dominerait et tendrait ainsi à exclure bon nombre de tâches, quitte parfois à frustrer des jeunes ayant envie d'aller le plus loin possible dans la découverte du métier auquel ils se forment. De même, les établissements de formation se montreraient parfois intraitables sur certains sujets comme les horaires, mais donneraient du coup l'impression de ne pas prendre en compte les contraintes de fonctionnement et de gestion des structures. Plus généralement, notamment en apprentissage, nombre de tuteurs semblent avoir le sentiment de devoir avant tout se débrouiller : « *On nous les a cloqués, « occupez-vous d'eux » ».*

On a certains jeunes qui ont envie de se donner, parce qu'ils ont compris qu'il y a une embauche derrière, c'est à nous de freiner, en leur disant : « On ne peut pas te considérer comme un collaborateur, tu ne peux pas faire telle tâche... ». On est parfois freinés par ça. Et pas bien accompagnés par l'école, par exemple. L'école ne saura pas vraiment nous dire, donc ils vont être prudents, et on va jouer la carte de la prudence nous aussi, et parfois c'est un peu frustrant pour le jeune qui a envie d'aller plus loin. [...] Ils vont nous dire : « Vous n'avez pas le choix. » Bon, d'accord, mais en termes de gestion ce n'est pas forcément évident, le « Vous n'avez pas le choix ». Ça se gère, après, mais on peut être amené à faire quelques petites erreurs (directrice des ressources humaines, PME en fabrication aéronautique).

Le déficit d'accompagnement est souvent ressenti ou anticipé par les tuteurs et les structures d'accueil dans les situations où ils reprochent au jeune d'avoir un « mauvais comportement » et où ce dernier court ainsi le risque de perdre son terrain de stage ou son contrat d'apprentissage. C'est clair en apprentissage, où la responsabilisation recherchée par les établissements de formation peut créer un sentiment d'isolement ou de grande solitude chez les tuteurs. Mais cela semble également se vérifier d'une certaine façon du côté des PFMP.

A en croire certains tuteurs ayant été confrontés à ce genre de situation, les lycées auraient tendance à opter d'emblée pour l'exclusion des jeunes accusés de « mauvais comportements » par leur structure d'accueil et qui font l'objet d'une alerte par cette dernière, plutôt qu'à chercher des solutions de rechange et a fortiori des arrangements. Du coup, ces tuteurs tendent à bien réfléchir, à s'y prendre à deux fois, quand ils sont confrontés à un tel problème. Cette anticipation d'un risque d'exclusion, susceptible de nuire grandement à l'avenir formatif et professionnel du jeune, explique d'ailleurs sans doute en partie leur propension fréquente à attendre la fin du stage ou leur tendance, parfois obstinée, à chercher à remédier autant que possible aux problèmes rencontrés avec les jeunes qu'ils accueillent ou encadrent.

Nous on sait pertinemment que s'ils ne finissent pas leur stage, ils ne finissent pas [le lycée de l'Aéronautique]. Donc on essaie de les sauver au maximum. Mais après, si vraiment ça ne va pas, ça ne va pas. On arrête. [...] Même quand on a quelqu'un, un élève qui est vraiment... où on n'en peut plus, on a tout essayé, il est belliqueux, machin, et puis en plus il n'est pas performant, avant d'appeler le lycée il va se passer quelques jours, où on réfléchit. Est-ce qu'on ne peut pas essayer de le sortir de là ?... Parce qu'on sait qu'à partir du moment où on va appeler le lycée pour dire : « Ça ne va pas du tout, il faut venir chercher l'élève », pour lui c'est fini. Parce que bien souvent [le lycée de l'Aéronautique], derrière, ils le virent. [...] Alors si c'est pour performance non, ils ne le vireront

pas. Mais pour mauvais comportement, oui, ils vont le virer. Après, est-ce que c'est justifié réellement ? C'est vrai que c'est son avenir, au jeune (tuteur, PME en maintenance aéronautique).

On voit là toute la **difficulté à gérer ces situations problématiques pour les uns et les autres, les dilemmes qu'elles génèrent pour eux**. On comprend que les enseignants et les formateurs peuvent avoir une attitude ambivalente : souhaiter chercher systématiquement des solutions de rechange et d'arrangement, mais en même temps souhaiter préserver la réputation de leur établissement et de leur formation en acceptant d'emblée le principe de la sanction, voire en la favorisant. Même chose pour les tuteurs : ils peuvent vouloir être débarrassés au plus vite des jeunes qui leur posent fortement problème et qu'ils n'arrivent pas à « recadrer », surtout si leur propre activité est de nature intensive, tout en souhaitant ne pas avoir le sentiment d'endosser avant tout la responsabilité de leur exclusion et ne pas nuire plus largement à leur devenir formatif et professionnel.

4.2.5. Et les parents ?

Soulignons encore que l'accompagnement dont il est question dans cette section n'est pas entièrement monopolisé par les établissements de formation. **Les parents sont eux-aussi susceptibles de jouer un rôle**. De fait, certains se montrent très impliqués, très présents, « *autant que les enseignants, si ce n'est plus* », notamment pour aider à la résolution de certains problèmes : montrer au tuteur que le jeune s'intéresse véritablement à lui et à son travail malgré un comportement en retrait ou une forte discrétion qui pourrait laisser ce tuteur sceptique ; lui donner des informations sur le volet scolarité alors que l'établissement de formation oublie de le faire ; participer au suivi du jeune pour favoriser son implication dans la durée ; etc.

Comment on est entrés en contact ?... Déjà, la première fois, elle l'avait accompagné, elle s'était présentée, et puis elle m'avait laissé son numéro de portable et m'avait dit, s'il y avait quoi que ce soit. Elle l'a proposé, et comme elle l'avait proposé... C'est elle qui me l'a proposé. Je me suis dit que dans tous les cas c'était dans des axes d'amélioration, et de façon à ce que ce soit constructif. Et puis à deux ou trois reprises, effectivement, elle a fait des remontrances, parce que parfois, d'une personne à l'autre, ça rentre par une oreille et ça sort par l'autre, quand c'est d'autres personnes, ou que tout le monde le dit en même temps, des fois ça porte plus ses fruits. Donc voilà comment ça s'est passé. [...] Et puis sa mère m'a dit : « Si si, vous savez, depuis quelque temps il me dit qu'il est content d'être avec vous, parce qu'il suit la formation, il a des camarades de classe qui passent des journées dans des postes de sécurité à regarder les écrans pour la surveillance, ils vont faire une ronde ou deux, mais bon, ils font toujours là même chose. Alors que là il voit du public, il va en entreprise, il est content, il n'est pas enrhumé. » Je lui ai dit : « Ah, eh bien merci de me le dire, parce que je savais pas. » [...] Et sa mère me l'a dit, elle m'a dit : « Ne vous bilez pas, monsieur, parce que les ados ils sont comme ça, ils ne communiquent pas, en fait ils sont contents, ils sont satisfaits. » Et puis après je me suis dit : « Si c'était pas le cas, ils ne se lèveraient pas le matin pour venir, aussi » (tuteur, TPE dans le domaine de la sécurité-incendie).

4.3. Les visites en entreprises et les appels téléphoniques à l'initiative des enseignants et des formateurs

On a là affaire aux principales démarches d'accompagnement mises en œuvre par les enseignants et les formateurs. Il s'agit de **contacter principalement les tuteurs et dans une moindre mesure les jeunes afin de suivre le déroulement de leur PFMP ou de leur parcours d'apprentissage, et de procéder à la co-évaluation attendue**. Cela passe essentiellement par des visites au sein des structures ou des lieux d'accueil, mais aussi par de simples appels téléphoniques.

4.3.1. Le suivi de visu ou par téléphone

Pour ce qui est des PFMP

Les démarches en question sont avant tout le fait des professeurs référents, quelle que soit leur discipline. En vertu de règles de gestion administrative, ce sont donc tous les membres de l'équipe pédagogique qui participent en principe à ces démarches : « *On sait qu'un prof qui est libéré d'élèves, il doit tant d'heures. [...] Si on a deux heures de cours, c'est un stagiaire, c'est le calcul académique* ». Aujourd'hui, même les enseignants des matières générales sont ainsi sollicités pour effectuer ces démarches, et ce au prorata du nombre d'heures enseignées.

Et pour les visites de suivi de stage, on se répartit en fonction du nombre d'heures qu'on peut avoir, et donc ceux qui ont peu d'heures vont voir peu d'élèves, ceux qui ont beaucoup d'heures vont voir beaucoup d'élèves, et du coup on intervient tous, on suit tous des élèves (enseignante professionnelle, lycée B, ancienne infirmière).

— *Chez nous tout le monde va visiter. C'est l'équipe pluridisciplinaire qui va visiter.*

— *Donc c'est tous les enseignants, enseignement pro ou général.*

— *Oui. Il y a un tableau du nombre de visites qui nous est donné par la directrice adjointe. Quand on est responsable de la classe, elle nous a donné le tableau avec le nombre d'élèves que chaque prof devra visiter, et après la répartition, c'est nous qui la faisons (enseignante professionnelle, lycée 3).*

Cependant, les professeurs d'enseignement général assurent de fait une participation moindre. Souvent, ils ne sont libérés qu'une heure, correspondant à la durée de leur cours, et ont un autre cours après. C'est difficile alors pour eux de se déplacer : « *Quand c'est le prof de lettres qui est libéré, parce qu'il a une classe en stage, il n'a pas quatre heures libérées, pas une demi-journée. Cela lui libère une heure en général. Il ne peut donc pas faire un gros suivi comme il le faudrait. Les profs d'enseignement professionnel sont un peu plus libres. Ils sont libres sur des pavés de quatre heures* ». En outre, les professeurs d'enseignement général bénéficient parfois d'un certain « traitement de faveur » : un accompagnement occasionnel de la part de leurs collègues des matières professionnelles et techniques, une orientation préférentielle vers les lieux de stage les plus proches ou les moins problématiques, surtout pour ceux qui débutent.

Après, on peut les accompagner plus, il y a toujours possibilité de faire des visites à deux avant de partir tout seul. Alors ça c'est en théorie, en pratique ce n'est pas toujours évident, parce qu'on n'a pas forcément les mêmes horaires. En général, de toute façon, on essaie de ne pas donner un lieu ou une élève difficile, entre guillemets, à un prof d'enseignement général qui vient d'arriver. Souvent moi je les envoie à côté, les lieux les plus proches. Parce que s'il doit y avoir un souci, c'est plus facile d'intervenir. C'est pour ça que je vous disais que moi – je ne suis pas la seule – je prends les élèves qui sont au loin... J'ai pris ceux qui étaient au loin, quoi. On essaie de gérer ça comme ça. Là je vais accompagner effectivement, parce qu'il y a une notation, mais après on ne peut pas accompagner tout le temps (enseignante professionnelle, lycée 3).

En général, ces démarches prennent **la forme de visites au sein des structures d'accueil**. Ainsi, par exemple, pour le bac pro aéronautique option systèmes du lycée de l'Aéronautique, une visite a normalement lieu à la fin de la première semaine ou au début de la deuxième semaine de chaque PFMP qui démarre. L'enseignant concerné appelle d'abord le tuteur quelques jours avant pour prendre un rendez-vous. Si cela s'avère impossible, l'enseignant se résout alors à avoir un rapide

échange téléphonique avec le tuteur, l'important étant alors pour cet enseignant de ne pas se montrer trop intrusif aux yeux du tuteur, tout en assurant un suivi minimal.

Ce premier rendez-vous, ou à défaut cet échange téléphonique initial, qui « *ne dure pas trop longtemps* » (une demi-heure en général pour une visite, souvent moins au téléphone), est l'occasion de **s'informer sur « l'installation » de la PFMP et l'arrivée du stagiaire au sein de la structure ou de son lieu de travail**. Il s'agit de vérifier auprès du tuteur si le jeune lui a bien transmis les documents qui lui était destiné, « *si tout est bien en place* » et « *si tout se passe bien* ». L'enseignant cherche aussi à **informer, sinon à orienter le tuteur dans son action**. Il lui précise ou lui rappelle les règles à respecter et ce qu'il a à faire si le jeune s'absente. Il recueille les éventuelles questions qu'il se pose et tente d'emblée d'y répondre s'il est en capacité de le faire, ou diffère la réponse à lui apporter dans le cas contraire.

Toutefois, l'accent est mis systématiquement sur **l'attitude du jeune**, pour voir s'il se conforme au mieux à ce qu'on attend de lui et surtout vérifier s'il fait suffisamment preuve de discipline : est-il ou pas respectueux des règles d'assiduité, de savoir-vivre... ? Observe-t-il ou s'éloigne-t-il des codes sociaux en usage au sein de l'entreprise ?

Le travail qui lui est effectivement confié, la manière dont est structurée sa journée de travail sont en revanche des thématiques inégalement abordées selon les enseignants et les situations. Elles sont au moins en partie traitées quand l'enseignant essaie de **voir avec le tuteur ce qui pourra être rendu et validé en fin de PFMP**, et de « *définir le sujet du stage et de l'évaluation* ». Dans pareil cas, il doit en effet s'informer au préalable sur ce que le jeune fait ou sera amené à faire dans le cadre de son stage. C'est alors pour lui l'opportunité de préciser au tuteur les attentes du lycée en ce domaine et de **tenter le cas échéant de faire évoluer les tâches confiées au jeune**, en s'efforçant là encore de ne jamais apparaître intrusif ou trop exigeant, l'essentiel étant d'aiguiller au mieux le tuteur, plus que de lui fournir un « mode d'emploi ».

Enfin, ces visites ou appels téléphoniques préalables servent également, dans une certaine mesure, à **conforter les tuteurs dans leurs efforts**, à leur montrer que le lycée reste bien à leur disposition à tout moment et donc à créer et entretenir le lien pour maintenir ou renforcer le partenariat établi.

Je me rappelle les professeurs du [lycée de la Sécurité], c'est eux qui nous avaient dit : « Continuez à les former un petit peu », parce qu'ils avaient un gars, c'est un exemple tout bête, il était tout frêle, il n'était vraiment pas sûr de lui à l'école, c'était un peu le souffre-douleur, il est arrivé ici, on lui a dit : « On va te prendre en main », il est ressorti : « Vous savez, le gars, maintenant il s'est engagé à l'armée. » Et le gars est arrivé, il ne savait pas faire vingt pompes d'affilée. Au bout des quatre semaines il en faisait cinquante, et maintenant le gars il est militaire. C'est positif (chef d'équipe sécurité-incendie SIAPP 2, musée).

Dans d'autres situations, **les démarches décrites ici se limitent d'emblée à des appels téléphoniques**. C'est par exemple ce que l'on constate au lycée de la Sécurité avec son baccalauréat professionnel métiers de la sécurité préparé par la voie scolaire. Les professeurs référents passent un coup de fil aux tuteurs à la fin de la première semaine de stage pour « *faire le point* ». Leurs visites sont uniquement dédiées à l'évaluation, en fin de PFMP. Quand bien même il y a moins de PFMP à organiser durant le cursus de ce bac pro au lycée de la Sécurité qu'en aéronautique au lycée de l'Aéronautique (4 contre 5 sur les trois années de formation), le nombre d'élèves concernés et donc de contacts à prendre avec des tuteurs est jugé trop élevé au vu des disponibilités des enseignants : par exemple, en première, on compte 24 élèves, donc « *24 coups de fil à donner* ».

Ce choix renvoie sans doute à la situation préférable du lycée de la Sécurité en termes de possibilités de stage pour ses élèves du bac pro métiers de la sécurité, ainsi qu'au fait que des échanges en amont sur le contenu des stages, en particulier avec les structures qui démarrent dans le tutorat,

aient pu parfois avoir lieu avant la signature des conventions correspondantes. Mais il tend certainement à réduire la portée des échanges, à les rendre beaucoup moins riches que ceux qui se feraient en cas de visites au sein des structures.

Pour ce qui est de l'apprentissage

En apprentissage, les visites sont un peu plus régulières et assurées. Deux visites au sein de la structure d'accueil ou du lieu de travail³¹ où se trouve affecté l'apprenti sont organisées par an, soit quatre visites sur les deux ans de formation (et plus en cas de souci). Sur l'année, une première visite est réalisée en début d'année, pas forcément du reste en tout début d'année mais plutôt quelques semaines après, avant la Toussaint en général, et l'autre, au milieu ou à la fin de l'année. Ce sont des visites qui durent souvent nettement plus longtemps que celles organisées pour les PFMP : environ deux heures, et parfois jusqu'à trois heures en année de terminale selon l'expérience du CFA de l'Aéronautique. Mais en apprentissage les visites effectuées dans l'optique du suivi et celles réalisées au titre de l'évaluation tendent à se confondre en partie, à tout le moins pour celles pratiquées en cours d'année. Par rapport aux visites relatives aux PFMP, elles semblent faire l'objet d'une plus grande formalisation, avec par exemple le renseignement systématique d'un « *carnet de visite* » en aéronautique.

Là encore, ce sont les formateurs référents qui sont affectés à ces visites. Mais là, il semblerait que la tâche soit souvent prise en charge en grande partie par des responsables d'année ou de cursus. Par exemple, elle revient essentiellement à un professeur de sûreté contractuel au lycée de la Sécurité. Occupant la fonction de responsable de suivi de l'apprentissage, ce professeur est ainsi libéré sur le plan horaire tous les mercredis pour faire notamment des visites.

Du point de vue du suivi, les formateurs en visite vont pareillement se focaliser sur l'attitude des apprentis dans leur milieu professionnel et tenter de jouer un rôle d'information et de conseil auprès des tuteurs. Notamment, afin de favoriser autant que possible la mise en adéquation entre le parcours diplômant visé et les tâches attribuées à l'apprenti, ils vont parfois s'évertuer eux-aussi à trouver un « *terrain d'entente* » avec son tuteur sur ce qui est à lui faire faire dans une perspective de co-formation.

Mais bénéficiant plus souvent de temps au sein de la structure d'accueil, ils vont tout particulièrement **insister ou ré-insister sur ce qui attend le tuteur** en matière d'évaluations et d'échéances à prévoir. Ils vont pouvoir aussi **prendre un peu plus de temps pour échanger** avec lui (ou avec certains de ses responsables) sur l'activité de l'entreprise, ses installations ou outils, son organisation, ses pratiques, avec à nouveau dans leur ligne de mire la question du potentiel apprenant de cette entreprise pour l'apprenti au regard du cursus de formation.

Également, ils vont en général **avoir plus de possibilités pour rencontrer les apprentis sur leur lieu de travail et échanger à part avec eux sur leur vécu en entreprise et au centre de formation** (travail effectué en entreprise, petit débriefing scolaire, problèmes rencontrés dans la vie quotidienne...). Parfois, en sécurité, on va jusqu'à voir les tuteurs demander à leur apprenti de présenter le lieu où il travaille, celui-ci devenant alors un peu « *le tuteur de son enseignant* » et profitant par là d'une opportunité originale de formation. De même, en apprentissage, les visites sont particulièrement **l'occasion de suivre la formation du jeune**, et notamment son évolution dans l'entreprise et sa progression pédagogique, du fait même de la durée relativement longue du contrat d'apprentissage (au moins deux ans). Elles permettent donc de savoir où il en est par rapport au principal objectif qui lie le CFA ou l'UFA à son employeur, à savoir son obtention à terme du diplôme. Les visites en apprentissage offrent également l'opportunité singulière pour les tuteurs d'apprendre des choses, parfois surprenantes et contre-intuitives, sur le parcours de leur apprenti, sa situation et son attitude au sein de l'établissement de formation.

³¹ En tant que prestataire, les sociétés de sécurité privée interviennent dans les locaux de leur client.

Normalement on y va dans les périodes où le jeune est en entreprise, il doit être présent. Parfois on le fait venir, on traite du positif et du négatif, ce qui s'est passé, soit au [CFA de l'Aéronautique], soit en entreprise. On débriefe un peu avec lui, par rapport à ses bulletins, son suivi scolaire, aux problèmes qu'il peut rencontrer dans sa vie de tous les jours, et on essaie de trouver des solutions. On parle aussi de ce qu'il fait en entreprise, de son évolution au sein de cette entreprise. C'est d'ailleurs surtout cela, dans un premier temps, qui nous importe. Après, on s'intéresse à son comportement qui régit tout en fait. [...] Si le patron ne peut pas faire confiance au jeune, c'est sûr que ça va être un rendez-vous « chaud », parce qu'il y a beaucoup de choses à dire, etc., qu'il faut que le jeune y mette du sien par la suite. Bon, généralement ça se passe quand même bien (formateur 2, CFA de l'Aéronautique).

Alors combien de temps après qu'il se soit présenté, je ne me rappelle plus, mais effectivement j'ai un de ses professeurs de... – excusez-moi, je ne me rappelle plus ce qu'il faisait comme enseignement – qui est venu ici sur site, et on a eu une discussion un peu comme on a aujourd'hui, on a reçu aussi [X] en entretien, on a eu une petite réunion. [...] C'était vraiment sur le côté professionnel, sur son comportement... J'ai appris des choses sur lui, phénoménales, en discutant. C'est le jour et la nuit. C'est un gamin qui n'est pas sérieux à l'école. Mais par contre ici on n'a aucun problème. Et c'est un gamin qui a déjà fait une autre formation, et donc son professeur a déjà entendu les propos que je lui tenais, il les connaissait, parce que dans une autre entreprise il a fait la même chose (tuteur, société prestataire dans le domaine de la sécurité-incendie).

« En classe c'est le bordel pas possible, je suis extrêmement déçu... ». C'est ce que [son professeur de sûreté] m'avait dit : « Je ne m'attendais pas à ça. Avec moi ça va, il me respecte et j'ai une certaine discipline, mais avec des collègues qui n'arrivent pas trop à se faire respecter, c'est le bordel. [...] Je lui ai dit : « Ah bon ? Mais [X], il est réservé, lui... — Ah non non, ne croyez pas ça, il est comme ça chez vous, mais en classe il est comme les autres ! — Ah d'accord. » Bon, encore une fois, je suis père de famille, j'ai vécu la même chose avec mon fils, qui a quasiment le même âge que lui (tuteur, TPE dans le domaine de la sécurité-incendie).

A propos des informations et des conseils apportés par les enseignants ou les formateurs aux tuteurs à l'occasion de ces prises de contact noués à des fins de suivi, il faut insister qu'ils ne portent pas vraiment sur la façon opératoire de tutorer, et bien sûr sur l'exercice de leur métier. Leur principal objet a trait à **l'usage** et à **l'interprétation du livret des compétences à valider, en relation avec le référentiel**. L'enseignant ou le formateur aide, ce faisant, le tuteur à mieux comprendre ce référentiel. Quand il constate que le jeune en PFMP ou en apprentissage n'exerce pas les activités prévues dans le cadre du référentiel, il essaie ainsi d'intervenir au cours de la visite ou de l'appel téléphonique pour tenter de réorienter un peu la situation dans le « bon sens », ou en vient alors, dans la mesure du possible, à adopter une interprétation élargie du référentiel. Cela passe notamment par un jeu avec les mots, ou par le fait de tenter de « trouver un échappatoire » ou un « terrain d'entente » avec le tuteur.

En définitive, ces visites et appels téléphoniques des enseignants et des formateurs sont bien au cœur de leur démarche d'accompagnement des actions de tutorat, et contribuent à ce titre pleinement à la qualité de ces dernières. Ces prises de contact sont importantes à prendre en compte car elles sont supposées influencer les actions de tutorat : détermination des objectifs poursuivis en matière d'apprentissages sur le lieu de travail, régulation des éventuels problèmes qui se posent...

Très globalement, on remarque toutefois que ces formes de contact avec les professionnels au cours des actions de tutorat tendent à être plus efficaces ou au moins davantage suivies d'effets quand elles ciblent des petites structures. En effet, plus l'organisation est de petite taille, plus le relationnel a tendance à être direct avec les tuteurs, et moins l'inertie risque ainsi d'être importante. Surtout, ces formes de contact et d'accompagnement se révèlent de nouveau avant tout utiles aux tuteurs et plus largement aux structures qui débutent. De fait, dans pareils cas, les enseignants et les formateurs auront tendance à prendre particulièrement le temps d'expliquer les modalités de co-formation et de co-évaluation, et de rassurer les tuteurs sur ces modalités.

4.3.2. La visite pour l'évaluation

Les démarches menées par les enseignants et les formateurs pour assister cette fois les tuteurs dans leur contribution à l'évaluation de leur stagiaire ou apprenti et la formalisation de leurs appréciations donnent normalement lieu à **des visites systématiques**, sauf exception (indisponibilité du tuteur, éloignement géographique trop important de la structure...).

Pour ce qui est des PFMP

Pour les PFMP, ces déplacements à visée évaluative ont lieu de préférence au cours de la dernière semaine, « les deux-trois derniers jours ». Ils sont reportés la semaine suivante si les rendez-vous (souvent pris lors du premier contact établi dans une perspective de suivi) n'ont pas pu être pris sur ce créneau ou alors ont été annulés ensuite pour des raisons d'indisponibilité ou de volume à faire dans un laps de temps trop limité. L'important pour l'enseignant est avant tout de voir le tuteur et non pas le jeune, avec lequel il pourra s'entretenir directement au lycée.

Ces visites à des fins d'évaluation durent en général plus longtemps que celles réalisées dans une optique de suivi, même si ce n'est guère beaucoup plus : une heure en moyenne, deux heures grand maximum, un quart d'heure grand minimum, avec une tendance à la rapidité quand « *tout se passe bien* ».

A nouveau, elles devraient être **réalisées par l'ensemble de l'équipe pédagogique**, selon le « *calcul académique* » déjà évoqué : pour tout enseignant libéré de deux heures de cours en raison d'une classe partie en PFMP, c'est un stagiaire susceptible d'être visité sur son lieu de stage. Cependant, **dans les faits, on constate, tous secteurs confondus, que ce sont souvent seulement les professeurs d'enseignement professionnel ou technique qui vont « valider », les professeurs d'enseignement général étant déchargés de ces visites.** Cela tient à nouveau à la difficulté à libérer sur le plan horaire ces enseignants, mais sans doute aussi aux exigences techniques et professionnelles liées aux métiers auxquels se forment les jeunes, qui réclament certaines connaissances et un langage spécifiques que ces enseignants ne maîtrisent pas forcément.

Pourtant, pour des questions de moyens, la situation semble aujourd'hui évoluer sur ce point, au moins dans certains lycées. L'idée que les grilles d'évaluation puissent être remplies par tous y est de plus en plus évoquée, et certains enseignants de matière générale apparaissent à présent impliqués dans les visites à visée évaluative, quitte à être plutôt orientés vers les PFMP de seconde et de première, et à se voir « accompagnés » eux-mêmes par les enseignants des disciplines professionnelles et techniques.

Ils ont les grilles, moi je fais une réunion, j'explique toujours ces grilles aux collègues également, les consignes à passer aux professionnels s'il y a besoin, mais c'est vrai qu'on essaie quand même... Si on peut faire au mieux, parce qu'ils ne sont pas obligés d'être tous sur la même PFMP, les élèves. Certaines peuvent être évaluées en 1^{re}, d'autres en terminale. Je pense que l'an prochain je vais faire comme ça, c'est-à-dire qu'une partie des élèves seront évalués en 1^{re}, et une autre en terminale, en fonction de la structure. Je donne les doubles grilles, grilles avec évaluation et grille sans évaluation, et si on voit que le professionnel

nous dit : « Non, j'ai trop de compétences, je ne peux pas évaluer », eh bien ça n'est pas grave, il sera évalué l'an prochain, on trouvera une structure où on sait que les compétences seront toutes évaluées, et dans ce cas-là les élèves non évalués seront vus par l'enseignement général, et les élèves évalués par l'enseignement pro (enseignante professionnelle, lycée C).

Au cours de ce second type de visite, les échanges portent d'abord sur l'attitude du stagiaire en général. Puis l'enseignant revient sur les modalités d'évaluation et de validation qui doivent normalement être pratiquées. L'enseignant fait ensuite le point avec le tuteur pour examiner ce qui va pouvoir être validé réellement, au regard de la grille de compétences et de la fiche d'évaluation. Ils font alors le bilan de tout ce que le jeune a fait, tout ce qu'il a su faire ou pas, et selon quel degré d'autonomie. Ils mesurent pour ainsi dire l'écart entre les objectifs prescrits comme prioritaires pour sa formation et ce qu'il a réalisé effectivement.

Dans le cas (fréquent) où le tuteur a déjà pré-rempli la grille d'évaluation, l'enseignant vérifie si elle a été remplie correctement, si ce tuteur a bien coché les actions réalisées par le jeune (en nombre suffisant ou pas en trop) et donc pouvant concourir à son évaluation. Le tuteur et l'enseignant finalisent ensuite ensemble la grille d'évaluation pour déboucher sur une note. Pour ce faire, l'enseignant écoute d'abord le tuteur, puis apporte ses commentaires, en particulier en fonction de l'idée – non sans risque – qu'il se fait a priori de ce que le jeune a probablement pu effectuer durant son stage, « par rapport à ce qu'il voit de lui quand il est en classe ».

— Que l'évaluation compte pour le diplôme ou pas, vous procédez de la même manière ? Vous faites toujours la rencontre avec le professionnel, etc. ?

— Oui, toujours. Après, on en a une ou on en a deux à remplir, mais à chaque fois on fait le même travail pour l'évaluation notée et pour celle qui n'est pas notée (enseignante professionnelle, lycée 2).

Mais c'est plus quand elle vient pour la visite de stage. À ce moment-là on échange, on se met d'accord, on confronte un peu nos idées qu'on a de l'élève. Souvent on a des surprises, d'ailleurs. Souvent, oui, sur le terrain de stage ils sont très bien, enfin la plupart sont bien, quand même. On a rarement de mauvaises surprises. On en a, ça arrive, mais... souvent c'est ce qui ressort : c'est mieux qu'à l'école. Parce qu'ils sont plus à l'aise, enfin c'est plus pratique (tuteur, cadre infirmier en EHPAD).

L'enseignant rencontre également en général le jeune, souvent en compagnie de son tuteur et avant de procéder avec ce dernier, en aparté, à son évaluation « scolaire ». L'enseignant peut alors faire un premier feed-back au jeune, à partir et en plus des remarques faites directement par le tuteur. Ce feed-back à chaud porte notamment sur des éléments de « savoir-être », les points particuliers qu'il aura à améliorer et les efforts qu'il aura à consentir et à privilégier, comme par exemple, couramment, le fait de devoir combattre sa timidité.

Le ressenti de l'élève, les difficultés rencontrées, et puis après on se retrouve avec le professionnel pour noter (enseignante professionnelle, lycée C).

C'est à la fin du stage, deux-trois jours avant la fin du stage, ils viennent, ils voient les tuteurs concernés, c'est des réunions qui durent quoi ? Une heure, deux heures maximum, ils font le bilan de tout ce qu'il sait faire, machin, ils définissent une note à la fin, et puis voilà, quoi. Nous on évalue s'ils sont aptes à le faire tout seuls, à le faire en double, ou inaptés, ou quoi ou qu'est-ce, et après on note le stagiaire en relation avec le professeur chargé du suivi, quoi. Ils passent nous voir, en général, soit à mi-chemin, soit sur la fin du stage, et donc là on évalue à peu près le stagiaire. [...] Pour discuter des compétences et de la

note, l'élève n'est pas là. Mais au début il rencontre tout le monde. De toute façon les professeurs on les connaît tous, quand ils viennent ici on les reçoit, on est tous ensemble, donc ils vont voir les élèves, ils discutent avec eux. Après c'est élève, tuteur et professeur, et après c'est professeur et tuteur (tuteur, PME dans la maintenance aéronautique).

Dans les situations où le tuteur et l'enseignant ne peuvent finaliser l'évaluation ensemble lors de la visite, parce que le tuteur est trop occupé ce jour-là, l'enseignant lui demande alors de la réaliser a posteriori, sur la base du bilan et des vérifications opérés ensemble, puis de renvoyer au plus tôt au lycée la grille en question.

Pour ce qui est de l'apprentissage

En apprentissage, les visites à visée évaluative se caractérisent en gros de la même façon. Elles ont toutefois la particularité de coïncider en partie, nous l'avons déjà indiqué, avec celles dédiées au suivi. De plus, les formateurs effectuant ces visites redoublent peut-être d'efforts pour expliquer ou réexpliquer aux tuteurs ce qu'on attend d'eux en matière d'évaluations, en mettant apparemment l'accent sur ceux qui encadrent les jeunes en année de terminale, en ce qu'ils jouent le plus grand rôle au niveau de l'évaluation certificative.

L'attention à la présence ou à l'implication des « vrais » tuteurs

Il faut noter que **les enseignants ou les formateurs sont parfois attentifs à ce que le ou les « vrais » tuteurs au quotidien soient présents lors de leur visite ou s'assurent au moins que le tuteur formel les a bien consultés** pour construire son jugement sur le jeune, quand ils constatent qu'ils ont affaire à un « tuteur juste administratif » : « On ne va pas évaluer avec quelqu'un qui ne l'a jamais vu ».

Nombre de tuteurs formels associent d'ailleurs spontanément les différents salariés concernés, qui sont en général leurs subordonnés, à l'opération de co-évaluation, en lien avec leur propre pratique de suivi en interne. Il leur demande leur avis sur les tâches exercées par le jeune, son niveau de performance et son comportement, et le confronte avec sa propre appréciation pour en faire la synthèse et la restitution auprès de l'enseignant.

Depuis l'année dernière, en fin de parcours, je leur demande à chacun de me dire ce qu'ils pensent du stagiaire. [...] De toute façon je synthétise un avis qui est à l'origine collégial. C'est-à-dire que mes subordonnés s'expriment... Alors je leur demande de le faire, [...] ça donne suffisamment d'avis et c'est toujours intéressant de voir que le ressenti général est toujours le même. Si quelqu'un dit : « Très bon niveau », les autres sont du même avis. [...] C'est toujours les mêmes ressentis. C'est très intéressant pour ça. C'est toujours les mêmes ressentis, je n'ai jamais eu de divergences au point de dire : « Il donne satisfaction ou il ne donne pas satisfaction ? » À la limite, c'est : « Est-ce qu'il est bon ou est-ce qu'il est très bon ? », ça va jouer comme ça. Mais ce n'est jamais, par rapport à la ligne médiane, par rapport au zéro, ce n'est jamais de chaque côté. [...] Ils savent toujours que je vais leur poser des questions sur les stagiaires, toujours. Donc ça les incite à observer un peu plus précisément pour pouvoir argumenter. Ils l'intègrent et ils l'anticipent (tuteur, musée).

C'est M. [X] qui avait rempli le dossier, il a très bien évalué le gamin, et puis il y avait les critères qu'on a pu... qu'on a pu lui faire faire, en fait, les critères, mais il y en a d'autres, concernant sécurité, sûreté, tout ça, on ne s'est pas prononcés, puisqu'on ne fait pas de sûreté. On a des agents de sûreté le soir, et on ne fait pas faire de sûreté aux gamins. [...] Pour la première fois la semaine dernière, ou celle d'avant, je ne sais plus, avec l'ancien stagiaire qu'on a eu, qui a fini son stage la semaine précédente. Oui, on était ici même, on a échangé avec la formatrice, et puis [...] le responsable du bâtiment. [...] Ça s'est très, très bien

passé. Très, très bien passé. Elle nous a donné les compétences, aussi, du point de vue du lycée, comment ça se passait avec le jeune, que le jeune était très agréable aussi, que ça ne l'étonnait pas, le fait qu'elle ait des bons retours, par rapport à notre bâtiment, par rapport à notre service. Ça ne l'étonnait pas que je leur ai dit que c'étaient des stagiaires très ponctuels, que c'est la base, dans la vie, que c'est très bien, être agréable, ponctualité, disponibilité, compétence... Après, bon, ils sont en stage. Et puis voilà. M. [X] m'a demandé, bien sûr : « Qu'est-ce que vous avez fait ? Ça, tu l'as fait ? Ça, tu l'as fait ? — Oui oui, bien sûr, on a fait ci, on a fait ça. Ça on n'a pas fait, ça on n'a pas fait... » [...] C'est M. [X], bien sûr, qui a rempli le dossier. Mais verbalement, oui, j'ai participé verbalement (agent de sécurité-incendie SSIAP 1, centre éducatif et culturel).

Dans ces situations, l'évaluation se déroule dès lors en deux temps. Tout d'abord le tuteur formel se rapproche du tuteur pratique ou opérationnel pour remplir la fiche d'évaluation et dans un second temps il échange avec l'enseignant quand il vient pour l'évaluation.

— Et après, pour tout ce qui est évaluation, là je demande aux AS d'être dans l'observation, puis de revenir vers moi, et après on fait l'évaluation ensemble, et je valide.

— Donc avec une AS vous discutez de l'action menée par l'élève, et c'est vous qui notez.

— Oui, on fait ça ensemble. Et pareil pour l'évaluation de stage. Ça, je leur laisse plus d'autonomie, aux AS, par contre j'ai toujours un regard final dessus, quoi. C'est moi qui valide toujours à la fin. Ça marche bien.

— Et après, c'est en discussion avec Mme [X] ?

— Après oui, quand on a l'évaluation, elle vient, elle prend rendez-vous avec moi et puis on fait ça ensemble.

L'aide apportée aux tuteurs en matière d'évaluation

Il est important de se focaliser aussi sur **tout le travail peu visible d'assistance, d'explication, de conviction, de recherche d'accords, mené par les enseignants et les formateurs pour aider les tuteurs à procéder à l'évaluation scolaire ou pédagogique de leur stagiaire ou de leur apprenti**. Ce travail vise avant tout à inscrire l'action de ces tuteurs dans la logique de co-évaluation et d'accès au diplôme, tout en préservant au mieux l'originalité de cette action. Il s'apparente ainsi à **un accompagnement « orienté »**, et présente au moins deux grands défis : réussir à s'accorder in fine avec les tuteurs sur les compétences de la grille d'évaluation qui peuvent être effectivement validées, et les aider à « bien » noter, sachant que cette pratique ne va jamais de soi pour eux.

L'analyse du matériau montre que les enseignants/formateurs mènent bien un travail d'explication, de persuasion et de recherche de compromis en visite. Ils consacrent régulièrement du temps à expliquer ou plutôt à réexpliquer aux tuteurs les compétences en question, et à tenter de les traduire dans les actions concrètes qui ont été confiées aux jeunes, parfois en s'efforçant de convaincre ceux qui se disent sceptiques quant à la possibilité d'évaluer telle ou telle compétence, en fonction notamment de la réalité de leur environnement professionnel. De fait, il leur faut souvent trouver des terrains d'entente ou des compromis avec les tuteurs entre la manière dont ces derniers se représentent les actions qu'ils confient aux jeunes par rapport aux compétences de la grille d'évaluation et la façon dont cette grille appréhende et formalise ces mêmes compétences. Leur but est dès lors de parvenir à rester le plus possible conforme à la grille de compétences, tout en tenant compte de ce que les tuteurs en définitive peuvent noter ou acceptent de noter.

On prend la grille ensemble, on revoit quelles ont été les activités de l'élève par rapport à cette compétence, parce que par exemple, comme je vous disais, la

gestion de stocks des fois ils disent : « On n'a pas de stock... — Oui, mais qu'est-ce que vous faites par rapport au linge, par rapport aux plateaux-repas », ou, si on est dans une clinique, s'il y a des commandes compresses, de machin... Parce que en fait ils ont l'impression qu'il faut avoir un gros magasin avec des gros stocks, mais il y en a forcément. Donc on revoit avec eux ce qui a été fait (enseignante professionnelle, lycée 2).

Quand on leur a expliqué que par exemple dans « Surveiller » ils n'ont pas tout. Au début c'était : « Non non, c'est pas possible, ils ne peuvent pas le faire. » Je leur ai dit : « Oui, peut-être que ça vous ne pouvez pas le faire, mais regardez : "Observer le comportement", ça ils peuvent le faire (enseignante professionnelle).

Du côté des enseignants, il faut savoir aussi prendre en compte l'avis du professionnel, admettre que toutes les compétences sont loin d'être évaluables dans telle ou telle situation de travail, et faire preuve ainsi de souplesse. On a là aussi un produit de l'accompagnement mis en œuvre, dans le sens où le travail de l'enseignant consistera aussi à aménager ensuite des situations au sein de l'établissement de formation où les compétences non-validées en milieu professionnel pourront l'être, ou, dans le cas des PFMP, à orienter l'élève vers d'autres structures où cette validation apparaîtra possible.

Quand le professionnel a compris qu'il n'est pas forcément obligé de tout évaluer, on lui dit bien qu'il y a certaines compétences, eh bien ce n'est pas grave s'il ne peut pas les... Il faut vraiment leur laisser cette possibilité, parce qu'ils nous disent : « Je ne peux pas tout évaluer. — Non, peut-être pas, mais dans telle compétence il y a certains critères que allez pouvoir peut-être évaluer. Et puis si vous n'évaluez pas tout, ce n'est pas grave. » Je crois qu'il faut qu'on soit souples, aussi, avec eux. Avant c'était sur plusieurs feuilles, alors quand les professionnels voyaient ça, ça leur faisait peur, le nombre de feuilles, ça fait peur. Mais une fois qu'on prend du temps avec eux, pour expliquer, pour un peu aussi reformuler le jargon pédago, là ça y est. Et puis maintenant ils ont aussi l'habitude (enseignante professionnelle, lycée 3).

L'analyse du matériau donne également à voir **une activité d'aide importante à la pratique de la notation** lors de ces visites, exercée par les enseignants ou formateurs. Cette aide peut prendre différentes formes :

- Amener le tuteur à être cohérent dans sa notation, entre les observations et évaluations réalisées pour les différentes tâches, et la note qu'il souhaite donner au final.

Ça va dans les deux sens, c'est-à-dire qu'il y a des structures où ils auraient tendance à mettre « Bien » même si c'est très bien, il nous ont dit que tout était très bien mais ils vont mettre une croix dans le « Bien ». Et puis il y a des structures où c'est un peu l'inverse, c'est-à-dire que l'élève... c'était pas bon du tout mais on va lui mettre 10 quand même parce qu'il était ponctuel tous les jours ! (enseignante professionnelle, lycée 2)

Quand on met des croix dans les cases où c'est « assez bien », « bien », « apte à faire tout seul »... suivant où sont les croix, le professeur nous dit : « Attendez, si vous mettez que c'est "moyen", c'est "moyen", c'est "moyen", et qu'après vous lui mettez 18, ça ne colle pas. » Donc ils nous aident un peu, quand même. Ils nous aident un peu. [...] Ils nous orientent un peu sur la note qui serait plausible avec ce qu'on a mis en remarque (tuteur, PME en maintenance aéronautique).

- Faire comprendre au tuteur que s'il veut mettre une très bonne note au jeune (« entre 15 et 20 »), cela signifie qu'il le considère d'ores et déjà comme « embauchable », voire comme aussi « bon professionnel » que lui ou les salariés qui l'encadrent au quotidien : cette action de sensibilisation vise en particulier à prévenir le risque fréquent d'avoir des « notes de complaisance ». Elle intervient notamment quand la note souhaitée par le tuteur est loin de refléter le niveau du jeune constaté au sein de l'établissement de formation. Les formateurs du CFA de l'Aéronautique admettent d'ailleurs qu'ils « régulent » parfois ensuite cette note du tuteur, en la réajustant en fonction de ce qu'ils savent du jeune et du niveau dont il fait preuve au CFA.

C'est une évaluation sur l'ensemble de la PFMP, on dit bien qu'on n'a pas à voir l'élève travailler ponctuellement sur une tâche. Nous on est là pour guider le professionnel pour la notation : « Ça s'est bien passé, je mets cette note là. — Si ça s'est vraiment bien passé vous pouvez peut-être mettre un peu plus, et puis vous me l'embauchez après, vu la note que vous mettez, vous me la prenez. — Ah ben non, peut-être pas quand même. » Donc il faut rester cohérent. On essaie de voir avec eux. On a quelquefois du mal à ce que le document soit complété quand on arrive, d'ailleurs moi je préfère qu'on complète ensemble, quelquefois ils l'ont fait au crayon (enseignante professionnelle, lycée 3).

- Faire également comprendre au tuteur qu'il ne peut pas mettre une très bonne note sur peu d'actions répertoriées dans le référentiel. Le tuteur peut être en effet tenté de noter de cette façon quand le jeune s'est montré performant, mais affecté sur un nombre limité de tâches, voire sur une seule tâche, par rapport à la variété du champ de compétences à couvrir dans le référentiel. Ce risque concerne de fait plutôt les grandes structures, les petites structures, offrant davantage aux jeunes stagiaires et apprentis la possibilité de prendre en charge des tâches variées compte tenu de la polyvalence qui caractérise en général leur organisation du travail.
- Amener le tuteur à adopter une approche avant tout pragmatique, d'une part, centrée en priorité sur la manière dont le jeune a réagi sur le plan pratique et méthodologique à chacune des tâches auxquelles il a été confronté, plus que sur le simple niveau de performance qu'il a atteint sur ces différentes tâches, et d'autre part, sachant prendre en compte à bon escient les éléments d'attitude et de savoir-être dans la construction de l'appréciation globale, sans en faire non plus, bien entendu, les seuls éléments de jugement.

Bien sûr, quand les visites effectuées pour les évaluations ne peuvent être organisées, et quand elles se transforment en simples rendez-vous téléphoniques, tout ce travail d'information, d'explication, d'ajustement et d'aide conduit par les enseignants et les formateurs auprès des tuteurs devient plus difficile. Le risque d'avoir au final des grilles d'évaluation mal ou insuffisamment remplies est d'autant plus accru.

Notons enfin que ces visites s'avèrent elles-aussi avant tout profitables aux tuteurs et aux structures les moins expérimentés en matière d'accueil et d'encadrement de jeunes en formation professionnelle initiale.

Les évaluations, il y a plusieurs façons de procéder, on s'adapte un peu aux entreprises. Souvent, pour les entreprises qui connaissent mieux le bac maintenant, on appelle au tout début, on refait le point avec eux sur l'évaluation, et puis je rappelle plusieurs fois dans le stage, au moins une fois, si on me dit que ça roule au début du stage, que ça re-roule au milieu, je prends un rendez-vous, je viens à la fin et on fait l'évaluation ensemble. Quand le tuteur a un peu plus besoin, ou quand on sent que l'élève est plus fragile, on vient. Là, par exemple, c'est le cas, je vais jeudi dans l'entreprise, parce que quand j'ai eu

l'entreprise au téléphone je voyais bien que quand je parlais de l'évaluation ce n'était pas forcément clair, et qu'elle était un peu pressée. L'élève, quand je lui ai demandé comment ça allait, m'a dit [toute petite voix] : « Bon, ça se passe bien », mais elle est timide, je voyais bien qu'il y avait des choses dessous, quoi. Donc là j'y vais, je vais voir avec eux, faire un bilan de mi-stage sur place, et de toute façon l'évaluation elle se fait toujours avec nous à la fin (enseignante professionnelle, lycée 2).

4.3.3. Des problèmes de disponibilité et d'organisation

Les visites et les appels téléphoniques effectués à l'initiative des enseignants et des formateurs pour suivre les actions de tutorat et favoriser les évaluations sur lesquelles elles doivent déboucher, représentent le point nodal de leur accompagnement. Or, ces démarches, dont les caractéristiques et les buts ont été précisés plus haut, se confrontent souvent à des problèmes de disponibilité et d'organisation, qui contribuent à entraver leur mise en œuvre et à entamer leur apport potentiel.

Il est clair que **les démarches d'accompagnement, et en particulier les visites en entreprise, ne sont pas toujours conduites « comme il faudrait »**. Certaines visites normalement prévues ne sont pas effectuées, et ce pour des raisons tenant à la gestion des établissements de formation. Parmi ces visites non-effectuées, on compte surtout des visites de suivi, lesquelles doivent en principe se dérouler au début des PFMP ou au cours des premiers mois de l'année scolaire pour les contrats d'apprentissage, selon le fonctionnement visé par la plupart des établissements. Au mieux, on se contente alors d'un simple appel téléphonique pour s'assurer au moins auprès du tuteur que « *tout se passe bien* » ; au pis, on se résout à ne point réaliser le suivi auprès du tuteur. Par exemple, au lycée de l'Aéronautique, si l'objectif affiché par le directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques est qu'il y ait deux visites effectuées pour chaque PFMP, il arrive, semble-t-il, qu'il n'y en ait qu'une, et parfois même aucune.

En fait, **la disponibilité des enseignants et des formateurs pour réaliser les visites n'est pas toujours parfaitement au rendez-vous**. La programmation de ces visites est parfois difficile à organiser et à caler avec les heures de cours à assurer avec les autres élèves ou classes, ainsi qu'avec les autres actions à mener ou à animer, comme par exemple les « *mini-stages* » organisés par le lycée de l'Aéronautique pour recevoir des élèves de collège et se donner ainsi des chances d'en recruter des motivés. Cette programmation apparaît d'ailleurs quelquefois assez lourde et resserrée sur un temps limité. Certains enseignants ou formateurs doivent ainsi réaliser quantité de visites de structure (jusqu'à « 17-18 ») sur une période très courte, ce qui fait peser sur eux d'importantes exigences en termes horaires. En outre, comme nous l'avons vu, les enseignants/formateurs des matières générales ont moins de disponibilité que leurs collègues des matières techniques et professionnelles – et peut-être aussi souvent moins d'aisance pour se déplacer au sein des structures d'accueil, notamment lors de l'évaluation (cf. infra).

— *Ils viennent en cours de stage, mais ça c'est plus pour vérifier le comportement de l'élève*

— *Donc il y a parfois une visite en cours de stage ?*

— *Ce n'est pas souvent. Ça arrive de temps en temps, mais pas souvent.*

— *C'est un problème de disponibilité, souvent, qui fait que ?...*

— *Oui (tuteur, PME en maintenance aéronautique).*

Tout ceci explique pourquoi des établissements, comme par exemple le lycée de la Sécurité, en viennent à opter pour de simples appels téléphoniques afin de procéder au suivi de l'installation des actions de tutorat, plutôt que pour des visites en entreprise.

Du point de vue des acteurs des établissements de formation, ce manque de temps ou de disponibilité traduit plus généralement **l'insuffisance des ressources, notamment en « moyens humains », dont ils disposent pour conduire de façon satisfaisante leur accompagnement des actions de tutorat**, cette insuffisance étant liée à certaines contraintes ou certains choix institutionnels ou organisationnels qui s'imposent à eux. Avec les moyens mis à leur disposition, des enseignants et des formateurs ont ainsi le sentiment que l'investissement requis en temps par l'accompagnement est trop élevé pour que celui-ci puisse être mené à la lettre : « *malgré toute notre bonne volonté, à un moment donné, on arrive au bout du bout* ».

Le choix d'attribuer à un enseignant ou un formateur la responsabilité du suivi des stages ou des contrats d'apprentissage n'est pas du reste une panacée. Au lycée de l'Aéronautique, le professeur affecté quelques heures par semaine à ce suivi apparaît « *embourbé* » dans la gestion de la « *partie administrative* », et compte finalement sur ses différents collègues de l'équipe pédagogique du bac pro aéronautique pour conduire et entretenir les relations avec les entreprises pendant les stages. Au lycée de la Sécurité, le professeur de sûreté dépêché à la gestion du suivi des relations avec les entreprises impliquées dans le domaine de l'apprentissage, et libéré dans cette perspective tous les mercredis, exprime la difficulté qu'il rencontre pour réaliser ses visites sur le terrain.

Tout ceci rejoint et renforce en fin de compte ce qui a été dit au sein du premier chapitre, à propos des écueils rencontrés pour rechercher des places de stage ou d'apprentissage.

Au vu des entretiens, il semble qu'il est possible d'ajouter à ces éléments une autre dimension : **la façon de s'impliquer, en tant qu'enseignant ou formateur, dans l'accompagnement effectif des actions de tutorat.** De fait, un tel accompagnement ne peut être vu comme le simple résultat d'un calcul académique ou gestionnaire, en termes d'heures libérées et donc a priori disponibles. Il suppose avant tout une grosse implication de la part des enseignants et des formateurs, qui repose sur une certaine prise de distance avec les questions purement administratives de gestion horaire. Pareille implication se manifeste sans conteste très souvent³². Bon nombre d'enseignants et de formateurs n'hésitent pas à faire et à regrouper des visites sur une partie de « *leur temps libre* » (c'est-à-dire le temps où ils n'ont pas à être présents au sein de l'établissement de formation, notamment pour assurer des cours). On peut toutefois se demander si l'organisation des établissements de formation n'a pas parfois tendance à inciter les enseignants et les formateurs à s'en tenir à un raisonnement où les visites sont strictement rapportées aux heures de cours ainsi libérées et doivent donc à tout prix avoir lieu dans ces créneaux-là, limitant du coup leur disponibilité potentielle pour pouvoir accomplir ces visites.

De plus, l'implication dans les démarches d'accompagnement diffère inéluctablement en intensité selon les différents enseignants ou formateurs. Cela renvoie, entre autres, à la manière dont chacun construit en priorité son rapport au travail : spécialiste d'une discipline ? Accompagnateur de jeunes ? Enseignant en lycée professionnel ? Etc. Un directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques interviewé au sein d'un lycée a même suggéré que certains enseignants (une toute petite minorité) iraient même jusqu'à éviter de se déplacer, « *faute de professionnalisme* ».

Après il y en a qui tiennent à leur quota ! Puisqu'on fait une répartition par rapport au nombre d'heures qu'ils peuvent avoir avec les élèves, j'ai des collègues aussi, quand on fait un quota mathématique, parfois on va se retrouver avec 1,5. Alors on leur dit : « Tu ne peux pas m'en prendre deux ? —

³² Cette implication prend parfois des formes exemplaires. Un exemple : alors que chaque année, quelques élèves du lycée de l'Aéronautique partent en Angleterre faire un stage dans le cadre d'un partenariat construit par ce lycée, un enseignant est amené à les suivre et à accompagner leur évaluation en allant les voir sur place, ainsi que leur tuteur. Cet enseignant part alors un mois. Il est accueilli dans une famille à l'instar des stagiaires. Son déplacement est financé par la taxe d'apprentissage collectée par le lycée.

Non ! » On n'insiste pas. Par contre on a des collègues qui vont dire : « Moi je peux t'en prendre une en plus. » Voilà. C'est une histoire de personnes.

Bien entendu, ce mode d'implication ne se réduit pas, dans la très grande majorité des cas, à une simple affaire de bonne ou de mauvaise volonté. Il réfère plus fondamentalement à la façon dont chacun voit son métier et se positionne pour gérer l'ensemble des contraintes qui lui sont propres (ex : préparation de l'ensemble de ses cours vs temps à consacrer aux visites). En outre, il est surtout à appréhender et à comprendre dans la complexité de l'organisation globale du temps et des conditions de travail dans les établissements de formation, à l'image de ce l'on constate pour les tuteurs dans les structures d'accueil.

Ces différents problèmes nuisent néanmoins au suivi et à l'évaluation pratiqués. Ils ne jouent pas de fait dans le sens d'un rapprochement entre enseignants/formateurs et tuteurs d'entreprise, et traduisent à nouveau **la sous-exploitation pédagogique des périodes passées en entreprise**, déjà pointée. Les enseignants et les formateurs n'ont pas toute la disponibilité et les moyens nécessaires pour se déplacer et réfléchir ainsi à toutes les compétences évaluables en entreprise. Du coup, ils sont privés de la possibilité de valider tout un ensemble de compétences qui pourraient l'être en entreprise, et qui doivent l'être ainsi, par défaut, en contrôle en cours de formation au sein de leur établissement : « *On est bloqués par une question de temps et d'organisation Education nationale* ». Certains tuteurs, notamment en sécurité, regrettent ces situations. Ils semblent d'ailleurs souhaiter que les enseignants/formateurs les rencontrent davantage.

J'ai été un peu surpris, parce que... au début je pensais qu'on allait avoir plus de collaboration, et aujourd'hui j'ai un peu le sentiment que c'est : « On vous a mis l'apprenti en place, débrouillez-vous ». J'ai eu une visite pour l'évaluation dans l'année, c'est tout. Mais j'aurais pensé quand même... [...] Alors j'ai cru comprendre, M. [X] m'a expliqué qu'ils ont cette classe-là à s'occuper, ils en ont d'autres, ils sont surbookés... En plus, ils disent – et les papiers le disent aussi – que ce n'est pas le [lycée de la Sécurité] qui est responsable d'eux. Ils viennent en enseignement au [lycée de la Sécurité], mais eux ils viennent du CFA de [X], l'UFA, ils sont détachés en fait. En fait l'alternance, comme ce n'est pas leur établissement, c'est l'UFA... voilà. Et l'UFA, alors là, je n'ai jamais eu personne qui m'a appelé, encore moins qui s'est déplacée. Là c'est purement administratif. [...] C'est un peu flou (tuteur, TPE dans le domaine de la sécurité-incendie).

Un tel souhait se vérifie souvent chez les tuteurs qui débutent dans l'activité du tutorat et prennent à cœur leur responsabilité en la matière. Par exemple, au moment de l'enquête (nous en sommes alors au dernier jour de stage du jeune), le tuteur d'une PME prestataire en sécurité n'a eu pour l'instant aucune relation avec les enseignants du lycée de la Sécurité. La semaine qui suivra, il rencontrera la professeure de français du stagiaire, qui viendra sur le site pour procéder à l'évaluation du stage. Ce sera le seul contact établi avec le lycée durant le stage. Pour ce tuteur, l'absence de relations avec des enseignants a manqué pour pouvoir faire le point sur le déroulement du stage, être beaucoup « *plus factuel* », bien comprendre les besoins, prendre connaissance des définitions au préalable. « *La communication est toujours intéressante* », ne serait-ce que pour partager l'information. De son point de vue, il aurait été utile de se voir, de se parler avant le début du stage, de faire un point hebdomadaire. Cela aurait été profitable au stage et donc au stagiaire. « *C'est peut-être un travail en plus, de trop, pour les enseignants, qui manquent de temps, de moyens* ».

Les acteurs des établissements de formation évoquent aussi à rebours **le manque de disponibilité de certains professionnels**. Les exigences de productivité (en particulier en aéronautique) les empêchent de disposer de tout le temps qui serait nécessaire à l'évaluation de certaines tâches, comme par exemple, en sécurité, la participation à une ronde sur un site de grande taille. Surtout, elles ne permettent pas toujours de décrocher des rendez-vous avec les tuteurs, provoquant alors

des difficultés pour réaliser l'évaluation : « *Je ne peux pas me substituer au tuteur pour donner une note* ».

En ce qui concerne les PFMP en aéronautique, « *au-delà d'une demi-heure, tout le monde a le sentiment de perdre son temps* ». Notamment, les personnels des petites entreprises de ce secteur sont souvent débordés, compte tenu d'aléas ou d'imprévus fréquents à gérer, qui contraignent parfois à remettre au dernier moment les rendez-vous : « *Dans les petites structures, on a toujours peur de leur faire perdre leur temps. Généralement, le tuteur, c'est le patron. Parfois, ils ont un truc sur le gaz* »³³.

Une tentation de vouloir faire au plus vite lors des visites se manifeste dès lors fréquemment. Elle risque de nuire à l'action d'accompagnement et de déboucher sur des co-évaluations appauvries, centrées seulement ou avant tout sur l'attitude des jeunes : « *On le voit, il y a des moments, [...] on va visiter l'élève, pour que la visite se passe vite, on met des plus partout, finalement l'élève est bien, il est là toujours à l'heure, et on se dit : « S'il est parfait comme ça, on peut lui donner le bac maintenant » ».*

En outre, les acteurs des établissements de formation signalent que **certains tuteurs restent « désespérément » rétifs à ce qui leur est demandé**, malgré l'accompagnement et les visites dont ils bénéficient. Cela se constate surtout au niveau des évaluations, où à en croire ces acteurs, les tuteurs en question demeureraient obstinément sourds aux propositions de contournement de la grille officielle de compétence qui leur sont parfois faites, notamment pour tenter de débloquer des situations. Ils affirmeraient que les compétences du référentiel sont vraiment trop éloignées de leur situation quotidienne de travail, sinon trop « insensées » par rapport à elle.

4.3.4. Une mise en œuvre inégale et pour quelle signification ?

Outre le fait que les visites et les appels téléphoniques effectués à l'initiative des enseignants et des formateurs rencontrent souvent des problèmes de disponibilité ou d'organisation, on peut ajouter que ces démarches ne vont jamais de soi. Leur forme et leur qualité effectives dépendent en partie du profil des enseignants/formateurs qui les effectuent, ainsi que de leur manière spécifique de faire face à l'écart inévitable entre référentiel (à faire respecter) et situations réelles rencontrées par leurs élèves/apprentis (à admettre et à prendre en compte). En outre, ces démarches posent en elles-mêmes, de manière plus générale, la question de leur signification.

L'accompagnement comme difficulté de métier

Ces démarches constituent à n'en pas douter pour les enseignants et les formateurs une vraie difficulté de métier. Celle-ci réside avant tout dans **la nécessité, dans l'action d'accompagnement, de tenir compte à la fois du référentiel et de la multiplicité des situations réelles de travail rencontrées par les jeunes en stage ou en contrat d'apprentissage**, et par conséquent de l'écart inévitable entre ce qui est référencé et ce qui est effectivement vécu. Pour être surmontée, cette difficulté professionnelle suppose l'acquisition et la mobilisation de certaines ressources en savoir-faire et en expériences, ainsi que le déploiement de stratégies individuelles et collectives permettant de gérer en action cet écart entre le contenu du référentiel et les différentes figures du travail réel. Elle requiert pour les enseignants et les formateurs une capacité de prise de distance avec le référentiel et la logique de sa stricte application, sans pour autant aller jusqu'à entraîner une dénégation de ce référentiel. La question fondamentale qui se pose à eux (comme aux tuteurs, mais de façon inversée) est la suivante : comment développer un rapport plus dialogique et plus favorable aux apprentissages entre référentiel et réalités des situations de travail ? De quelles ressources

³³ Il faut noter qu'en sécurité, le phénomène est beaucoup moins marqué. En général, les tuteurs accordent nettement plus de temps aux enseignants et formateurs pour les visites, et acceptent davantage de les écouter. De par leur activité, ils disposent à vrai dire d'une plus grande disponibilité en situation que leurs homologues en aéronautique et au sein des services à la personne. Ils ne partagent pas non plus le même rapport au temps.

disposent-ils, au plan individuel et au plan collectif, pour régler ce rapport complexe entre tâches prescrites par le référentiel et tâches confiées aux élèves/apprentis dans les situations réelles de travail ?

Une qualité de mise en œuvre tributaire des profils mais aussi de la façon de se positionner par rapport à un important dilemme

La capacité de distanciation par rapport au référentiel n'est sans doute pas partagée également par l'ensemble des enseignants et des formateurs. **La qualité et l'efficacité de l'accompagnement qu'ils mettent en œuvre dépendent notamment, en partie, de leur profil et de leur parcours antérieur.**

Tout d'abord, on peut noter, sans grande surprise, que **ceux qui enseignent une matière professionnelle ou technique ont globalement plus de chances de se sentir à l'aise avec cet accompagnement que ceux qui enseignent une matière générale** – étant entendu, comme nous l'avons vu, que ces derniers réalisent des visites et des appels téléphoniques de suivi, et paraissent même aujourd'hui impliqués, dans certains établissements, dans des visites à visée évaluative. Notamment, les professeurs d'enseignement professionnel ou technique tendent généralement à avoir des préoccupations d'ordre plus « professionnel ». Ils semblent souvent plus précis quant au cadrage des périodes de formation en entreprise et donc à l'orientation à donner aux actions de tutorat.

Les professeurs d'enseignement général comptent pour leur part plus souvent parmi ceux qui se sentent les plus éloignés des situations réelles de travail proposées aux stagiaires et apprentis. Globalement, ils apparaissent plus démunis pour construire un rapport dialogique avec les professionnels du champ et les prescriptions du référentiel. Ils peuvent particulièrement avoir tendance à prendre le référentiel « à la lettre », à s'y raccrocher, uniquement ou à tout le moins à ce qu'ils en comprennent, sans être suffisamment en mesure de prendre en compte les situations réelles, de les retraduire, de les sous-peser par rapport au contenu de ce référentiel, et de pouvoir ainsi influencer sur le cours des actions de tutorat.

Je veux bien faire un peu des efforts et travailler sur le vocabulaire professionnel, ça oui, c'est normal, mais moi je suis enseignante en français et je n'ai pas envie de rentrer dans le détail d'un métier que je n'ai pas choisi. Je n'ai pas l'intention non plus de rester toujours dans ce genre d'établissement, j'ai demandé ma mutation... (professeure de français, observation d'une réunion enseignants/inspectrice au sein d'une académie)

Ensuite, **les enseignants et les formateurs, anciens professionnels eux-mêmes du domaine visé (services à la personne, métiers de la sécurité ou aéronautique), semblent souvent avantagés** pour réaliser pareil accompagnement et prendre la « bonne » distance nécessaire avec le référentiel. Pourvu qu'ils maîtrisent suffisamment le contenu des référentiels de diplôme pour pouvoir les rapprocher le plus possible des situations réelles et singulières rencontrées en entreprise, ces anciens professionnels reconvertis dans l'enseignement ou la formation tendent à décrypter plus aisément les enjeux des référentiels au regard de ces situations et donc à en faire une traduction à-propos aux tuteurs. Ils ont en effet la possibilité de puiser dans leur expérience antérieure pour instaurer un dialogue pertinent avec les professionnels du champ et les prescriptions du référentiel.

Alors que le langage des référentiels est souvent jugé peu compréhensible par les professionnels des structures, avec notamment des « choses qui ne veulent rien dire » et de nombreux points qu'ils considèrent a priori comme non évaluables, les enseignants/formateurs en question ont globalement plus de chance de parvenir à faire le décodage/recodage qui s'impose et de reformuler ces points perçus ainsi comme obscurs, pour qu'ils deviennent au moins en partie évaluables. A vrai dire, ces enseignants/formateurs ont dans le passé éprouvé directement et intimement le travail lié au métier concerné. Ils connaissent en principe le vocabulaire en usage dans ce métier. Globalement, ils sont donc susceptibles de rapprocher plus aisément enjeux du référentiel et situations réelles de travail,

et de mieux comprendre et écouter les tuteurs dans cette optique de rapprochement. L'expérience de plusieurs enseignantes professionnelles en bac pro accompagnement, soins et services à la personne, et celle de certains enseignants du lycée de la Sécurité, contractuels de l'éducation nationale et issus des différents métiers de la sécurité, l'illustrent par exemple très bien.

Ajoutons que les tuteurs font parfois savoir qu'ils préfèrent interagir ou communiquer avec un enseignant/formateur d'une matière professionnelle ou technique, le cas échéant positionné clairement sur leur métier, sinon issu de ce même métier en termes de trajectoire.

J'aurais préféré [...] avoir son formateur de sécurité incendie en face de moi, plutôt que... franchement, je ne me rappelle pas, on lui demandera tout à l'heure ce qu'il lui donne comme cours, la personne qui est venue. Mais ça aurait été important, je pense. Je ne sais pas ce qu'il fera dans l'avenir, mais il est dans la sécurité incendie. On aurait pu converser sur notre métier, déjà. Ce qu'il a en cours, où il aurait peut-être fallu, d'après son enseignant, approfondir des choses avec lui... Ça, non. [...] S'il y a quelque chose à améliorer, il est quand même en stage en sécurité incendie, et j'aurais bien aimé voir son prof. Je pense que... c'est le métier. Et je suppose que sur une formation boucherie, si on envoie un prof de boulangerie, je ne pense pas que ça fera beaucoup avancer les choses. Je pense que ça aurait été beaucoup plus constructif. Peu importe ce qu'il va faire derrière, là il est en sécurité incendie. On verra tout à l'heure avec [X] ce que lui enseignait ce prof, mais si c'est le prof de maths... Moi l'école, c'est fini (tuteur, société prestataire dans le domaine de la sécurité-incendie).

Force est toutefois d'affirmer qu'il **n'y a pas de déterminisme disciplinaire ou biographique**. La « prime » apportée par la condition d'enseignant professionnel ou technique, ou par le vécu d'une expérience antérieure en tant que professionnel dans le domaine visé, n'est guère automatique. Nous ne faisons ici mention que de tendances qui se sont dégagées à travers les entretiens et les observations réalisés au sein des établissements de formation et des structures d'accueil. Il est clair que des enseignants/formateurs sans passé professionnel dans le métier peuvent très bien réussir à se montrer aussi sensibles aux réalités des situations de travail rencontrées par les jeunes et à gérer au mieux les tensions qui se manifestent alors avec le référentiel, tandis que des enseignants/formateurs, anciens professionnels du métier, peuvent éprouver de grandes difficultés en la matière. On peut également rencontrer des enseignants dans les matières générales qui éprouvent un grand intérêt à faire des visites et à échanger avec des tuteurs, et qui proposent même des modalités de travail tout à fait innovantes.

En fait, s'il représente a priori un atout, le vécu professionnel antérieur n'est pas une garantie pour prendre une distance efficace avec le référentiel. L'enseignant/ formateur ancien professionnel n'a souvent pas pu vivre l'ensemble des pratiques du métier et ne mobilise ainsi que ce qu'il a connu de ce métier. A fortiori, il est loin de couvrir l'ensemble des pratiques professionnelles du champ visé par le diplôme, celui-ci ciblant souvent plusieurs métiers. En outre, son expérience (parfois déjà ancienne) ne peut de fait se référer aux évolutions que son ancien métier a connu depuis qu'il l'a quitté.

Plus généralement, le constat d'une mise en œuvre inégale de l'accompagnement dépasse la simple question des profils des enseignants/formateurs. Il montre avant tout le dilemme dans lequel se trouve pris tout enseignant/formateur entre les exigences du référentiel préparant à l'examen et les réalités hétérogènes des mondes du travail vécus par ses élèves/apprentis. Il ne s'agit donc pas là non plus de bonne ou de mauvaise volonté de la part des acteurs des établissements de formation mais d'un **dilemme de métier qui prend sa source dans l'écart entre tâches prescrites par le référentiel et tâches prescrites par les différentes structures d'accueil**. Ce dilemme pourrait être formulé de la manière suivante : s'agit-il avant tout de préparer un jeune à un examen ou de le préparer à un futur environnement professionnel donné ?

Il n'en demeure pas moins que **des disparités existent dans la façon de conduire l'accompagnement et dans l'efficacité obtenue en ce domaine, et qu'elles ne sont pas forcément toujours prises en compte**, en tout cas suffisamment, dans la gestion de cet accompagnement. Dans certains établissements, nous l'avons dit, tout le monde est désormais censé mettre la main à la pâte de la même façon, sans tenir vraiment compte des différences de savoir-faire et d'expérience en la matière entre l'ensemble des enseignants/formateurs impliqués.

Quel est au fond le sens de l'accompagnement mis en œuvre ?

De façon plus générale, on peut encore s'interroger sur **le sens même de cet accompagnement** mené à l'initiative des enseignants et des formateurs au cours et à l'issue des actions de tutorat. De fait, nous avons affaire principalement à **un accompagnement plutôt orienté « référentiel »**, du fait de la manière dont est conçu et géré le processus de certification.

Dans une certaine mesure, cette orientation pousse les enseignants/formateurs à gérer, en situation d'accompagnement, l'écart inévitable entre exigences du référentiel et situation singulière rencontrée par le jeune en milieu professionnel en privilégiant d'abord et surtout ces exigences. Cette tendance à donner le primat au référentiel, à tenter de lire et de saisir en priorité les multiples réalités de travail liées aux stages et aux contrats d'apprentissage au prisme de ce référentiel, n'est pas en soi étonnante. La principale mission assignée aux enseignants/formateurs consiste en effet à préparer des élèves ou des apprentis à des épreuves construites à partir d'un référentiel donné, en vue de leur permettre d'obtenir, à l'issue de leur parcours de formation, un baccalauréat professionnel.

Cette mission pèse de tout de son poids dans le cas des PFMP. La difficulté à relativiser le référentiel, à le remettre pour ainsi dire à sa place en situation d'accompagnement, pour certains enseignants de lycée professionnel, est directement à rapporter aux objectifs poursuivis par le ministère de l'éducation nationale en matière de réussite au baccalauréat professionnel, qui leur sont prescrits et rappelés concrètement par une double ligne hiérarchique (inspection IA-IPR et chef d'établissement). Dans ce contexte, il n'est pas surprenant de constater que ce qui compte avant tout pour ces enseignants, c'est d'armer en priorité les jeunes pour leur examen et leur obtention du diplôme, et donc de s'en référer en premier lieu à ce qui est répertorié au sein du référentiel, le principal organisateur de ce processus. Pour ces enseignants, il y a sans conteste le risque de prendre insuffisamment en compte ou du moins de travestir les différentes « vraies vies professionnelles » que les jeunes découvrent et éprouvent dans leur entreprise d'accueil, en regard de la « vie professionnelle rêvée » que propose le référentiel.

Compréhensible au regard du contexte et du prescrit institutionnels, cet accompagnement orienté « référentiel » n'est pourtant pas sans produire, le cas échéant, des effets qui peuvent paraître regrettables. Un attachement trop fort des enseignants et des formateurs au référentiel peut ainsi les amener à **adopter une certaine vision du travail confié aux jeunes, de nature théorique et déformée, et à s'y cantonner**. Cette vision, qui joue comme un filtre, est alors susceptible de les empêcher de connaître et de comprendre dans toute sa richesse et sa singularité le travail effectivement réalisé par les jeunes, et plus généralement ce qui se passe pour eux, en termes de structuration de leur journée de travail, au sein des milieux professionnels qui les accueillent. Ce faisant, cette représentation du travail adossée strictement au référentiel risque d'entraver leur découverte progressive de ces milieux professionnels « accueillants », alors qu'ils ne peuvent pas de fait les connaître tous a priori, avec précision, et que cette découverte de nature cumulative conditionne dans la durée la qualité et la pertinence de leur accompagnement³⁴.

³⁴ Notons que les visites en entreprise sont d'ailleurs susceptibles d'enrichir sur le plan cognitif les enseignants et les formateurs. Potentiellement, c'est pour eux une façon d'entretenir leurs connaissances sur les secteurs et les métiers ciblés par les formations, et plus généralement sur le monde du travail. Les visites leur

Un tel attachement au référentiel peut en particulier **les mettre et les maintenir à distance de tout ce qui, ici-et-là, ou de façon plus générale, ne colle pas avec ce référentiel**. Ils risquent ainsi d'ignorer ou de négliger certaines dimensions de métier rencontrées par les jeunes en situation de travail, de nature parfois fondamentale, parce qu'elles sont justement méconnues, oubliées ou passés sous silence dans le référentiel. De façon plus générale, ils risquent de rester relativement sourds ou aveugles à la « vraie vie » menée en entreprise, notamment quand elle entre en dissonance avec le référentiel. Or, faire son métier ne peut être réduit à des exigences certificatives. D'un contexte à l'autre, les conditions d'entrée dans les métiers ne sont pas les mêmes. Pour gagner en compétence et en expérience, il faut savoir développer certaines ficelles de métier, souvent contextualisées et en interaction avec ses collègues directs.

Au fond, mais ceci nécessiterait des investigations plus poussées, aller « voir un stagiaire/apprenti » aurait un sens limité pour certains enseignants/formateurs n'ayant pas forcément en tête ce qui est à voir des activités qu'il exerce dans la structure qui l'accueille : les conditions de leur mise en œuvre, les capacités d'adaptation et les modalités de coopération qu'elles requièrent au sein de la structure... Tout un ensemble de dimensions du travail, comme par exemple les affects, qui sont extrêmement importants dans le contexte des métiers d'aide aux personnes (pensons à titre d'illustration à la confrontation fréquente à la mort dans les EPHAD), risquent notamment d'échapper à ces enseignants/formateurs, prisonniers pour ainsi dire du référentiel et aux seuls aspects et procédures techniques qu'il répertorie.

C'est surtout lors de l'évaluation où se manifeste ce mode d'accompagnement donnant une trop grande priorité au référentiel. Les quelques situations d'évaluation de stage observées dans des structures d'accueil laissent en effet entendre que les enseignants orientent en général assez grandement l'avis et l'appréciation des tuteurs, en particulier lorsqu'ils cherchent à les aider à noter leur stagiaire ou apprenti. En outre, ils pratiquent une évaluation qui demeure de fait avant tout rive à une grille générique, au contenu standardisé et susceptible d'apparaître aseptisé par rapport aux différents « réels » spécifiques rencontrés. Ils risquent ainsi de n'appréhender ces réalités de travail avec les tuteurs qu'assez superficiellement et à l'unique aune de cette grille, sinon de limiter leur approche du « réel » à la seule attitude des jeunes. Cela est regrettable dans le sens où les tuteurs jouent potentiellement un rôle majeur dans la formation des jeunes au travail. Tout ceci pose en définitive la question de ce qui est véritablement évalué à chaque fois.

Cette inclination tendancielle pour le référentiel traduit par ailleurs **la conception très « applicative » des PFMP et, dans une moindre mesure, des périodes passées en entreprise dans le cas de l'apprentissage**, partagée par nombre d'enseignants et de formateurs. Guidés avant tout par le programme qu'ils dispensent et le référentiel qu'ils souhaitent faire respecter et couvrir, ces enseignants/formateurs tendent à considérer les structures d'accueil comme de simples lieux d'application de ce programme et de ce référentiel, permettant de prolonger et d'approfondir leur enseignement. Ils sont convaincus que ces structures ont pour principale vocation de faciliter le passage de la théorie (ce qu'ils enseignent) à la pratique (ce qui se passe dans les périodes de formation en entreprise).

Du coup, ils ont tendance à ne pas voir et considérer les apports pédagogiques originaux pouvant être amenés par les professionnels des structures d'accueil. De même, susceptibles de sous-estimer le potentiel apprenant et autonome des activités de travail et des missions confiées effectivement aux jeunes, ils risquent de ne pas être en mesure de les aider à tirer pleinement parti des inévitables

permettent notamment de voir de « jolis endroits », intéressants de par leurs propriétés techniques, organisationnelles ou en termes de missions ou de positionnements stratégiques, mais aussi les coulisses et l'envers du décor de ces environnements de travail. En outre, ces visites leur permettent de fait de se construire une expérience de l'accompagnement au fil du temps, de se rôder en ce domaine avec leur répétition.

et salutaires décalages auxquels ils se confrontent, entre ces deux espaces d'apprentissage que sont l'établissement de formation et la structure d'accueil.

Moi je leur dis qu'au niveau du référentiel, en effet, on a une théorie, qui est quand même en lien avec une bienveillance, une bientraitance de la personne. Avec une prise en charge au mieux par rapport aux soins, tout ça. Mais qu'après on a des structures qui vont avoir des attendus même hiérarchiques, des pressions, qui vont être à flux tendu, ce qui va faire que par moments il y a des choses qui vont être court-circuitées. Je leur demande de respecter au plus ce qu'on leur présente nous, sans se mettre en conflit, ne pas dire : « Ça c'est pas bien... » Je dis : « Non, vous devez aussi respecter les professionnels. » Mais moi je leur demande de respecter vraiment la trame qu'on peut leur donner, la bientraitance au niveau du soin (enseignante professionnelle, ancienne infirmière, lycée A).

Il n'est pas sûr d'ailleurs que les tuteurs ou plus largement leur structure adhèrent spontanément et pleinement à ce mode d'accompagnement. Sensibles en premier lieu à leur manière singulière de se représenter un stage ou un apprentissage efficace au sein de leur milieu de travail particulier, nombre d'entre eux peuvent en effet être tentés de rester largement en retrait par rapport au référentiel et de ce fait de ne pas « jouer la même musique » que les enseignants/formateurs. Dans ces situations, il revient alors **aux seuls jeunes de tenter au mieux de les accorder pour éviter le risque de cacophonie**. A eux donc de faire face eux-mêmes à la tension entre exigences du référentiel et celles propres aux situations de travail qu'ils rencontrent en stage ou en apprentissage, à l'écart entre les prescriptions dissonantes auxquels ils sont soumis, pour les unes favorables à l'accès au diplôme et aux examens correspondants, pour les autres, renvoyant à l'exercice d'un travail ou à la tenue d'un rôle spécifique dans une organisation donnée.

Ainsi, on peut se poser la question de la signification même de l'accompagnement décrit et analysé dans ce chapitre. Mis en place avec plus ou moins de bonheur selon les enseignants ou formateurs, il apparaît bel et bien le plus souvent orienté dans le sens d'un respect prioritaire du référentiel, avec tous les risques et les limites évoqués ici.

Au total, **cette référence constante et dominante aux référentiels dans la construction et le suivi des actions de tutorat par les enseignants/formateurs invite à s'interroger sur ces outils, leur usage et le fait de savoir s'ils agissent plutôt comme des ressources ou des contraintes**. De fait, chaque référentiel est un descriptif du champ d'activités visé par un diplôme (mais les professionnels de ce champ ne s'y retrouvent jamais complètement), destiné avant tout aux enseignants et aux formateurs. Ne pouvant pas de fait connaître avec précision le travail qui renvoie à l'ensemble de ce champ d'activités, tant il est forcément hétérogène et complexe à appréhender, ces enseignants/formateurs – y compris les professeurs de matière professionnelle et/ou anciens du métier eux-mêmes – risquent alors de s'en faire une idée déformée, souvent réductrice, via le prisme du référentiel. Au final, cet outil présente-t-il le risque de générer des difficultés et des contraintes spécifiques en situation ? Notamment, est-il susceptible de ne servir dans le fond qu'à valider un travail pour ainsi dire « irréel », qui n'existe que sous sa forme ainsi écrite, indépendamment du travail réel ? A quelles conditions pourrait-il au contraire fonctionner davantage comme une ressource pour identifier les principales activités effectives et aider à leur évaluation et validation ? Dans quelle mesure pourrait-il ne pas être pris à la lettre par tout un chacun ?

On peut **aller aussi jusqu'à interroger le mode de conception des référentiels lui-même**. Forcément génériques et appelant ainsi une prise de distance intelligente en situation, sont-ils toujours élaborés et rédigés avec une qualité suffisante pour se révéler pertinents au vu des activités réelles a priori ciblées et permettre ainsi cette prise de distance ? Par ailleurs, sont-ils toujours conçus avec une maille d'analyse suffisamment fine pour « parler » à une communauté professionnelle donnée ? En outre, les référentiels, qui s'appuient chacun sur un descriptif des compétences supposées

nécessaires pour pouvoir être opérationnel dans un domaine professionnel, n'aboutissent-ils pas logiquement à forcer le trait ? N'ont-ils donc pas tendance à être en décalage avec ce que les employeurs du champ sont enclins à confier à des débutants, a fortiori en train de se former aux métiers concernés ? Enfin, leur élaboration et leur rénovation tirent-elles toujours suffisamment parti de l'expérience de leurs usages effectifs, notamment lors de l'installation, de la mise en œuvre et de l'évaluation des actions de tutorat, pour essayer de les faire devenir ensuite plus opératoires et utiles aux acteurs de terrain ?

Nous retiendrons du chapitre 4

Un accompagnement est nécessaire auprès des tuteurs pour rendre lisible et compréhensible les livrets de compétences et les grilles d'évaluation, pour faire le lien entre activité réelle et tâches décrites. Ceci est encore plus vrai pour les petites structures débutant dans l'accueil de stagiaires et d'apprentis.

Les enseignants et formateurs peuvent avoir tendance à rester « coller » au référentiel. Ils prennent alors le risque de perdre les apprentissages et les expériences vécues par les jeunes.

Les visites en structure et l'évaluation des élèves constituent les deux manières d'accompagner les actions de tutorat par les enseignants, souvent professionnels même si la tendance est à solliciter l'ensemble du corps professoral. La visite peut dans certains cas ne pas avoir lieu car les enseignants conservent leur charge de cours durant cette période. Il est alors privilégié l'appel téléphonique, l'objectif de cet accompagnement étant avant tout de veiller au bon déroulement de la PFMP ou du parcours d'apprentissage. L'évaluation nécessite la présence d'un enseignant exclusivement professionnel et le tuteur administratif qui a recueilli antérieurement l'avis du tuteur pratique.

Il existe un décalage entre les grilles d'évaluation, le référentiel et le vécu professionnel du tuteur, son parcours et son contexte organisationnel. Ce décalage est à prendre en considération. La qualité et l'efficacité de l'accompagnement varie aussi selon le parcours de l'enseignant. S'il est professionnel, il sera plus à l'aise pour réaliser cet accompagnement, et s'il est un ancien professionnel, cela lui permettra de prendre plus aisément la bonne distance avec le référentiel, sa connaissance du monde professionnel constituant pour lui une ressource pour naviguer plus facilement entre les exigences du référentiel et les situations de travail réelles.

Cependant l'accompagnement reste marqué par une orientation avant tout « référentiel ». Ceci invite en définitive à s'interroger sur le suivi et la construction des actions de tutorat, sur les usages des référentiels dans le cadre de ces actions, sur le fait de savoir s'ils agissent alors plutôt en tant que ressources ou en tant que contraintes.

5. Résultats du 1^{er} volet d'une intervention-recherche : le cas d'un centre de formation pour apprentis dans le domaine du transport et de la logistique*

Cette partie de l'étude (et plus spécifiquement ce chapitre) s'inscrit dans le prolongement des enquêtes en entreprise réalisées par entretiens approfondis auprès de dirigeants, responsables RH, responsables opérationnels et professionnels chargés du tutorat, à partir de « monographies » de quelques structures accueillant des jeunes préparant un diplôme de l'enseignement professionnel. Il s'agit ici du premier volet d'une intervention-recherche basée sur l'analyse de l'activité et sur la délibération professionnelle entre un collectif de formateurs et les membres de leur direction dans l'objectif d'améliorer la qualité de l'accueil/accompagnement des apprentis-stagiaires au sein d'un Centre de Formation pour Apprentis (CFA) dans le domaine du transport et de la logistique

5.1. Quelques éléments de contexte

Nous apportons ces quelques éléments de contexte pour faciliter la compréhension des autres parties de ce chapitre.

Dans ce CFA logistique transport, il faut noter qu'une équipe commerciale démarché les entreprises privées, les organismes publics et les collectivités territoriales pour « *placer des contrats pro* ». Dans cette démarche commerciale, la question de « qui sera le tuteur accueilli ? » arrive bien après. Une logique commerciale vitale pour le CFA croise sans toujours réussir à la rencontrer complètement la logique pédagogique des formateurs tournée vers la réussite aux épreuves de l'examen.

5.1.1. La réception de la demande de stage par la structure d'accueil

L'étude permet de repérer les raisons pour lesquelles des structures acceptent d'accueillir des jeunes en contrat d'apprentissage³⁵. Lors d'une réunion visant à rassembler les tuteurs impliqués et organisée par le CFA en début d'année scolaire, nous avons pu ainsi être confrontés à l'exemple de quatre structures, ayant des motivations diverses :

- Une Ville poursuit clairement un objectif d'embauche, car c'est désormais la seule voie de recrutement utilisée par cette collectivité pour alimenter le type d'emploi concerné. Cette municipalité organise au mois d'octobre une formation de deux jours « accueil de l'apprenti ».
- Une entreprise publique cherche également à embaucher en recourant à des apprentis, la structure ayant d'ailleurs d'importants besoins de main-d'œuvre à satisfaire. Les jeunes recrutés comme apprentis sont traités a priori comme des salariés « normaux ». En peu de temps, ils doivent avoir la même productivité. Là aussi, la structure d'accueil a mis en place une formation de deux jours pour les apprentis nouvellement recrutés.
- Pour sa part, une grande entreprise du secteur des télécommunications n'a pas de visée d'embauche. L'entité d'accueil est d'ailleurs amenée à disparaître à terme, et à être remplacée par le recours à un prestataire externe. Le recours à l'apprentissage a-t-il donc pour principal objectif de bénéficier d'une main-d'œuvre bon marché ? Peut-être, mais pour le tuteur de cette entreprise, l'accueil d'un apprenti constitue une charge supplémentaire du point de vue de son activité. Faut-il alors y voir la volonté, pour cette entreprise, de jouer un rôle citoyen en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes, et pour promouvoir ainsi son image sociale ? En tout état de cause, l'apprenti est appelé là encore à être « *opérationnel* » en 15 jours, les tâches lui étant confiées étant considérées « *peu valorisantes* ».

* Par Pascal Simonet et Samira Mahlaoui

³⁵ Notons que ces structures, partenaires du CFA, sont appelées à participer au conseil de perfectionnement qui se réunit deux fois par an. Un compte rendu est produit à l'adresse du conseil régional en vue d'obtenir un soutien financier pour le CFA.

- Enfin, une unité dédiée à la logistique d'une direction régionale d'une grande administration paraît être également sur le registre du rôle citoyen en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes, mais de façon très particulière. Issu du monde des « quartiers », le tuteur semble souhaiter avant tout « *donner sa chance* » à des jeunes habitant ce même environnement, tout en prenant en compte les caractéristiques de sa structure et ses exigences propres, notamment en termes de comportements à adopter dans ce contexte organisationnel.

Beaucoup d'apprentis de ce CFA sont issus de familles exclues du monde du travail. Ils ne peuvent donc bénéficier d'aucun réseau professionnel et s'en remettent entièrement au CFA pour trouver une structure d'accueil. La construction de liens durables est un enjeu important entre le CFA et les entreprises d'accueil.

5.1.2. Référentiel du diplôme et situations réelles : des points de tension à penser et à gérer

En vue de conduire les apprentis à la réussite des épreuves pour l'obtention de leur diplôme, les formateurs demandent aux entreprises, sans jamais pouvoir vraiment l'exiger, de confier à leurs stagiaires des tâches à la hauteur des exigences du référentiel. Or, le constat est souvent fait d'un écart entre ces dernières et la trop grande simplicité des tâches confiées. Par exemple, à l'occasion d'une journée d'accueil des tuteurs organisée par le CFA transport logistique, on a pu observer le silence des tuteurs d'entreprise à l'exposé de la méthode de gestion des stocks ABC que le formateur demande aux apprentis d'expérimenter en entreprise alors même que les tuteurs disent la méconnaître. La tension est dès lors palpable entre exigence pédagogique et pratique professionnelle.

Compte tenu des différences qui existent entre les exigences du référentiel et celles relatives aux multiples situations réelles rencontrées, une tension règne ainsi constamment à ce niveau. Les formateurs tendent à gérer cette tension en privilégiant la première catégorie d'exigences, du fait de la priorité accordée au référentiel et son contenu. Une telle tension repose alors pour l'essentiel sur les épaules des apprentis tiraillés par l'alternance entre la nécessité de justifier d'activités à la hauteur du diplôme visé et le manque d'occasions pour eux de se mesurer à des tâches complexes en entreprise. Et dans ces conditions, on peut se demander comment l'apprenti peut faire pour s'y retrouver dans l'écart entre des prescriptions dissonantes, pour les unes favorables à l'examen, et pour les autres éventuellement favorables à la signature d'un contrat de travail suspendu à l'obtention d'un diplôme. Plus généralement, comment ces points de tension qui caractérisent la formation par alternance sont-ils pensés par ceux qui sont en charge de l'accompagnement de l'apprenti ?

Dans cette perspective, et dans une première étape, l'intervention-recherche au sein du CFA cherche, via l'analyse de leur activité par des formateurs, à apporter un éclairage quant aux questions de métier qui se posent, à leur niveau, en matière de suivi des apprentis dont ils sont en charge. Plus précisément, les formateurs ont choisi de se concentrer sur un moment bien précis de leur activité en classe : le retour des apprentis après une période de stage en entreprise. De retour au CFA, les apprentis sont invités à répondre à la question « alors comment ça s'est passé en entreprise ? » Pour les formateurs, ce bilan du lundi matin est particulièrement important pour démarrer la semaine de cours dans les meilleures conditions. Ce point fait collectivement en classe sur « ce qui s'est passé en entreprise » participe de la reprise en main de la classe et de chacun dans la classe.

Cette première investigation par « la méthode des instructions au sosie » de cette activité qui consiste à faire le point sur le vécu en entreprise, a pour fonction, outre de créer une dynamique collective d'appréhension des questions de métier qui s'y rattachent, de lever des problèmes non résolus dans l'organisation du travail du CFA au-delà du périmètre de l'action individuelle et collective des formateurs. C'est pourquoi la seconde étape de l'intervention consiste à organiser les conditions d'un débat contradictoire entre les membres de la direction du CFA et les formateurs qui

sont réunis pour trouver des solutions concrètes aux problèmes qui insistent au point de compromettre l'efficacité de l'action d'accompagnement des apprentis dans l'acquisition des compétences professionnelles et scolaires. Les deux réunions organisées dans le cadre de cette intervention-recherche ont permis à ces professionnels du CFA de repenser quelques-unes de leurs manières institutionnelles, individuelles et collectives, aujourd'hui à l'étude, en vue d'améliorer la performance organisationnelle de l'accompagnement du parcours de formation des apprentis entre le CFA et l'entreprise d'accueil.

Tableau 1 • Quelques éléments d'information sur les formateurs et les personnels de direction impliqués

	Profil et tranche d'âge	Discipline enseignée	Filières concernées	Effectifs d'élèves	Ancienneté au sein du CFA
Formateur 1	Femme 55-60 ans	Français, Histoire/*Géo, Espagnol	Bac Pro Logistique CAP Conducteur routier marchandises	57	23 ans
Formateur 2	Homme 50-55 ans	Enseignement professionnel, pilote des 1ères bac pro	Bac Pro Logistique	17	13 ans
Formateur 3	Homme 40-45 ans	Conduite routière, code	CAP Conducteur routier marchandises	38	10 ans
Directrice adjointe	Femme 45-50 ans				20 ans
Directeur	Homme 50-55 ans âge 54				Environ 20 ans

5.2. « Les instructions à un sosie » : une méthode d'exploration de la complexité des situations réelles de travail pour développer le pouvoir d'agir et les marges de manœuvre

La méthode des « instructions à un sosie » est une méthode d'analyse des situations ordinaires de travail. Le déploiement de la méthode compte plusieurs étapes qu'on présente brièvement :

- le choix des situations de travail que le collectif associé à l'intervention-recherche décide d'analyser via cette méthode et l'examen des enjeux de cette investigation.
- la conduite de l'instruction au sosie qui est un entretien d'un genre particulier entre l'intervenant-chercheur et un professionnel en présence de ses collègues volontaires qui feront eux-mêmes le même exercice. Il est structuré par une question de départ : « *Imagine que je sois ton sosie et que demain je te remplace au travail. Dis-moi ce que je dois faire pour faire les choses exactement comme toi* ».
- après l'entretien, un dialogue s'ouvre entre les professionnels sur la base de leurs commentaires, de leurs étonnements, de leurs points d'accords et de désaccords...
- l'instruction au sosie et la discussion sont enregistrées. Les professionnels sont invités à réécouter ces enregistrements d'une séance à l'autre, de retenir des passages sur lesquels ils souhaitent revenir pour poursuivre la discussion entre collègues et affiner l'analyse des situations, des problèmes identifiés, des solutions à envisager pour opérer de nouveaux réglages aux plans individuel, collectif et organisationnel.

Au travail, chacun dans la situation singulière qui est la sienne cherche à atteindre des buts prescrits par l'organisation mais également d'autres buts plus ou moins liés aux premiers, comme ceux liés à l'organisation collective des activités entre collègues ou encore les buts personnels. Cette variabilité des buts caractérise la complexité dans l'appréhension des dimensions du travail, de ses enjeux et des manières de le concevoir, du sens qu'on lui donne, des manières qu'on a d'en évaluer sa qualité sur la base de critères différenciés et des valeurs qu'on cherche à y défendre, parfois même à son insu. Au travail, chacun bâtit, plus ou moins en conscience, des compromis entre les différents buts de l'action et les moyens à mobiliser pour les réaliser. C'est à la rencontre d'autres compromis possibles que se porte la méthode des instructions à un sosie et le débat professionnel.

Dit rapidement, l'instruction à un sosie est une méthode qui permet de mettre en lien ce qui est fait au regard évaluatif - dans le dialogue entre pairs - avec ce qui pourrait être fait, ce qui devrait être fait ou ne pas être fait selon les règles de l'art, ce qui ne parvient pas à se faire comme ça devrait être fait, accueillant au détour de l'analyse les activités empêchées. Par activité empêchée, on entend ce qu'on pense qu'il faudrait faire, ce qu'on souhaiterait faire, ce qu'on a renoncé à faire, ce dont on se sent capable mais qu'on ne parvient pas à réaliser dans le contexte dans lequel on travaille.

En plaçant les professionnels en situation de revenir sur les détails les plus concrets de leurs situations ordinaires de travail, cette méthode vise à faire remonter à la surface du dialogue tous ces gestes quotidiens devenus des automatismes incorporés auxquels personne n'accorde plus vraiment d'importance tellement ils se sont banalisés dans le milieu et pour soi-même. Elle vise à faire émerger les enjeux et les différentes dimensions de cette variabilité des manières de procéder par les uns et par les autres. Elle cherche à provoquer le débat d'écoles entre collègues sur les différentes options mises à découvert dans l'instruction et dans les réactions qu'elle suscite. Chacun porte un regard un peu différent sur la situation explorée à partir de points de vue différents basés sur des expériences différentes et des contextes à chaque fois singuliers.

Cet examen méthodique et répété des questions de métier sur un moment bien précis de leur activité en classe a permis à ces professionnels de revenir sur leur manière d'évaluer leurs difficultés : les problèmes d'efficacité souvent vécus comme limite personnelle ont eu l'occasion d'être explorés comme problèmes de métier qui interrogent les professionnels, individuellement et collectivement, mais aussi les règles et procédures prescrites de l'organisation du travail. Dans cette opération de requalification en problèmes d'organisation du travail de ces questions trop souvent rabattues à des problèmes d'ententes entre les personnes, il est ouvert, à l'organisation, la possibilité de les instruire autrement dans un cadre méthodologique qui vise à fabriquer de nouvelles marges de manœuvres individuelles, collectives et organisationnelles plus favorables à l'efficacité et à la qualité du travail. Mais ce travail d'analyse exige un cadre, des règles, des méthodes, des espaces et du temps. C'est le temps que nous y avons consacré dans ce premier volet et le temps qui reste à y consacrer afin d'avancer sur les problèmes soulevés et les voies envisagées pour les instruire autrement et les résoudre.

5.3. Un apprenti réitère depuis des mois à son retour de stage en entreprise la formule « c'est comme d'habitude quoi ». Comment améliorer un accompagnement dans cette alternance entre CFA et entreprise ?

La dynamique psychosociale visée commence par l'examen des réalisations quotidiennes de travail.

5.3.1. Instructions à un sosie et débats professionnels entre formateurs : quand le lundi matin, au centre, on fait un retour sur la semaine en entreprise

Trois situations de travail ont fait l'objet d'une analyse approfondie à partir à la fois des instructions à un sosie et des débats que ces instructions ont suscités entre formateurs. Nous prendrons appui sur l'une d'entre elles qui a permis d'identifier des problèmes à résoudre :

Quand le lundi matin, au centre, on fait un retour sur la semaine en entreprise et que le jeune dit « c'est comme d'habitude quoi ». Un apprenti qui répète depuis des mois à son retour d'entreprise : « C'est toujours pareil, comme d'habitude ». Cela provoque un malaise pour le formateur qui se sent limité en termes de répondant. Qu'en pensent les autres dans la classe ? Comment répondre au S.O.S. de l'apprenti ? Dans le cas étudié : l'apprenti ne parvient pas à partir en camion, même pas une fois ! Un apprenti pris sur ses compétences en mécanique, avec une entrée tardive en contrat d'apprentissage. Il est cantonné à l'atelier mécanique. L'entreprise a été claire dès le départ. Et quand ça se passe mal avec l'apprenti alors que l'entreprise a téléphoné au formateur pour lui proposer de prendre un stagiaire : « Je me sens le cul merdeux ». Le formateur qui a donné le numéro de la commerciale (pour placer un jeune car mon travail n'est pas de placer les jeunes « Je suis formateur ».

5.3.2. Quelques éléments d'analyse sur : qu'est ce qui pose problème ? à qui ? Pourquoi ? Quelles conséquences sur le travail avec les apprentis, entre les formateurs du CFA et avec les entreprises ... ? (...)

L'apprenti compte sur moi pour arranger les choses mais sur quelles ressources puis je compter ? Les risques liés à l'ennui, à la lassitude qui s'installent avec le risque de décrochage à la clé ; faire l'expérience de l'impuissance quand on/je ne parviens pas à régler le problème avec l'entreprise cliente en position de toute puissance à l'égard du CFA ; le formateur qui s'épuise à devoir répondre « on reprendra contact avec l'entreprise, je reprendrai contact » ; l'apprenti qui voit que le formateur et le CFA ne parviennent pas à le soutenir « qu'en pense l'apprenti ? » et quelles conséquences sur sa conduite en formation ? Une entrée tardive qui interroge l'intégration de nouveaux apprentis jusqu'au 31 décembre et qui pose un vrai problème d'intégration et d'enseignement, des matières professionnelles, en particulier.

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

Quels leviers actionner ? Quels leviers inventer pour éviter le risque d'enlèvement en pareils cas ? Les attributions des pilotes, de la coordinatrice et de l'équipe pédagogique sont peut-être à modifier, pour améliorer l'accompagnement du

jeune. Redéfinir les moyens que nous nous donnons collectivement au CFA pour agir avec efficacité : intervention du formateur, du commercial, de la direction auprès de la direction de l'entreprise. Repenser l'équilibre et la séparation entre le pédagogique et l'administratif dans certains cas. Elargir le vivier des entreprises pour être moins dépendant. Pour ce qui concerne les intégrations tardives : elles révèlent que la rentrée des 1ères années tant en BAC qu'en CAP est trop tôt. La semaine d'intégration aussi, de fait. S'il est relativement facile de reculer la rentrée des CAP 1ère année (seulement 10 semaines de cours), pour les BAC pro 1ère, c'est plus compliqué (20 semaines). Cela impliquerait des cours tout le mois de juillet.

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

Entre nous formateurs pour une part mais : comment prévoir des temps de rencontre ? Et comment travailler avec les commerciaux et les membres de la direction ? Une proposition pour faciliter les réunions de l'équipe : changer l'amplitude horaire et faire 4h le matin et 4h l'après-midi, afin de libérer les jeunes ½ journée par semaine et permettre à l'équipe pédagogique de se rencontrer.

5.3.4. « Quand le lundi matin, au centre, on fait un retour sur la semaine en entreprise » : des problèmes apparaissent et interrogent aussi l'organisation du travail en CFA

En résumé, cette méthode alliant analyse fine et discussion professionnelle permet d'explorer quelques-unes des dimensions caractéristiques du métier de formateur dans ce CFA.

On peut dégager trois volets :

- un volet personnel : les questions de métier débattues sur lesquelles chacun peut revenir et réfléchir à nouveau et les enseignements qu'il tire des échanges avec ses collègues pour conforter ce qu'il fait, enrichi de la connaissance des autres manières de faire de ses collègues, ou pour définir de nouveaux buts à son action et s'essayer à d'autres manières de s'y prendre ou d'évaluer une situation (par exemple : comment entendre et que faire du commentaire de l'apprenti qui dit « *c'est comme d'habitude quoi* » quand le formateur lui demande comment s'est passée sa semaine en entreprise ?)
- un volet collectif : sur ces questions qui concernent l'équipe pédagogique et ce sur quoi « on » doit retravailler plus collectivement pour que chacun se sente moins seul face aux difficultés à résoudre (par exemple : les problèmes d'ennui avec derrière le risque de décrochage ne concernent-ils que le formateur en charge du suivi quand ses actions répétées auprès de l'entreprise d'accueil ne parviennent à résoudre le problème de l'apprenti ? Faut-il demander à la direction du CFA, au commercial qui a obtenu le contrat d'apprentissage d'agir ? Ou bien cela doit-il rester un problème du pédagogique ?)
- un volet organisationnel : quand les questions débattues sortent du seul périmètre d'action des formateurs et interpellent l'organisation du travail du CFA, ouvrant alors sur la nécessité d'élargir le cercle des discutants aux membres de sa direction en vue d'examiner les solutions possibles aux problèmes identifiés et de dégager de nouvelles marges de manœuvre capables de soutenir l'efficacité de l'action individuelle et collective des formateurs et d'améliorer la performance globale de la structure sur l'accompagnement des apprentis.

5.4. La délibération professionnelle inter-niveaux : résultats obtenus entre le collectif de formateurs et les membres de la direction du CFA

Les rencontres entre formateurs et équipe de direction ont permis de revenir sur l'analyse des situations explorées (au-delà de celle qui apparaît dans le paragraphe précédent) et des problèmes qui en découlent. La discussion adossée aux situations ordinaires du travail du formateur a permis de dégager des solutions encore en discussion, pour certaines et en cours d'application, pour d'autres. En voici quelques exemples :

Encore en discussion entre formateurs et direction :

- Pour la gestion des retards : dédier 1 jour dans la semaine pour faire récupérer aux retardataires le cumul des retards de la semaine, après 16h30, avec du travail à faire.
- Pour mieux expliquer ce que les formateurs attendent du tuteur, assister à quelques réunions avec les commerciaux du CFA en charge de placer les contrats auprès des entreprises d'accueil.
- Faire vivre un binôme formateur/commercial CFA
- Dégager du temps aux formateurs pour qu'ils puissent se réunir davantage : ½ journée par mois, par exemple
- Créer un document pour inciter les tuteurs à venir en formation.

En cours d'application :

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

5.5. Comment améliorer la qualité de l'apprentissage par l'analyse des situations concrètes de travail ? Perspectives de poursuite de l'intervention-recherche (second volet)

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

Sur la base des résultats obtenus, la demande de poursuivre cette intervention-recherche par le déploiement d'un second volet plus ambitieux s'envisage, après discussion au sein du CFA, dans trois directions :

- Poursuite avec les formateurs et la direction : la direction du CFA ainsi que les formateurs ayant participé à ce premier volet de l'intervention recherche pointent les effets dynamogènes de la méthode employée d'analyse des situations concrètes et quotidiennes de travail, d'une part sur l'activité des formateurs individuellement et collectivement et d'autre part sur la qualité des échanges entre cette équipe et leur direction concernant l'analyse des situations investiguées et les réponses organisationnelles à apporter pour résoudre les problèmes soulevés. C'est sur ce bilan que la direction et les formateurs

souhaitent poursuivre le travail engagé dans ce cadre méthodologique précis en élargissant le cercle des participants à d'autres formateurs et à l'investigation de nouvelles situations concrètes de travail. La suite de l'action consistera à poursuivre le dialogue entre formateurs et avec la direction sur de nouvelles situations de travail analysées et à évaluer les effets sur la qualité de l'accompagnement des apprentis des transformations organisationnelles testées pour résoudre les dysfonctionnements repérés.

- Déploiement du dispositif auprès des apprentis et de leurs tuteurs d'entreprise : en parallèle, le second volet de l'action sera organisé sur des temps d'observation des apprentis dans la réalisation de leurs tâches quotidiennes en entreprise. Ce sera l'occasion de conduire avec eux l'analyse de leurs situations réelles de travail en tant que professionnels débutants et celle des obstacles auxquels ils doivent faire face en matière d'apprentissages et d'entrée dans le métier. Ce travail aura pour but de mieux connaître la complexité de l'apprentissage du point de vue de l'activité réelle des apprentis en stage. Ces séances d'observation (en accord avec le CFA, les apprentis et les entreprises d'accueil) devront avoir aussi pour fonction d'impliquer dans la réflexion les tuteurs d'entreprise, par et dans l'action, afin d'en faire de véritables partenaires d'élaboration des conditions d'amélioration de la qualité de l'apprentissage.
- Installer un dialogue entre apprentis / formateurs / tuteurs entreprise et entre apprentis / formateurs / tuteurs entreprise / direction de CFA : la direction du CFA attend des retours de ce second volet en vue d'améliorer :
 - o l'organisation interne du travail au sein du CFA dans ses dimensions pédagogiques, administratives, commerciales et stratégiques.
 - o le suivi des apprentis dans cette alternance entre prescriptions du CFA et prescriptions de l'entreprise en vue d'améliorer le dialogue entre leurs différentes logiques et de diminuer les risques de décrochage ou de ruptures de contrats.
 - o les liens entre logique pédagogique, logique commerciale, logique entreprise en vue de consolider les liens entre le CFA et le tissu des entreprises du secteur transport et logistique.

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

6. Conclusion générale

La recherche des structures d'accueil et donc la possibilité de générer les actions de tutorat représentent un enjeu essentiel, source constante d'interrogation et d'inquiétude pour les jeunes et les équipes pédagogiques. Cette recherche est à l'origine de tout un travail qu'il convient de mettre en visibilité. Les établissements de formation débutent très tôt la recherche de structures d'accueil, parfois un an avant. Les enseignants, dans les faits plus souvent les enseignants professionnels, se mobilisent pour trouver tous les ans de nouvelles structures, la concurrence étant vive entre les différents établissements de formation. De plus ils ont peu de temps alloué pour faire cette recherche, et évoluent dans des systèmes d'organisation qui ne se révèlent pas forcément des plus favorables. Le passé professionnel d'un enseignant ou d'un formateur peut lui permettre d'accéder à des terrains de stage ou des places d'apprentissage, de même le développement de partenariats au fil du temps constitue un atout pour tous les enseignants ou formateurs qui s'engagent dans pareille recherche.

Les jeunes, y compris en PFMP, sont d'abord invités à rechercher par eux-mêmes leur structure d'accueil. En PFMP, s'il s'agit d'une invitation en seconde, il s'agit plus d'une obligation en première et terminale. Les élèves mineures ont plus de difficulté. De plus en plus de lieux accueillent uniquement des majeurs. L'apprentissage (qui démarre en première dans les cas étudiés) recrute d'emblée un nombre toujours plus élevé de majeurs. La recherche de structures d'accueil par les élèves peut venir percuter celle réalisée par les établissements de formation : un même lieu pouvant être sollicité deux fois. De plus, l'éloignement du lieu de stage trouvé par l'élève par rapport au lieu de l'établissement de formation peut créer des difficultés pour les enseignants ayant en charge la visite de stage et l'évaluation.

Enseignants et formateurs s'accordent pour mentionner que cette recherche souffre d'un manque de temps et de moyens. Il semble donc nécessaire de réfléchir à une organisation du travail au sein des établissements de formation pouvant favoriser cette activité de prospection, de sollicitation des structures d'accueil dans une optique de co-construction et de co-formation de ces périodes de formation en milieu professionnel.

Sollicitées très en amont par les établissements scolaires pour un accord de principe sur l'accueil de stagiaires, certaines structures peuvent rencontrer des difficultés pour se projeter aussi loin dans le temps compte tenu de leur taille (ce sont de petites structures, avec peu de personnel). Certaines, de par leur taille, n'accueillent des élèves que tous les deux ans afin de ne pas trop solliciter les tuteurs. L'activité des structures d'accueil peut être fluctuante selon les secteurs et rendre difficile l'accueil d'un jeune : une hausse d'activité tout comme une baisse d'activité ne sont pas favorables aux actions de tutorat. Dans le premier cas, le tuteur est peu disponible pour le jeune, et dans le second cas l'activité n'est pas assez riche pour que le jeune puisse acquérir les connaissances et les compétences attendues. Les structures acceptent d'accueillir des élèves pour trois grandes raisons principales en ordre d'importance : la première raison évoquée est pour rendre service aux jeunes, aux établissements dans le cadre de partenariats, aux parents ou à une connaissance commune. La deuxième raison est pour former les professionnels de demain et pouvoir les recruter. La troisième raison est de pouvoir bénéficier d'une main d'œuvre à moindre coût. Ce dernier cas est peu fréquent dans les structures étudiées.

Dans des contextes professionnels où l'apprentissage reste peu développé, les petites structures sont plus en difficulté pour accueillir des apprentis. Elles ont en particulier peu de personnel disponible pouvant être tuteur sur une plus longue période.

Trois phases clés ont ensuite été observées : avant le départ vers le monde professionnel, pendant cette période de formation en structure d'accueil, et au du retour au lycée ou en centre de formation.

Cette première période, d'avant stage, est utilisée par les enseignants, les formateurs pour distribuer différents documents et consignes aux élèves. Des réunions d'information collectives avec les tuteurs ont été organisées par certains établissements de formation. Bien que cet outil soit apprécié par les différents protagonistes, il n'en reste pas moins que les tuteurs sont peu disponibles pour assister à ces réunions. Du côté des structures d'accueil une information est donnée aux équipes et aux futurs tuteurs de la future arrivée des élèves. Certains tuteurs ont reçu des formations pour tutorer, alors que pour la grande majorité, ils assument cette fonction sans formation, voire au pied levé, quand le tuteur officiel est malade. Même au sein des petites structures, tuteur administratif et tuteur pratique sont différents. Le tuteur administratif demande assez souvent à l'élève de venir dans la structure avant le stage afin de faire connaissance avec le ou les tuteurs pratiques, l'équipe et les locaux. Du côté des jeunes, nous avons observé une forte motivation pour aller dans les structures, une soif d'apprendre dans le concret de la vie professionnelle.

Durant la période de formation en structure d'accueil, la qualité du tutorat est donc d'abord liée à la capacité des entreprises et des tuteurs concernés à dégager du temps en cours d'activité pour son effectuation dans de bonnes conditions. Le risque de manquer de temps est globalement amplifié au sein des petites structures. Les règles générales à respecter quant à la gestion des stagiaires ou des apprentis (âge, temps de travail) ne permettent pas toujours d'optimiser les apprentissages à organiser à leur profit en situation de travail. Dans nombre de structures des trois secteurs étudiés, l'activité se déroule sur une grande amplitude horaire qui entraîne un travail en continu organisé en équipe. Activité à laquelle le jeune ne peut participer, ce qui peut poser problème pour avoir une vue d'ensemble. Il pourrait être autorisé de terminer plus tard ou de commencer plus tôt pour le jeune afin de mieux appréhender l'activité dans son ensemble comme par exemple dans le secteur des services à la personne ou la sécurité.

En situation, le jeune participe à un ensemble de tâches propres à un emploi spécifique ou à une équipe, avec l'objectif qu'il les effectue à terme de façon autonome. Les tuteurs réalisent un suivi, et notamment des bilans à mi-parcours afin de faire le point et corriger certaines situations si nécessaire. Ils peuvent ainsi rediscuter des situations rencontrées par le jeune qui peuvent être perturbantes, par exemple un décès ou une chute dans le secteur des services à la personne. Les outils de suivi sont peu utilisés par les tuteurs et ne font pas toujours sens pour eux. Ils remplissent les documents comme demandé par le jeune et l'établissement de formation sans pour autant se les approprier. La qualité du tutorat est très liée à la capacité des structures d'accueil et des tuteurs de dégager du temps durant l'activité pour qu'elle se déroule dans les meilleures conditions. Au sein de ces structures, le tutorat est à appréhender comme une relation non pas duale entre le tuteur et le jeune mais une relation pluri composantes entre le jeune et son tuteur mais également les autres professionnels qui interviennent pour réaliser le travail à effectuer. La qualité du tutorat évolue aussi en fonction de l'attitude en situation de travail des uns envers les autres. La dimension collective du travail est centrale et importante à transmettre aux jeunes. La principale difficulté pour les tuteurs est de ne pas détenir en démarrant l'action de tutorat les informations nécessaires concernant les attendus sur leur rôle mais aussi la manière d'agir auprès du jeune, car en interne peu de structures ont fait le choix de former les tuteurs.

Le retour au lycée est organisé pour donner la parole aux jeunes lors de débriefings, pour qu'ils évoquent ce qu'ils ont fait, les éventuels problèmes auxquels ils ont été confrontés ou les situations délicates qu'ils ont pu rencontrer. Ces moments de débriefing collectif ou individuel, mais aussi les rapports de stage, les soutenances servent aux enseignants et aux formateurs pour exploiter pédagogiquement les actions de tutorat, et construire/ajuster leur propre action au sein de l'établissement de formation.

Les référentiels et leurs modes de traduction au sein des livrets de compétences et des grilles d'évaluation restent obscurs pour une majorité de tuteurs. Afin de gérer ces tensions dues au décalage entre les tâches décrites dans les référentiels et les activités réelles, un accompagnement s'impose donc bel et bien et cet accompagnement est encore plus indispensable pour les petites structures qui débutent dans le tutorat.

Rivés parfois aux référentiels, les enseignants et les formateurs peuvent de même avoir tendance à réduire aux découvertes et apprentissages réalisés par les jeunes en milieu de travail à de simples mises en pratique ou en application de leur enseignement, en prenant le risque d'appauvrir le regard porté sur ces expériences vécues.

L'accompagnement des actions de tutorat par les enseignants se décline principalement de deux manières ; la première est une visite du lieu d'accueil ou un appel téléphonique au tuteur afin de veiller au bon déroulement de la PFMP ou du parcours d'apprentissage. La seconde est l'évaluation. Elles sont en majeure partie réalisées par les professeurs d'enseignement professionnel ou technique, même si l'on constate aujourd'hui une implication accrue des professeurs d'enseignement général. Durant l'évaluation, le tuteur administratif/formel est présent et il a consulté précédemment le ou les tuteurs pratiques.

Au-delà des difficultés techniques, affectives, pratiques de l'évaluation, soulignons le décalage entre le référentiel et la grille d'évaluation, et le vécu professionnel du tuteur et sa façon singulière de voir son métier, qui dépendent de son histoire personnelle et du contexte organisationnel dans lequel il évolue.

Les démarches d'accompagnement, et en particulier les visites en entreprise, ne sont pas toujours conduites « *comme il faudrait* ». La disponibilité des enseignants et des formateurs pour programmer et réaliser les visites est difficilement conciliable avec les heures de cours à assurer auprès des autres élèves ou classes.

Dans l'action d'accompagnement, il est nécessaire de tenir compte à la fois du référentiel et de la multiplicité des situations réelles de travail rencontrées par les jeunes en stage ou en contrat d'apprentissage, et par conséquent de l'écart inévitable entre ce qui est référencé et ce qui est effectivement vécu. Cela implique une connaissance du travail réel par les enseignants et une connaissance du contenu des référentiels par les tuteurs. Il est important de noter ici tout le travail, peu visible, mis en place par les enseignants et les formateurs, en matière d'assistance, d'explication des compétences, de traduction de ces dernières en actions concrètes, afin d'aider les tuteurs lors de l'évaluation de leur stagiaire ou apprenti.

La qualité et l'efficacité de l'accompagnement que les enseignants mettent en œuvre dépendent notamment, en partie, de leur profil et de leur parcours antérieur. Ceux qui enseignent une matière professionnelle ou technique ont globalement plus de chances de se sentir à l'aise avec cet accompagnement que ceux qui enseignent une matière générale. De plus, les enseignants et les formateurs, anciens professionnels eux-mêmes du domaine visé (services à la personne, métiers de la sécurité ou aéronautique), semblent souvent avantagés pour réaliser pareil accompagnement. Ils parlent le même langage, ont une connaissance de la culture de la profession et peuvent prendre la « bonne » distance nécessaire avec le référentiel. Cependant, il n'y a pas pour ainsi dire de déterminisme disciplinaire ou biographique. Au total, tout dépend surtout de la manière dont chaque enseignant ou formateur gère au quotidien la tension ou le dilemme entre référentiel et situations réelles de travail.

Il n'en demeure pas moins que l'accompagnement mis en œuvre semble de fait majoritairement orienté avant tout « référentiels ». Cette référence constante aux référentiels dans la construction et le suivi des actions de tutorat invite à s'interroger sur ces outils, leur usage et le fait de savoir s'ils agissent plutôt comme des ressources ou des contraintes dans cette construction et ce suivi. On peut

aller aussi jusqu'à s'interroger sur le mode de conception des référentiels lui-même. Peut être manque-t-il un maillon, un outil entre le référentiel et le travail réel afin de faire du tutorat une action de co-formation ?

7. Références bibliographiques

- BALAS S. (2011), « Kinésithérapeute, un métier de référence », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2011/2, n°12, pp. 223 – 238.
- BARGUES E. (2012), « Comprendre les difficultés d'appariement entre jeunes et entreprises : les apports de la socialisation organisationnelle », in *Les entreprises dans le processus d'insertion des débutants*, Net.doc n°86, Céreq, pp.39-49.
- BENTABET E. et al. (2012), *Jeunes et entreprises face aux ruptures de contrats d'apprentissage. Etude sur les effets des ruptures de contrat d'apprentissage sur les trajectoires des jeunes et sur les pratiques des entreprises*, CPC Etudes, Ministère de l'éducation nationale.
- BENTABET E. (coord.) (2010), « Formation et innovation dans les petites entreprises », *Education permanente* n°182, p.265.
- BOURGEOIS E. (Entretien avec) (2003), « L'adulte, un être en développement », *Sciences Humaines*, Hors-série (ancienne formule), n°40, mars/avril/mai.
- FRANCE STRATEGIE, DARES (2015), *Les métiers en 2022*, rapport du groupe Prospective des métiers et qualifications, avril.
- GALLAND O. (2011), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.
- LABRUYERE C. (Coord.), KALCK P., MAHLAOUI S., REBEUH M-C., SIMON V., TRAUTMANN J. (2013), La mise en œuvre de l'alternance intégrative dans les formations du travail social, Net.Doc n°119, Céreq.
- LABRUYERE C., SIMON V. (2014), L'alternance intégrative, de la théorie à la pratique, *Bref* n°328.
- LORENT P., MAHLAOUI S. (2012), Le tutorat de futurs cadres du secteur social - Analyse d'une pratique dans le contexte de la démarche Site qualifiant, *Notes Emploi Formation* n°50, Céreq.
- MAILLARD F. (2012), « Professionnaliser les diplômés et certifier tous les individus : une stratégie française inconciliable ? », *Carrefours de l'éducation*, n°34, pp. 29-44.
- MAHLAOUI S. (2013), « Le tutorat de stagiaires dans un contexte de transformation des pratiques. Vers la recherche d'une alternance pédagogique plus affirmée dans le champ social », in *Actes du Congrès international de l'AESCE, Actualité de la Recherche en Education et Formation*, Montpellier.
- MAHLAOUI S. (2014), « Le tutorat dans le champ du travail social aujourd'hui : le cas de l'accueil et de l'accompagnement de cadres-stagiaires », *PointSur...*, Centre Inffo.
- MAHLAOUI S. (2015), La fabrique des cadres au sein des organisations du travail social. Modalités d'intégration et de professionnalisation, *Notes Emploi Formation*, n°51.
- MAHLAOUI S., LORENT P. (2012), « La transmission des savoirs issus de la pratique en entreprise : tutorer des stagiaires futurs cadres de l'intervention et de l'action sociale », in *Actes de la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, « Transmettre », Paris/CNAM.
- MAHLAOUI S., LORENT P. (2015), « Ces nouveaux maïeuticiens que sont les tuteurs : l'exemple des cadres intermédiaires dans le travail social », in *Le tutorat aujourd'hui ou les renouvellements d'une pratique ancienne*, *Education permanente*, n°205.
- MAHLAOUI S., ULMANN A-L. (Coord.) (2016), *Le tutorat aujourd'hui ou les renouvellements d'une pratique ancienne*, *Education permanente*, n°205.

- MASINGUE B. (2009), *Séniors tuteurs : comment faire mieux ?*, Rapport au Secrétaire d'Etat chargé de l'emploi.
- ODONNE I., RE A., BRIANTE G. (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?*, éditions sociales.
- PASTRE P. (2016), « Développement, apprentissage, expérience », in : MEBARKI M., STARCK S. et ZAID A. (coord.), *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail. Etat des lieux et nouveaux enjeux*, Octares Editions, pp. 85-93.
- SIMONET P., POUSSIN N. (2014). La socialisation des gestes de métier : un enjeu de santé au travail qui interroge la formation. In *Les synergies travail-formation* Revue éducation permanente (hors-série AFPA 2014).
- SIMONET P., (2012). La formation du geste entre standardisation et tensions du métier. Dans B. Maggi & B. Prot (sous la direction de) *Développer le pouvoir d'apprendre : pour une critique de la transmission en éducation et en formation*, Bologna : revue TAO Digital Library pp. 66 75.
- YVON F. et CLOT Y. (2004), « Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant », *Psicologia da Educação.*, n°19, pp. 11-38.

8. Annexes

Annexe 1 : tableaux des terrains investigués

Annexe 2 : exemple de fiche navette

Annexe 3 : extraits d'un livret d'apprentissage d'un CFA

ANNEXE 1 : Tableaux des terrains investigués**Services à la personne**

Entretiens réalisés	Caractéristique de l'échantillon	Nombre
Académie A		
Rectorat	Inspecteurs de l'Éducation Nationale Sciences biologiques & sciences sociales appliquées Responsable filière ASSP	1
Lycée professionnel 1		
Lycée	DDFP, femme, Enseignante professionnelle, ancienne infirmière anesthésiste et infirmière scolaire	1 1
Tuteur	Homme, cadre infirmier EPHAD Femme, responsable domicile collectif	1 1
Élève	Terminale fille Terminale fille	1 1
Lycée professionnel 2		
Lycée	DA, femme DDFP, homme, Enseignante professionnelle, ancienne infirmière	1 1 1
Tuteur	Femme, Responsable ADMR foyer d'accueil et d'hébergement Femme, Responsable Domicile service	1 1
Élève	Terminale fille	
Lycée professionnel 3		
Lycée	DDFP, homme, Enseignante professionnelle, femme, option structure Enseignante professionnelle, femme, option domicile	1 1 1
Tuteur	Infirmière coordinatrice EPHAD Auxiliaire de puériculture maison de l'enfance	1 1
Élève	Terminale Fille Terminale fille	1 1
Total		19
Académies B et C		
Rectorat	Entretiens inspecteurs	8
lycée professionnel A	Proviseur (1) Conducteurs de travaux (2)	3
Enseignants professionnels	2 réunions collectives 2 entretiens individuels profs techniques 1 entretien individuel prof matière générale	5
Lycée professionnel B	Proviseur (2) Réunion collective enseignants (1) Entretien individuel prof matière générale 2)	5
Observations	réunions PFMP (3) Évaluation professionnelle (3 MSP)	6
Entretien tuteurs	Entretiens : maison de retraite/ service gériatrie hôpital	2
Observations PFMP	Maison de retraite 1/2 j d'observation tuteur+ élève	groupe
Entretien élève	Entretien suite à l'observation	1
Total		30 + un groupe

Sécurité

Lieux d'investigation	Caractéristiques des personnes interviewées et des observations réalisées	Nombre de personnes interviewées
Rectorat	L'inspecteur de l'Éducation Nationale, chargé de la filière au sein d'une académie	1
Lycée professionnel hébergeant une UFA dans la	Le directeur délégué à l'enseignement technique et professionnel	3

spécialité étudiée	Deux enseignants (la responsable de la classe de 1 ^{ère} sous statut scolaire, professeure de droit, et le responsable de la classe de 1 ^{ère} en apprentissage, professeur dans une discipline professionnelle)	
Structures d'accueil : deux sociétés de sécurité privée, un organisme de formation spécialisé, un musée, un centre culturel d'une petite municipalité	Cinq tuteurs de structures différentes (des hommes) Deux autres salariés impliqués (des hommes) Trois stagiaires (deux en seconde, un en première) et deux apprentis (deux en première), tous de sexe masculin Deux rondes, une situation de présence dans un PC, une situation de formation observées	10
Total		14

Aéronautique

Lieux d'investigation	Caractéristiques des personnes interviewées et des observations réalisées	Nombre de personnes interviewées
Rectorat	Un inspecteur de l'éducation nationale, spécialisé dans le domaine de l'aéronautique au sein d'une académie	1
Lycée professionnel	Le directeur délégué à l'enseignement technique et professionnel Deux enseignants de disciplines professionnelles (une femme, un homme), dont un, responsable du suivi des PFMP	3
CFA	Deux formateurs	2
Structures d'accueil : une entreprise de maintenance d'une dizaine de salariés, une entreprise de fabrication d'un hélicoptère de 80 salariés	Un tuteur d'une petite structure La responsable ressources humaines d'une autre petite structure	2
Total		8

Logistique

Lieu d'intervention	Caractéristiques des personnes interviewées ou impliquées	Nombre de personnes interviewées ou impliquées
CFA Transport Logistique	Le directeur du CFA, 54 ans La directrice adjointe, 45-50 ans	2
	La démarche des instructions à un sosie : Une formatrice, 55-60 ans, français/histoire-géo/espagnol, bac pro logistique et CAP conducteur routier marchandises Un formateur, 50-55 ans, enseignement professionnel, pilote de la première de bac pro logistique Un formateur, 40-45 ans, conduite routière, code	3
	Les participants à la journée d'accueil des tuteurs organisée par le CFA (observation) : Les trois formateurs La directrice adjointe Quatre tuteurs, hommes	8, dont 4 tuteurs
Total		9 (2+3+4)

ANNEXE 2 : exemple de fiche navette

FICHE NAVETTE
LYCEE 3 . ENTREPRISE
BAC PRO ASSP

NOM Elève Tel :	Professeur : <u>lycée 3</u> qui fera la visite :
ENTREPRISE NOM Rue (lieu où se trouve l'élève en PFMP)..... Commune N° de téléphone :..... Adresse mail Service dans lequel se trouve l'élève : NOM du tuteur à contacter pour l'évaluation : A quels moments le professeur <u>du lycée 3</u> peut il prendre contact facilement par téléphone avec le tuteur ? :	

HORAIRES DE L'ELEVE PENDANT LA PFMP

Semaine n°1	Matin	Après midi
Lundi		
Mardi		
Mercredi		
Jeudi		
Vendredi		
Semaine n°2	Matin	Après midi
Lundi		
Mardi		
Mercredi		
Jeudi		
Vendredi		
Semaine n°3	Matin	Après midi
Lundi		
Mardi		
Mercredi		
Jeudi		
Vendredi		
Semaine n°4	Matin	Après midi
Lundi		
Mardi		
Mercredi		
Jeudi		
Vendredi		

Cette fiche navette, complétée au recto, sera envoyée par l'élève à Madame dans les 3 premiers jours de PFMP

- Adresse : LPP
- Ou à faxer recto-verso au

Fiche de suivi PFMP N°6

Date :	Nom + Fonction de la personne rencontrée
Professeur <u>lycée 3</u>	
Entretien face à face <input type="checkbox"/> ou téléphonique (exceptionnellement) <input type="checkbox"/>	

Respect des consignes du lycée	Oui	Non
Le stagiaire a donné son dossier de suivi de PFMP au début de sa PFMP		
Le stagiaire a fait parvenir sa fiche navette		
la fiche navette est correctement complétée		

	Autoévaluation de l'élève	Evaluation du tuteur
Attitude – Langage Communication du stagiaire : <ul style="list-style-type: none"> • Avec les usagers • Avec les professionnels • S'interroge, se documente • Transmet ses observations, les anomalies constatées 		

Souligner les activités réalisées	Commentaires
<ul style="list-style-type: none"> • Techniques de bionettoyage • Repas : préparation, service, aide à la prise des repas • Soins d'hygiène corporelle, habillage, déshabillage ... • Réfection de lit, installation et mobilisation de la personne, respect du confort, de la sécurité • Activités de maintien de la vie sociale, animations ... • Autres (à préciser) : 	

Bilan de la PFMP (Points positifs, points à améliorer ...)

ANNEXE 3 : extraits d'un livret d'apprentissage d'un CFA

Formation : Baccalauréat professionnel :Aéronautique options Systèmes

Section:.....

Apprenti (e)

Nom:

Tel:

Adresse:

Siapprenti(e) mineur(e) Nom du représentant légal: Prénom du représentant légal:

Tel:

Adresse:

Entreprise

Nom: Tel:

Adresse:

Contrat

Date de début de contrat :

Durée:

Contacts:

Entreprise :
Maître d'apprentissage
Tel :
Email :

Pilote de section :

Nom

Tel

Email

DIRECCTE:

SAIA:

1

Adresse :

TÉL:

Inspecteur désigné :

1

PERIODE DU AU

Objectifs de la période au CFA :

MATIERES	THEMES ET REALISATION

<u>Communication pilote CFA1 entreprise</u>	
--	--

Signature du pilote :

— — — — — 4-----

Objectifs de la période en entreprise :

Opérations significatives réalisées en entreprise

A remplir par l'apprenti (e) :	Avec aide	Sans aide

Evaluation du maitre d'apprentissage

	Critères d'appréciation du comportement au travail : indices de 1 à 5					Mettre un indice
	1	2	3	4	5	
Qualité du travail	Irrégulier, à corriger souvent	Convenable s contrôle fréquents	Correcte Peu d'erreur	Très correcte et constante	Excellente sans besoin de contrôle	
Organisation et méthode	Grand désordre fréquent	Manque d'organisation	Organisation moyenne	Bonne organisation	Très organisé et méthodique	
Rythme de travail efficacité	Inférieur à la normale	Juste normal si surveillé	Travail prévu réalisé	Très efficace	Assure plus de travail que prévu	
Capacité d'adaptation, initiative	Difficulté d'initiative	Résout le problème siguidé	Voit les problèmes et les règle bien	S'adapte vite à un nouveau travail	S'adapte vite et fait des propositions	

Comportement vis-à-vis de la sécurité	Négligent	Respecte mal	Correct si rappels fréquents	Respecte toujours	Essaie d'améliorer la sécurité	
Soin au matériel et économie de matériaux	Négligent	Tendance à gaspiller	Fait attention en général	Soigneux et attentif	Très soigneux et économe	
Assiduité	Retards fréquents	Souvent limite	Presque toujours à l'heure	Respecte les horaires	Ponctualité excellente	
Relations au travail	Perturbe	Comportement irrégulier	S'intègre avec difficultés	Contribue à l'esprit d'équipe	Très bon esprit d'équipe	
Communication orale	Grande difficulté	Expression limitée au minimum	Correct Conforme aux attentes	Satisfaisant	Grande facilité à s'exprimer	
Communication écrite	Grande difficulté	Expression limitée au minimum	Correct Conforme aux attentes	Satisfaisant	Grande facilité à s'exprimer	

Communication entreprise 1 pilote CFA

Signatures :

Maître d'apprentissage

Apprenti (e)

[Abonnez-vous à notre newsletter en cliquant ici](#)

Retrouvez l'activité et les publications du Céreq

[**www.cereq.fr**](http://www.cereq.fr)

et suivez-nous sur Twitter

[**@PRESSECEREQ**](https://twitter.com/PRESSECEREQ)

ISSN 2497-6873