

L'HEURE DES TUTEURS¹

Isabelle Dennielou

A l'Institut supérieur social de Mulhouse (ISSM), école de travail social située dans le Grand Est, nous formons des travailleurs sociaux. Notre offre de formation s'adresse à des étudiants qui, en trois années, vont apprendre le métier d'éducateur spécialisé (ES) ou d'assistant de service social (ASS). Mais elle se tourne aussi vers de nombreux travailleurs sociaux en activité. Dans le cadre de la formation continue, ces professionnels y suivent des formations qualifiantes ou pas, d'une durée très variable, selon les actions.

Depuis une dizaine d'années maintenant, j'occupe à l'ISSM un poste de responsable de formation, précisément en formation continue. Selon les contextes – variés – de mon activité, mon travail exige des compétences de nature différente. Comprendre une demande de formation d'un employeur pour ses salariés, monter un calendrier, solliciter des intervenants, animer une réunion, rédiger la synthèse d'un bilan de formation, accueillir un nouveau groupe de stagiaires, construire et conduire une séquence pédagogique, etc., sont autant de situations de travail qui mobilisent des aptitudes et connaissances diverses.

A-t-on jamais fait le tour de la compétence ? Sait-on d'ailleurs vraiment ce qu'elle recouvre ? Pour le moins, l'appréhender déjà comme du savoir agir en situation rappelle combien la compétence est indéfectiblement liée à de l'activité toujours située et éminemment singulière. Cela posé, seule une petite partie du voile est levé, qui ne nous dit pas assez sur ce qui fait la substance propre de ce savoir agir.

¹ La première version de ce texte a été rédigée dans le cadre du D.U. *Analyse de l'activité et du travail / Ergologie*, Université de Strasbourg, en 2010.

L'approche ergologique de la compétence propose une perspective inédite et féconde sur cette notion qui traverse nos pratiques pédagogiques aujourd'hui². Elle nous invite à multiplier les points de vue sur ce qui a été fait et de la sorte, en situation.

Selon Yves Schwartz, la compétence comprend six ingrédients, dont l'alchimie n'est jamais déterminée une fois pour toutes³. Dans le vif de l'activité, ces ingrédients interagissent inégalement et lestent, en fonction de leur nature, plus ou moins l'agir professionnel. Comme dans un plat où, selon le cuisinier pas forcément fidèle à la recette initiale, telle ou telle saveur dominerait.

C'est un moment inédit de ma pratique professionnelle – une situation de face à face pédagogique - qui va permettre de montrer comment ces six ingrédients de la compétence peuvent servir de points d'appui à l'analyse de l'activité.

Conjointement à d'autres tâches et responsabilités, je suis intervenue, entre 2008 et 2011, dans la formation des tuteurs référents (TR), dans trois groupes successifs. Les professionnels inscrits dans cette formation sont des travailleurs sociaux exerçant dans des établissements ou services sociaux et médico-sociaux, également lieux de stage pour les étudiants que nous formons en formation initiale. La formation des travailleurs sociaux repose sur le principe fort de l'alternance. C'est aussi sur le terrain, au sein des équipes professionnelles mais surtout auprès des publics accompagnés qu'ils apprennent le métier. Dans ce cadre, ils sont encadrés par des tuteurs référents ou maîtres d'apprentissage, qu'ailleurs on appellerait encore maîtres de stage. Apprendre à apprendre s'improvisant difficilement, la formation des TR doit permettre à ces professionnels de comprendre

² Les formations qualifiantes du travail social s'appuient toutes sur des référentiels professionnels, dont des référentiels de compétences. L'obtention de la certification passe par la validation de domaines de compétences.

³ Cf. Schwartz, Y., 2000, « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble », *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*, Toulouse, Octarès Éditions, p. 479-503.

les enjeux de leur fonction tutorale et, surtout, de développer leurs compétences pédagogiques.

Vendredi 10 juillet, peu avant 13 h 30. Je rejoins la salle 206 et le groupe de dix stagiaires TR avec lesquels je travaille cet après-midi jusqu'à 17 heures. Nous nous retrouvons dans le cadre des groupes dits « d'élaboration de l'expérience », dispositif et temps qui scandent les 120 heures de la formation et visent à favoriser, de façon collective, la réflexion sur la fonction tutorale. Dans la salle, pas de stagiaires. Je m'installe et j'attends. Quinze minutes passent, toujours personne. Je fais les cent pas dans la pièce, m'attarde à la fenêtre, relis mes notes... Enfin, deux personnes arrivent. Les autres suivront progressivement. A 14 heures, ils sont huit, les deux autres étant absentes pour la journée. Nous démarrons donc la séance avec trente minutes de retard. J'ai le sourire aux lèvres et le mot pour rire en les accueillant presque au compte-gouttes, mais, intérieurement, je suis pour le moins en ébullition.

Telle est la scène à laquelle aurait pu assister, plutôt objectivement, un observateur étranger - étranger aux histoires propres de chacun d'entre nous autant qu'à l'histoire du groupe, histoires qui la tapissent d'entrelacs singuliers et énigmatiques. Officiant comme des fenêtres s'ouvrant successivement sur mon activité dans cette situation, les six ingrédients de la compétence vont, de fait, donner une autre consistance à ce que j'ai eu à entreprendre, ce jour-là précisément.

D'une durée de 120 heures réparties sur douze mois environ, la formation des TR est encadrée par un référentiel professionnel et un référentiel de formation, produits par la branche professionnelle du secteur social, sanitaire et médico-social et sur la base desquels sont déclinés des objectifs généraux de formation et des objectifs pédagogiques.

Le référentiel professionnel est organisé autour de trois grandes fonctions : F1/*Organisation du parcours et de l'accompagnement formatif en situation de travail* ; F2/*Transmission des compétences professionnelles en situation de travail* ; F3/*Accompagnement du*

stagiaire – Régulation – Supervision du parcours – Evaluation. A chacune de ces fonctions sont adossées des missions, comme, entre autres : « *se situer dans la fonction tutorale et continuer de l'améliorer* », « *favoriser le développement des compétences / aide à la métabolisation / rôle de médiation vis-à-vis de la compétence à acquérir (faisant suite à une réflexion sur sa propre pratique)* » ou encore « *participation aux différents bilans du stagiaire* ». Enfin, des indicateurs de compétences et de connaissances à acquérir sont attachés à ces fonctions et missions et déterminent les « *attendus en termes de formation* » recensés dans le référentiel de formation.

C'est sur la base de ces deux référentiels – professionnel et de formation – que le projet de formation des TR a été pensé et construit et décline les objectifs généraux suivants :

- saisir les enjeux de la fonction tutorale dans le secteur professionnel et dans un contexte d'insertion professionnelle et de formation tout au long de la vie professionnelle
- permettre aux participants de s'approprier la fonction de tuteur-référent ainsi que l'ensemble des compétences, responsabilités, outils qui s'y rattachent
- favoriser la réflexion et la mise en œuvre de cette fonction au sein des structures et des établissements, en l'adaptant aux situations singulières des terrains professionnels dans un souci d'opérationnalité.

Les temps d'élaboration de l'expérience s'inscrivent, bien sûr, dans la droite ligne de ces objectifs et viennent répondre à un des objectifs pédagogiques du projet de formation : « *élaborer et expérimenter des outils et méthodes d'accompagnement de stagiaires.* » Les stagiaires, en groupes de dix à quinze au plus, y retrouvent d'une fois à l'autre le même formateur pour s'exercer à penser leur pratique de tuteur. Huit demi-journées sont ainsi programmées et conçues avec une certaine progression pédagogique

En référence notamment à ces éléments de cadre à la fois réglementaire et institutionnelle, pour cette séance du 10 juillet, j'ai construit une trame de travail précise qui comprendra deux temps : d'une part, sous la forme d'un exposé, une synthèse de ce que nous avons travaillé lors des deux séances précédentes (qu'est-ce

qu'apprendre ? – qu'est-ce que travailler ? – du bon usage pédagogique des référentiels professionnels – les notions d'activité et de compétence du point de vue de l'ergologie) et, d'autre part, un travail en petits groupes pour expérimenter le modèle ergologique de la compétence à partir d'une situation d'apprentissage fictive que j'ai imaginée.

Voilà, succinctement, ce qui oriente, guide et trame, de façon neutre et préalable, mon activité de ce jour. Agir en compétence, c'est savoir relativement de quoi il en retourne, ce qu'il y a à faire, connaître et maîtriser les savoirs théoriques, techniques, procéduraux, se référer aux codes, normes, procédures, modèles de référence. C'est le premier ingrédient de la compétence. Mais à lui seul, il ne suffit pas.

Car la vie ne s'enferme pas dans des référentiels, un calendrier ou les notes écrites d'un formateur. Rien ne peut anticiper l'histoire à vivre d'un groupe en formation. C'est pourquoi, agir en compétence, c'est aussi connaître le milieu d'intervention dans sa singularité, ses spécificités, ses habitudes, son histoire, ses propres dispositions. Voilà le deuxième ingrédient de la compétence.

C'est le troisième groupe de TR auprès duquel j'interviens en élaboration de l'expérience. Et j'ai, par ailleurs, travaillé à maintes reprises avec d'autres groupes, pour d'autres formations. Avec le temps, j'ai appris que les groupes se suivent et ne se ressemblent jamais. Ce groupe de TR n'échappe pas à la règle. Majoritairement, ces stagiaires ne sont plus des jeunes professionnels. Ils ont vingt, trente, voire près de quarante ans de métier en tant qu'éducateurs. En outre, ils sont nombreux à travailler ou à avoir travaillé dans une institution phare de la région, qui fait figure de référence pour eux et les lie indéniablement. Ils sont presque à mi-parcours de leur formation. C'est la sixième demi-journée que nous avons ensemble. J'ai construit ce temps de travail en tenant compte de la manière dont nous avons travaillé lors des séances précédentes. Ils ont eu cours le matin avec un intervenant que je sais disert, volubile et passionnant et qui a peut-être débordé le temps imparti de son cours. Ils ont une heure pour déjeuner. Enfin, nous sommes vendredi, dernier jour de la semaine et, de surcroît, en juillet. Il fait beau et chaud, on est à l'aube des vacances et les terrasses, dans la ville, sont attirantes.

Ce sont tous ces éléments – spécifiques, conjoncturels et locaux - qu'il me faut considérer, alors que j'arpente la salle 206 en les attendant, ne sachant trop encore comment je vais m'y prendre quand ils seront enfin tous là. Car plusieurs options sont envisageables, plus ou moins réalistes et raisonnables :

- annoncer qu'on travaillera jusqu'à 17 h 30 ou supprimer la pause
- exprimer mon mécontentement en pointant leur retard comme un manque de respect
- commencer avec les deux premières personnes présentes
- prendre mes cliques et mes claques
- réduire le programme de la séance...

Aucune d'entre elles ne me satisfait. Agir en compétence, c'est, pourtant, proposer la bonne mesure au bon moment – savoir articuler, mettre en lien, conjuguer le formel et l'informel, le type et le cas, le général et le particulier. Soit le troisième ingrédient de la compétence.

Aussi, je m'ajuste à la norme horaire imposée par les stagiaires ce jour-là, privilégiant le service à rendre – accompagner un groupe de stagiaires dans l'élaboration de leur expérience – plutôt que la tâche à effectuer – rappeler quelques éléments théoriques et méthodologiques et travailler sur une étude de cas en 3 h 30 -. Et si je n'ai pas complètement évacué ma tension intérieure provoquée par ce retard important, rendant l'effort à fournir plus conséquent, je peux, a posteriori, énoncer les quelques valeurs qui ont étayé mon choix, ce jour-là, avec ces stagiaires.

La formation des TR relève de la formation continue et, plus largement, de la formation d'adultes. Formatrice, je me situe en position de transmettre et de guider, pas d'éduquer. Je sais, par ailleurs, les risques de pouvoir et d'emprise sur l'autre inhérents au métier de formateur, comme à tous les métiers de la relation. Les stagiaires, pour la plupart, ont mon âge ; certains sont même plus âgés. Je suis leur formatrice et, bien que toute relation pédagogique soit nécessairement asymétrique, il m'importe d'être à parité avec eux, autant que possible. Ils apprennent de moi et j'apprends d'eux. Certes,

leur manque de ponctualité, ce jour-là, vient heurter mon propre goût de la ponctualité et l'idée que je me fais du respect de l'autre, dans de tels contextes. Mais si un formateur peut difficilement être formateur en l'absence de stagiaires, il ne peut pas l'être plus aisément dans l'hostilité, la récrimination voire l'infantilisation.

Aussi, ce jour-là, ce qui vaut pour moi, avec ce groupe-là, c'est de travailler en bonne entente, dans le respect de chacun et sans perdre de vue le cadre de travail qui nous réunit et ce, avec souplesse et rigueur à la fois. Ainsi, agir en compétence, c'est aussi s'engager dans un débat de normes et valeurs, évaluer et prendre la mesure de ce qui vaut pour soi au regard de ce qui vaut et prévaut pour le milieu de travail. Ce quatrième ingrédient constitue, nous dit Y. Schwartz, le pouls de la compétence. Selon le degré d'adhésion aux valeurs ambiantes de la situation, il va déterminer le degré de mobilisation de soi dans la tâche à réaliser.

Car, agir en compétence, c'est également mobiliser son potentiel, peu ou prou, aller plus ou moins au-delà du prescrit strict en mobilisant des ressources propres dans l'activité. Ce cinquième ingrédient va permettre que la tâche devienne ma tâche ou pas. C'est non seulement « mettre du soi dans la procédure » mais aussi y mettre du sien, de façon relative.

Pour ma part, ce vendredi, j'ai pris sur moi, taisant mon agacement et ma contrariété et m'efforçant de canaliser leur expression physique (pulsations cardiaques plus vives, ventre noué, mains moites) par de longues respirations. Et puis, avec l'expérience, j'ai sans doute appris à nuancer les débats de normes de la sorte et à relativiser les enjeux qui peuvent les traverser. Sans doute, dans mes premiers pas de formatrice, alors plus insécurisée, aurais-je eu plus de difficultés à dépasser ma crispation. Enfin, ce vendredi, malgré cet aléa qui vient, bien malgré moi, entraver les premiers instants de mon activité avec les stagiaires, il m'importe davantage que nous nous mettions ensemble au travail. Il m'appartiendra prioritairement d'être plus rigoureuse et directive, en matière de gestion de temps notamment.

Mais on n'est jamais compétent tout seul. Travailler étant un acte éminemment social, l'activité de l'individu au travail s'inscrit toujours dans une dimension collective, qui dépasse sa seule tâche à effectuer. Le service à rendre n'a de sens qu'englobé dans une perspective collective plus large, où se conjuguent et se combinent en permanence et jamais de façon définitive les compétences des uns et des autres. Ainsi, - et voilà le sixième ingrédient - agir en compétence, c'est savoir utiliser les synergies collectives ou, plus simplement, savoir faire en fonction des autres.

Les autres, ici, ce sont d'abord, bien sûr, les huit stagiaires présents ce 10 juillet, que je retrouverai après l'été pour deux autres temps d'élaboration de l'expérience. A des places différentes, nous œuvrons collectivement. Mon travail n'a de sens, je l'ai dit, que s'ils sont présents et impliqués. J'ai besoin d'eux comme ils ont besoin de moi, dans ce cadre précis de la formation. Ce que je fais ce jour-là avec eux est en partie déterminé par ce que nous avons déjà vécu ensemble autant que cela déterminera la suite de nos rencontres.

Mais d'autres qui ne sont pas présents physiquement dans la salle 206 ce vendredi de juillet ont aussi influencé mes façons de faire ce jour-là. A commencer par P., responsable de la formation des TR, qui travaille, en même temps que moi, avec l'autre moitié de la promotion, dans une autre salle. Nous animons tous deux ces temps d'élaboration de l'expérience, que nous avons construits et pensés ensemble. Et je lui rends toujours compte de mes observations après chacun de ces temps. A-t-il commencé à l'heure avec son groupe ? Si les stagiaires sont allés déjeuner tous ensemble, il est probable qu'il ait été confronté à la même situation. Comment s'y est-il pris, lui ?

Plus indirectement, ce sont aussi nos responsables hiérarchiques, les employeurs des stagiaires voire les financeurs qui traversent mon activité de formatrice auprès de ce groupe. Mes façons de faire, de m'y prendre sont évidemment liées à l'établissement pour lequel je travaille, aux orientations pédagogiques qu'elle défend, aux valeurs qu'elle promeut – l'accueil et l'accompagnement des apprenants, la reconnaissance et la valorisation des potentialités de l'autre, la coopération, etc. De même, dans le huis clos d'une salle de cours, nos pratiques pédagogiques ne peuvent faire fi du maillage relationnel qui lie l'école aux employeurs du secteur autant qu'aux

financeurs des formations. Les enjeux ne sont pas des moindres. Le pédagogue ne peut être indifférent à cela, même si ce n'est pas directement sa partie, dans le quotidien de son travail.

Enfin, sans doute, les échanges informels au long cours avec d'autres collègues sur nos expériences respectives de formateur ont aussi contribué, inconsciemment, à la position que j'ai tenue. Peut-être encore quelques figures de référence – ou des contre-modèles – l'ont-elles également étayée.

Décortiquée de la sorte, mon activité de formatrice, dans ce contexte singulier, prend une autre épaisseur et se révèle plus finement dans sa complexité. Je crois avoir bien fait mon travail, ce jour-là. Mais quid du point de vue de mon collègue P. ou de la direction, à ce propos ? Qu'en auraient dit mes collègues formateurs en formation initiale, où le retard fréquent des étudiants peut susciter l'exaspération comme l'indulgence dans le collectif de travail ? Qu'aurais-je fait, si à la rencontre suivante, le même scénario s'était reproduit ?

La combinaison des six ingrédients de la compétence est nécessairement soumise à la singularité de la situation de travail et à l'histoire de l'individu en activité. « Il faut savoir dépasser l'œil » (Bentolila, 2002, p. 42). Le détour par ces six ingrédients permet de ne pas réduire l'activité à ce qu'on veut bien en voir, sans, toutefois, en lever totalement son opacité.

« On ne sait pas ce qui s'est passé si on n'en a pas le récit. Mais les récits ne correspondent jamais à rien. Ils renvoient à une autre action, qui est celle du langage en activité, qui ne concorde pas avec l'expérience. La situation qui a présidé à l'ensemble des actions et des conséquences qu'elles entraînent reste trouble, sans point de vue, inchoative, abyssale, mystérieuse. Il faut se faire à cette situation vertigineuse et l'aimer. On n'est jamais apaisé. Une description dite objective n'assouvit que les croyants forcenés au langage. Une position dubitative et fragmentaire peu à peu se fait sereine. La vérité ne se fait pas. » (Quignard, 2002)

Les six ingrédients de la compétence ne relèvent pas d'une recette magique, qui donnerait le chemin à suivre pour cerner le savoir agir dans sa totalité. La compétence est plastique, dynamique et aléatoire, ce qui la rend insaisissable dans l'absolu. Il n'y a que dans

les référentiels qu'elle se trouve figée, enfermée dans des cases froides et hermétiques.

L'approche ergologique de la compétence invite à un effort de lecture qui ouvre le regard sur une situation de travail et en révèle toute sa densité. Comme autant de coups de projecteur sur l'activité et le sujet au travail - et dans une perspective de développement -, elle aide à ne pas voir seulement midi à sa porte et à prendre la mesure des facettes multiples de l'agir professionnel.

Car travailler, c'est tenir à la fois le général et le spécifique, les exigences et les existences, les connaissances et l'expérience, l'anticipé et le conjoncturel, l'individuel et le collectif, le professionnel et le privé. Et former un professionnel en devenir, c'est l'initier à la trame autant qu'à la chaîne, à l'occasion autant qu'à la disposition, à la tâche comme à la situation. C'est aussi faire vivre son point de vue sur ce qu'il fait avant que d'engager le croisement des points de vue.

Références bibliographiques

BENTOLILA Alain (2000), *Le Propre de l'homme : parler, lire, écrire*, Paris, Éditions Plon

QUIGNARD Pascal (2002), *Abîmes*, Paris, Éditions Grasset, cité in Rouzel Joseph (2004), *Le Quotidien en éducation spécialisée*, Paris, Dunod, Collection Santé Social