

**La formation des accueillantes
des milieux d'accueil de l'enfance
par le biais du tutorat**

Bernard DE BACKER

Mai 2004

**Etude financée par
le Ministre de l'Enfance
Jean-Marc NOLLET**

Fédération des institutions médico-sociales (FIMS asbl)

Qui enseigne aux autres s'instruit lui-même.

COMÉNIUS

Table des matières

1. <u>Introduction et rétroactes</u>	4
2. <u>Dispositif de l'étude et sources utilisées</u>	6
3. <u>Le champ des MAE et ses transformations</u>	7
3.1. Champ institutionnel actuel	7
3.2. La population des accueillantes	8
3.3. Transformations du secteur	10
3.4. Tendances actuelles et perspectives	11
3.5. Impacts sur le métier d'accueillante	13
4. <u>Profils et formation des accueillantes dans les MAE</u>	14
4.1. Evolutions de la formation et des profils professionnels	14
4.2. Transformations de la population des puéricultrices	16
4.2. Les formations continuées	17
5. <u>Problématique contemporaine de la formation continuée</u>	20
5.1. Développements de la formation post-scolaire	20
5.2. Déformalisation de la formation continuée	21
5.3. Supervision, coaching, tutorat...	22
6. <u>Le tutorat dans la formation initiale et continuée</u>	23
6.1. Définition et variantes	23
6.2. Des pères aux pairs	24
6.3. Le tutorat en milieu scolaire	25
6.4. Le tutorat en milieu de travail	28
6.5. Facteurs transversaux du développement actuel du tutorat	32
6.6. La fonction tutorale	33
6.7. La formation des tuteurs	36
6.8. Les effets du tutorat	37
6.9. Exemples de tutorat dans le secteur non marchand	39
6.10. Difficultés du tutorat	41
7. <u>Problématique du tutorat dans les MAE</u>	43
7.1. Publics actuels et potentiels de la fonction tutorale	43
Tutorat de formation des élèves-stagiaires	43
Tutorat d'intégration des nouvelles accueillantes	44
Tutorat d'insertion socioprofessionnelle	45
7.2. Organisation actuelle du tutorat	47
Tutorat de formation	48
Tutorat d'intégration	50
7.3. Développements souhaités	51
Profil de compétences des tutrices	52
Formation et supervision	54
Modalités de reconnaissance de la fonction	55
8. <u>Conclusions</u>	57
8.1. Synthèse	57
8.2. Les apports potentiels du tutorat	60
9. <u>Sources</u>	62

1. Introduction et rétroactes

La présente étude a été réalisée dans le cadre de la convention proposée le 19 décembre 2002 par les partenaires sociaux au Ministre de l'Enfance, J.-M. NOLLET, et acceptée par le Gouvernement de la Communauté française. Elle visait à mettre en œuvre l'objectif de formation par le tutorat, inscrit à l'accord-cadre pour le secteur non-marchand (2001-2005) conclu le 29 juin 2000, dans le secteur particulier des milieux d'accueil de l'enfance (MAE). Cet accord-cadre précisait : « Dès le 1^{er} juillet 2001 une formation par le biais d'un tutorat sera mise en place. (...) Ce tutorat consisterait en la possibilité donnée à des travailleurs ne disposant pas d'une expérience dans un sous-secteur donné de se former auprès de travailleurs expérimentés. Une commission tripartite (gouvernement, travailleurs, employeurs) serait chargée de définir les conditions et modalités du tutorat précité »¹.

Comme on peut le constater, notre étude se clôture en mai 2004 alors que la formation par le biais d'un tutorat est censée avoir démarré en 2001. Par ailleurs, le tutorat dont il est question dans l'accord-cadre concerne exclusivement celui qui associe un *travailleur expérimenté* (le tuteur) et un *travailleur ne disposant pas d'une expérience* (le tutoré). Il s'agit donc d'un tutorat en situation de travail et entre travailleurs, ce qui exclut par définition les tutorats d'élèves stagiaires (les plus répandus dans le secteur) ou de personnes en insertion.

Les développements ultérieurs et la mise en œuvre du volet « tutorat » dans l'arrêté qui suivit la convention expliquent non seulement le décalage temporel, mais également le recentrage du projet sur des modalités de tutorat *dont le point commun est d'associer des accueillantes* (principalement puéricultrices dans les services concernés par cette étude²) *comme tutrices et comme tutorées*, que ces dernières soient des nouvelles travailleuses, des élèves-stagiaires ou des personnes en insertion. Le tutorat concerné ne se limite donc plus au seul tutorat entre travailleurs, mais inclut également celui des stagiaires et personnes en insertion.

Comme nous le verrons, diverses formes de tutorat plus ou moins formalisées existent dans les MAE, et ceci dès la première réglementation des études de puéricultrices en 1957. Le rôle important des stages dans leur formation impliquait un accompagnement *de type tutoral* par les "monitrices" des écoles (ou maîtres de stage) et par des travailleurs de terrain, le plus souvent infirmières, parfois AS, plus rarement puéricultrices. Mais il s'agissait d'un tutorat de formation (dit aussi de qualification) en situation d'apprentissage et non d'un tutorat d'intégration en situation de travail. Par ailleurs, si ce tutorat était mis en œuvre conjointement par l'école et par les services, il plaçait rarement les puéricultrices en position plénière de tutrice (même si elles jouaient un rôle non négligeable dans le dispositif).

Cependant, l'importance croissante accordée à « l'approche compétence » et les évolutions de la formation initiale des puéricultrices, notamment la diminution des heures d'encadrement attribuées aux professeurs de pratique professionnelle dans l'enseignement, ont généré un déplacement de la fonction tutorale des écoles vers les services. Associées à l'augmentation du nombre de stagiaires, ces évolutions ont mis plus souvent les puéricultrices en position de tutrice (« tutorat par les pairs »), alors même que leur formation et les modifications de la base sociale de leur recrutement ne les préparaient pas à assumer cette fonction. Enfin, *last but not least*, le code de qualité et la notion de projet d'accueil débouchait notamment sur la nécessité d'une plus grande implication des accueillantes au sein des services.

¹ In « *Accord-cadre pour le secteur non-marchand de la CFWB, 2001-2005* », p. 6. Le tutorat fait également partie des onze points de l'accord non marchand fédéral du 1^{er} mars 2000 (cf. DAVAGLE, 2004).

² La très grande majorité des accueillantes étant puéricultrices dans ces services (accueil privé et subventionné en collectivité), c'est de la problématique du tutorat *de et par* les puéricultrices dont il sera surtout question ici.

Il semblait dès lors pertinent d'examiner à quelles conditions le développement d'un tutorat plus formalisé, assumé par les accueillantes, pouvait être non seulement éducatif pour les tutorées (stagiaires ou travailleuses), mais également formatif et valorisant pour les tutrices, notamment celles ayant une grande expérience professionnelle et souhaitant diversifier la seconde partie de leur carrière. Le titre de cette étude est donc à entendre dans un double sens : formation des *tutorées* et des *tutrices* par le biais du tutorat.

Cet objectif est à replacer dans le cadre plus global du CODE DE QUALITE de l'accueil, entré en vigueur au premier juillet 2000. Celui-ci stipule en effet « qu'un accueil de qualité doit faire l'objet d'une réflexion dans un processus dynamique, continu, partagé et considéré comme enjeu de professionnalisation ». Ceci suppose, selon le Code, à la fois l'élaboration d'un projet d'accueil « élaboré en concertation avec les accueillantes » et un encouragement de ces dernières « à suivre une formation continue », dont le tutorat pourrait être une composante.

L'étude de la faisabilité et de la mise en œuvre de cette formation par le tutorat est précédée d'une brève analyse de la fonction d'accueillante dans les divers MAE. Le tutorat leur étant destiné (comme tutrice ou comme tutorée), il était logique de procéder en premier lieu par l'analyse de leur fonction avant d'examiner la problématique de la fonction tutorale dans ce cas d'espèce. Précisons que cette étude concerne les accueillantes des *services privés non marchands d'accueil en collectivité*, relevant de la sous-commission paritaire 305.02. Les accueillantes conventionnées n'ont pas été prises en compte, leur problématique étant très différente (notamment en matière de statut et de formation).

Par ailleurs, cette analyse ne concerne pas uniquement la fonction actuelle des accueillantes, mais également les développements passés et en cours, notamment ceux consécutifs aux changements réglementaires et aux transformations du public et des modalités d'accueil.

Nous procéderons ensuite à l'analyse du tutorat en tant que tel. Cette modalité de formation (et d'insertion dans le milieu de travail) connaît actuellement un développement important dans le champ de la formation professionnelle, ceci dans des secteurs extrêmement variés (entreprises marchandes, enseignement, organisations non-marchandes, etc.). Il sera dès lors utile, sur base de travaux de synthèse et d'expériences effectuées dans différents secteurs, de mettre la notion de tutorat à plat et d'en détailler les différentes composantes : définition, types et publics potentiels, historique, formation des tuteurs, effets sur les tuteurs et les tutorés, etc. Nous examinerons ensuite son actualisation dans les MAE, sur base des données que nous avons collectées auprès d'acteurs de terrain. Les deux premières parties de ce rapport seront donc consacrées, d'un côté, à la fonction d'accueillante, et, de l'autre, à la fonction tutorale. La mise en relation de ces deux fonctions fera l'objet de la troisième partie.

Nous avons choisi de faire précéder chacune des deux premières parties de chapitres préliminaires qui permettront de contextualiser l'ensemble. Le premier sera consacré au champ institutionnel des MAE et à ses évolutions récentes, le second à celui de la formation professionnelle continuée et ses transformations, notamment dans le cadre de la « formation tout au long de la vie » et « partout dans la vie » (*lifelong* et *lifewide learning*).

Enfin nous détaillerons d'entrée de jeu le dispositif que nous avons utilisé pour rencontrer nos objectifs, étant donné le temps et les moyens dont nous avons disposé. Le lecteur trouvera par ailleurs les références des sources documentaires consultées (documents imprimés ou sources électroniques) dans l'annexe bibliographique.

Bonne lecture,

Bernard De Backer, mai 2004

2. Dispositif de l'étude et sources utilisées

L'auteur a consacré six mois de travail à tiers temps - soit l'équivalent de deux mois à temps plein - à la collecte des données et à la rédaction du rapport. Un laps de temps aussi court a nécessité la mise en place d'un dispositif permettant de rentabiliser au maximum les plages temporelles disponibles.

Il s'agit donc d'une étude *qualitative*, visant à situer le tutorat dans la problématique générale de la formation initiale et continuée des accueillantes³ de l'enfance, ainsi que des évolutions de leur pratique professionnelle. Nous n'avons malheureusement pas pu mettre en œuvre une étude *quantitative* complémentaire (sur base d'un échantillon représentatif) nous permettant de vérifier et de chiffrer une série de réalités de terrain⁴.

Nous avons pris l'option de collecter les données nécessaires à notre étude en ciblant le mieux possible celles qui étaient les plus riches en information et les plus facilement et les plus rapidement accessibles⁵.

Ces données sont de plusieurs ordres :

- Interviews individuelles de personnes-ressources connaissant particulièrement bien le secteur. Le choix des personnes s'est effectué dans un premier temps sur base de quelques noms fournis par la FIMS et la FILE, ensuite sur celle d'indications données par les personnes interviewées en fonction des problématiques soulevées (échantillon dit « boule de neige »). Nous avons rencontré des acteurs de terrain des MAE (directrices et puéricultrices) mais également du monde de l'enseignement.
- Documents écrits (études, textes légaux, rapports divers...)
- Documents électroniques diffusés sur Internet.
- Transfert de données et d'analyses à partir d'études et recherches réalisées sur des problématiques similaires, notamment au Fonds ISAJH et à l'APEF⁶ (voir références bibliographiques sous notre nom), notamment sur la question des transformations de la formation professionnelle continuée (supervision, validation des compétences, tutorat...).

Afin de ne pas aborder la problématique de manière trop abstraite, plusieurs interviews ont été réalisées sur le terrain, ce qui nous a permis de prendre la mesure concrète de certaines caractéristiques des MAE (bâtiments, ambiance, localisation...). Bien entendu, il ne s'agissait là que d'immersions brèves et ponctuelles dont nous ne prétendons aucunement qu'elles puissent donner une connaissance « vécue » de la problématique quotidienne d'une crèche ou d'un préguardiennat...

Enfin, le document final a fait l'objet d'une lecture attentive par un panel d'acteurs du secteur dont les remarques et suggestions qui nous semblaient pertinentes ont été intégrées. Nous tenons à remercier ici toutes les personnes qui nous ont fait part de leur expérience ainsi que celles qui ont pris la peine de lire attentivement notre manuscrit.

³ Afin de ne pas alourdir inutilement le texte, nous utiliserons exclusivement le féminin pour désigner les accueillantes (puéricultrices ou autres). Cela n'exclut évidemment pas que des hommes exercent ces métiers.

⁴ Ce volet était prévu dans la convention de décembre 2002, sous la forme d'une « enquête sélective menée systématiquement auprès d'un échantillon représentatif d'institutions par sous-secteur d'accueil ».

⁵ Raison pour laquelle la grande majorité des interviews se sont déroulées dans la région bruxelloise.

⁶ Le Fonds ISAJH est le Fonds social de la SCP 329.02 (secteurs de l'aide à la jeunesse, de l'aide aux personnes handicapées et aux adultes en difficulté), l'APEF est l'Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation, réunissant les Fonds sociaux des CP francophones et germanophones du secteur non marchand.

3. Le champ des MAE et ses transformations

3.1. Champ institutionnel actuel

L'on présente habituellement la composition du secteur dans un tableau à double entrée, croisant les variables de l'âge et de la modalité de garde des enfants. Certains milieux d'accueil sont subventionnés par l'ONE, d'autre pas. Nous indiquons quelques autres caractéristiques en regard de la dénomination du lieu d'accueil. Les secteurs concernés par notre étude sont indiqués en caractères droits (zone grisée), les autres sont en italiques.

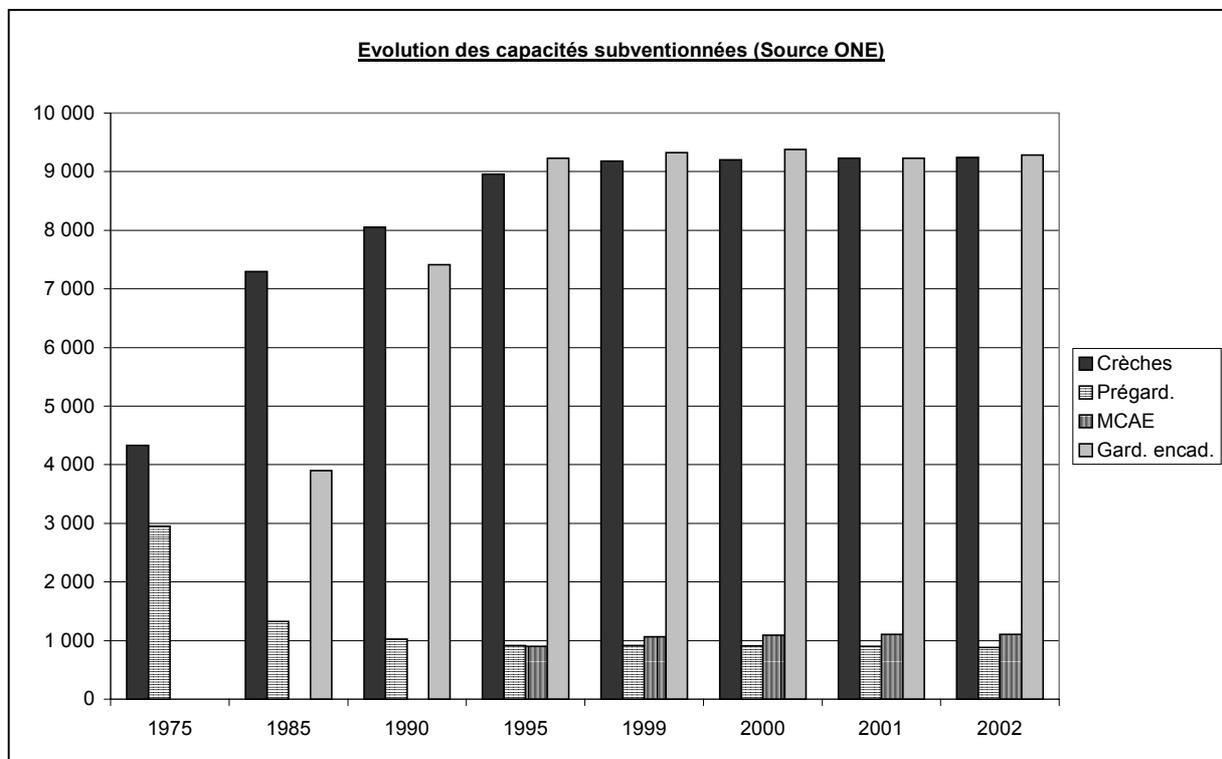
TABLEAU 1 : LES MILIEUX D'ACCUEIL DE L'ENFANCE⁷

Accueil en collectivité		Accueil à domicile
SUBVENTIONNES PAR L'ONE (20.455 places en 2001 – 7.279 en 1975)		
0 à 3 ans	Crèches (18 à 48 places, sauf dérog.) <u>242 milieux d'accueil et 9.226 places au total</u> <i>Pouvoir public ou asbl</i>	
18 mois à 3 ans	Prégardiennats (18 à 48 places, sauf dérog.) <u>40 milieux d'accueil et 900 places au total</u> <i>Pouvoir public ou asbl</i>	
0 à 6 ans	Maisons communales d'accueil de l'enfance MCAE (12 à 24 places, sauf dérog.) <u>92 milieux d'accueil et 1.104 places au total</u> <i>Pouvoir public ou asbl ayant convention avec la commune</i>	Gardiennes encadrées (par service autonome, crèche ou MCAE, 1 à 3 places) <u>88 services et 9.225 places au total</u> <i>Pouvoir public ou asbl</i>
NON SUBVENTIONNES PAR L'ONE (8.527 places en 2001)		
0 à 6 ans	Maisons d'enfants (9 à 24 places) <u>484 milieux d'accueil et 6.250 places au total</u> <i>Pouvoir public, asbl ou personne privée</i>	Gardiennes indépendantes (1 à 3 places) <u>698 gardiennes et 2.277 places au total</u> <i>Personne privée</i>
Nouvelles formules d'accueil (certaines en projet en 2001)		
0 à 3 ans	Accueil flexible (Permet d'accueillir les enfants en dehors des plages horaires habituelles) Accueil d'urgence (Pour enfants dont les parents entrent dans un processus d'insertion professionnelle)	Ces modalités d'accueil sont souvent intégrées dans un milieu d'accueil 0-3 ans
0 à 6 ans	Halte garderie (Accueil des enfants pendant quelques heures)	
0 à 12 ans	Crèches parentales (0 – 3 ans)	Enfant malade à domicile
2,5 à 12 ans	Accueil extra scolaire et pendant le temps libre (Pour enfants accueillis avant ou après l'école, pendant les WE et congés)	

Globalement, les secteurs concernés par cette étude regroupent 374 milieux offrant 11.230 places, dont 82,2% se trouvent dans les crèches, 9,8% dans les MCAE et 8% dans les pré-gardiennats. Les asbl représentent 43% de cet ensemble (en termes de places). La variable de l'âge apparaît déterminante, y compris à l'intérieur des milieux qui sont souvent subdivisés en unités de vie ou groupes par classe d'âge horizontaux ou verticaux.

⁷ Source : rapport d'activités 2001 de l'ONE. Nous ne tenons pas compte des services sous tutelle SAJ ou SPJ.

Le tableau ci-dessous montre l'évolution des capacités (places) subventionnées par l'ONE dans la partie francophone du pays de 1975 à 2002, ventilées selon quatre types d'accueil. Il permet de se faire une idée de l'évolution globale du nombre de places mais également de sa composition interne, qui n'est pas sans effet sur la problématique des accueillantes travaillant dans les collectivités.



L'analyse des évolutions du nombre de places subventionnées depuis 1985, dans la partie francophone du pays, montre une croissance jusqu'en 1999 due pour une part importante à celle de *l'accueil conventionné à domicile* (par celles que l'on appelait les « gardiennes encadrées ») et, dans une proportion beaucoup plus restreinte, les maisons communales d'accueil de l'enfance (MCAE). Les prégardeurs ont quant à eux stagné depuis 1985, date à laquelle ils offraient un peu plus de 1.000 places subventionnées.

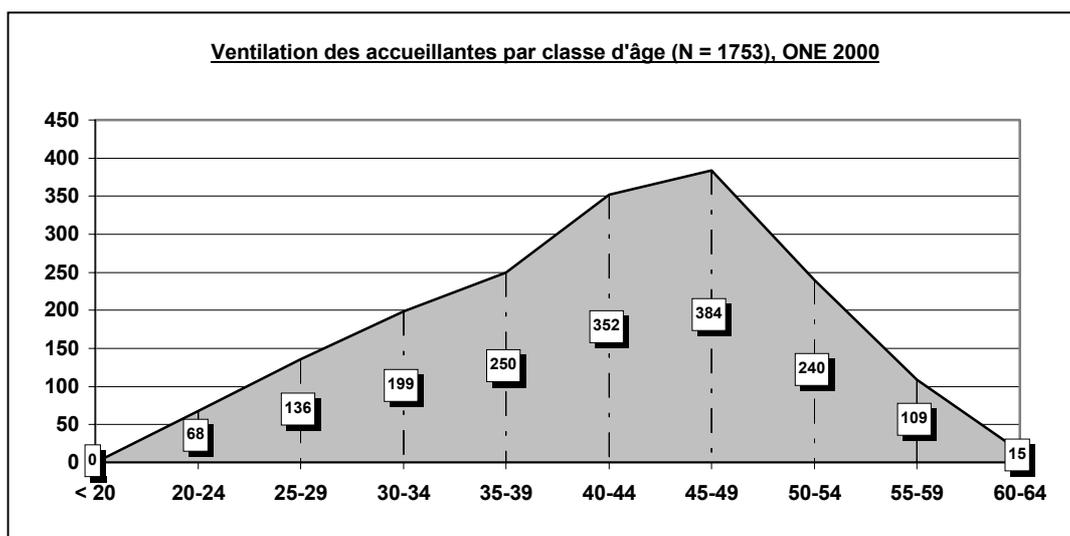
Ainsi la croissance régulière du secteur (bien antérieure à 1975), qui était principalement le fait des crèches jusqu'en 1985, s'est réalisée ensuite pour l'essentiel à travers l'accueil à domicile qui ne requiert pas de diplôme particulier. Ce qui signifie en clair que le nombre de puéricultrices travaillant dans le secteur n'a pas augmenté de manière aussi rapide que celui des places subventionnées, la plus grande part de cette augmentation (entre 1985 et 1995) concernant les gardiennes encadrées, ceci pour des raisons financières semble-t-il.

Cette caractéristique se traduit dans le profil démographique des accueillantes, comme le montre clairement les données relatives à leur âge.

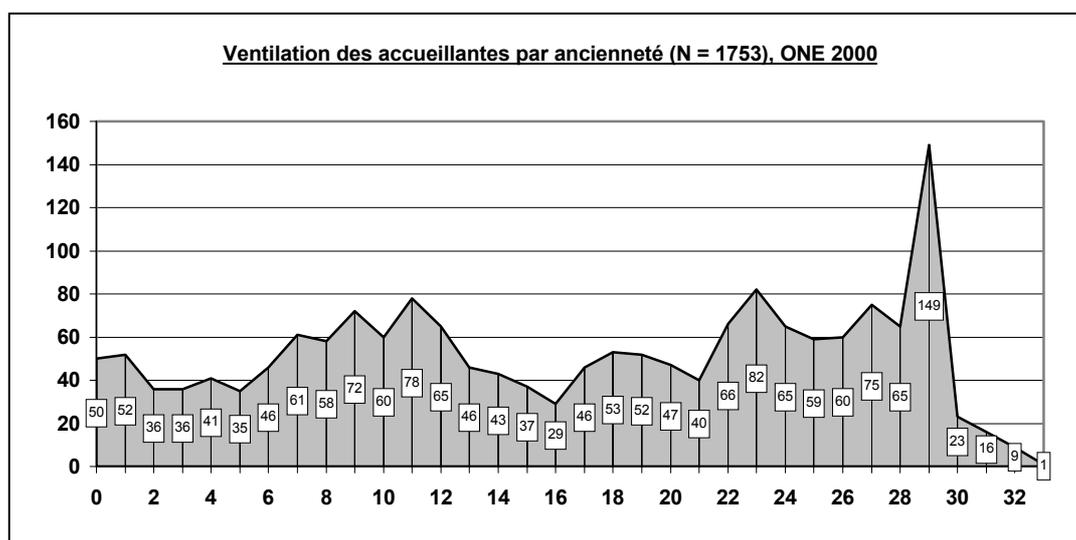
3.2. La population des accueillantes

1.753 accueillantes (puéricultrices et institutrices maternelles) personnes physiques étaient occupées par ces services privés *et* publics (sources ONE, mars 2000), ce qui représente une moyenne d'une accueillante pour 6,4 places. La répartition par classe d'âge nous donne des

informations intéressantes sur la problématique des départs à la retraite dans les années qui viennent, et donc de l'utilité éventuelle d'un tutorat de « transmission intergénérationnelle »⁸.



Comme on peut le constater, la ventilation par âge montre une concentration des effectifs dans les classes quinquennales supérieures à 35 ans, avec un âge moyen évalué à 42,3 ans⁹, ce qui semble relativement élevé, comparé à des professions proches (nous pensons aux éducateurs, dont l'âge moyen était évalué à 36 ans en 1996 dans le secteur des maisons d'hébergement). 62,7% des accueillantes ont plus de 40 ans et la proportion de jeunes accueillantes de moins de 30 ans est très faible : 11,7%. Nous avons donc affaire à une population sensiblement différente de celle des années 1970, à l'époque où un certain nombre de filles « de bonne famille » étaient puéricultrices « en attendant de se marier ».



La ventilation par classes d'ancienneté n'a pas du tout le même profil que celle des classes d'âges, alors que si l'ancienneté était proportionnelle à l'âge, nous aurions dû avoir une

⁸ Accompagnement des stagiaires et des nouvelles puéricultrices par leurs aînées, mais aussi allègement et diversification du travail des puéricultrices plus âgées qui le souhaitent.

⁹ Sur base d'une attribution d'un âge médian pour chacune des classes d'âge (nous avons ainsi donné un âge fictif de 47,5 ans pour les 384 personnes entre 45 et 49 ans).

augmentation régulière des classes d'ancienneté jusqu'à 30 ans, suivi d'une décroissance. A vrai dire, seul ce dernier phénomène se répercute sur le graphe, de manière brusque (149 anciennetés de 29 ans, suivi de 23 seulement de 30 ans). Ceci donne à penser que nombre d'accueillantes ont été engagées tardivement, ont connu des périodes de chômage et/ou sont souvent à temps partiel¹⁰. Un autre motif est le mode de calcul des anciennetés par l'ONE.

L'analyse détaillée des statistiques de l'ONE confirme ces éléments : rares sont les accueillantes, dans chacune des classes d'âge, à bénéficier d'une ancienneté correspondant à un engagement à l'issue de leurs études (vers 20 ans). A trois ou quatre exceptions près, toutes ont une ancienneté inférieure à celle correspondant à un engagement précoce et sans discontinuité. On peut notamment en déduire que le turn-over doit être élevé, ce qui n'est pas sans impact sur le rôle que le tutorat d'intégration pourrait jouer dans ce secteur, comme nous le verrons plus loin.

3.3. Transformations du secteur

Comme en témoigne l'exposé des motifs du Code de qualité de l'accueil, le secteur des MAE est caractérisé par sa « *multiplicité et sa diversité* ». Ce trait est le fruit d'une évolution dont nous résumons brièvement les composantes et les déterminants. Plusieurs transformations, bruyantes ou silencieuses, ont caractérisé ce secteur depuis les origines.

Tout d'abord, d'un point de vue quantitatif, une croissance continue de l'offre de places d'accueil à partir de 1955, consécutive aux transformations économiques et socioculturelles (notamment de la structure familiale et du statut de la femme), générant une augmentation du taux d'activité des femmes salariées et, consécutivement, des demandes de garde d'enfants non scolarisés, puis scolarisés, en provenance de milieux sociaux divers. Cette augmentation (un décuplement du nombre des services entre 1960 et 1985, veille de la communautarisation) a également été possible par un changement des perceptions : la crèche n'était plus envisagée comme un « mal nécessaire » destiné à disparaître en même temps que le travail des mères, mais comme une modalité légitime de prise en charge d'enfants pendant le temps de travail des parents, ayant par ailleurs des vertus éducatives et de socialisation.

Ce dernier point est en partie lié à un changement de public des enfants accueillis dans les MAE : au départ d'un besoin né de l'abandon des enfants et du travail des ouvrières au XIX^e siècle - les femmes plus aisées travaillant peu ou pas et disposant d'autres ressources en matière de garde - l'accueil des enfants a concerné des couches sociales de plus en plus diverses. Ensuite un morcellement horaire des besoins de garde d'enfants liés à la plus grande flexibilité du temps de travail ou de formation (temps partiel, intérim, horaires flexibles, variables ou coupés, formation à horaire décalé, insertion socioprofessionnelle...). Ces deux premières évolutions ont débouché sur la croissance et la diversification des structures d'accueil - à la fois en termes d'âge, de lieux et d'horaires - ceci dans les divers réseaux privés et publics, subventionnés ou non.

D'un point de vue qualitatif, le passage progressif de la notion de garde à celle d'accueil, puis à celle d'accueil « de qualité », a modifié les objectifs, les tâches et le fonctionnement des MAE, et donc également les compétences attendues des accueillantes (dont la formation est passée progressivement d'un paradigme sanitaire à un paradigme éducatif¹¹).

¹⁰ Les 1.753 personnes correspondant à 1341,99 ETP, ce qui fait un taux moyen d'occupation de 76 % d'un temps plein. En d'autres mots, toutes travailleraient à ¾ temps si le temps de travail était également réparti.

¹¹ Même si la dimension éducative (des enfants et des parents) était présente dans la première crèche ouverte en 1844 à Paris, dont un des objectifs était de « confier leur éducation morale et intellectuelle aux bons soins des dames patronnesses de la crèche » (DUBOIS A., HUMBLET P., DEVEN F., *L'accueil des enfants de moins de trois ans*, Courrier Hebdomadaire n°1463-1464, CRISP 1994 - souligné dans le texte).

La domination du modèle hygiéniste, succédant à la primauté de l'éducation morale des dames patronnesses, avait abouti à une réorganisation des espaces avec une plus grande fermeture des crèches sur elles-mêmes, comportant grilles, cloisons et sas pour mieux assurer leur isolement (DUBOIS et alii, 1994). Sur ce point aussi, les transformations ont été depuis lors importantes. Les services se sont ouverts et l'implication des parents a été plus grande, ce qui a débouché sur une croissance des interactions entre les accueillantes et ceux-ci, dans une perspective de « co-éducation » où les MAE sont passés « de lieux de garde en lieux de vie constitués en appui aux parents »¹². Comme dans beaucoup d'autres institutions du « travail sur autrui » (l'école, l'internat, le home, l'hôpital, l'institution psychiatrique...) l'ouverture au monde extérieur constitue un des changements majeurs¹³ de la seconde partie de XX^e siècle, comme l'a notamment montré F. DUBET dans son étude *Le déclin de l'institution*.

Il en résulte que les accueillantes, essentiellement puéricultrices pour les services concernés par cette étude, doivent développer des habiletés professionnelles qui dépassent largement la garde et les soins corporels des enfants exercés dans un lieu clos, nouvelles compétences qui doivent par ailleurs être adaptées au projet d'accueil spécifique du service où elles travaillent.

3.4. Tendances actuelles et perspectives

Parmi les tendances actuelles, on retiendra d'abord le CODE DE QUALITÉ dont les motivations et les prescrits méritent d'être rappelées, dans la mesure où ils constituent d'un côté un moyen d'évaluation des MAE et de l'autre un programme d'action pour le futur proche.

Face au constat de la diversité des MAE et à l'exigence croissante de qualité, le Code se veut un cadre rassembleur et organisateur. La nécessité d'une plus grande cohérence d'un secteur marqué par la diversité est en effet exprimée dans les motivations de l'arrêté du 31 mai 1999 fixant le code de qualité de l'accueil¹⁴, tels qu'exprimés par la Ministre L. ONKELINX, alors chargée de l'enfance en Communauté française. Après avoir rappelé « la multiplicité et la diversité des services de garde existants », la Ministre souligne que ceux-ci doivent « s'intégrer dans un cadre cohérent garantissant une continuité dans les pratiques de garde » et « qu'il convient de renforcer cette cohérence par la détermination de principes fondamentaux constituant la base commune aux différentes pratiques en matière de garde d'enfants ».

La nécessité d'intégration de la « multitude de structures » dans un cadre cohérent conduit à l'adoption du premier Code de qualité (juillet 2000). Ce dernier a pour ambition de conjuguer diversité des projets et socle commun. Comme l'exprime de manière imagée la Ministre¹⁵ : « A la manière d'un cadre de bois fixant la toile du peintre, le code de qualité représente le support commun à partir duquel chaque service d'accueil développe son propre projet ».

Il en résulte la nécessité, pour pouvoir bénéficier d'une attestation de qualité délivrée par l'ONE, de respecter les principes du code de qualité et les objectifs spécifiques qui s'incarnent dans le projet d'accueil propre au service. Sans nous étendre sur toutes les dimensions du Code de qualité - dont le niveau d'exigence élevé et la nécessité d'intégrer une multiplicité d'objectifs en tension pose parfois question¹⁶ - il nous semble utile de souligner ce qu'il implique en matière de compétences et de formation des travailleurs.

¹² Voir C. LEFEBVRE, *De la garde à la co-éducation*, in Informations sociales n° 103, *Modes de garde, modes d'accueil, quelles évolutions ?*, 2002

¹³ Pour ces évolutions dans le secteur des maisons d'éducation et d'hébergement, nous renvoyons à notre ouvrage, B. DE BACKER, *Du mur à l'ouvert. Un nouvel âge pour les éducateurs ?*, Ed. Luc Pire, 2001.

¹⁴ Cet arrêté a été abrogé par celui du 17 décembre 2003, afin de mieux préciser le sens de « l'attestation de qualité » et de le rendre applicable dans tous les milieux d'accueil. Son objectif est cependant resté inchangé.

¹⁵ Dans la préface du document de l'ONE, *Le code de qualité de l'accueil et son application*.

¹⁶ Ainsi, par exemple, il ne paraît pas facile de concilier l'expression, la confiance en soi et l'autonomie des enfants avec leur socialisation, ou l'intégration harmonieuse avec le respect des différences, etc.

Outre le fait que l'instauration du code est motivée en tout premier lieu par la nécessité de dépasser la seule garde des enfants pour permettre également leur développement physique, psychologique et social - ce qui implique *ipso facto* un niveau de compétences plus élevé et plus diversifié des professionnels - l'arrêté du 17 décembre 2003 stipule explicitement :

- « Le milieu d'accueil veille à ce que l'encadrement soit assuré par du personnel qualifié qui ait les compétences nécessaires pour répondre aux besoins des enfants et aux spécificités du type d'accueil organisé » (article 13)
- « Le milieu d'accueil encourage les accueillant(e)s, quelle que soit la qualification de base de ceux (celles)-ci, à suivre une formation continue relative au caractère professionnel de la fonction d'encadrement et aux connaissances en matière de développement de l'enfant » (article 14).
- « Le projet d'accueil est élaboré en concertation avec les accueillant(e)s et fait l'objet d'une consultation où sont notamment invitées les personnes qui confient l'enfant » (article 20)

Ainsi, le code de qualité induit non seulement le développement de compétences et le recours à la formation continue pour rencontrer les exigences accrues de l'accueil, mais également la participation des travailleurs à l'élaboration du projet spécifique à chaque service. Par ailleurs, l'accueil de qualité « doit faire l'objet d'une réflexion dans un processus dynamique, continu, partagé ». Il implique dès lors des accueillantes capables de *recul réflexif* par rapport à leur pratique, qualité que le tutorat est sans doute à même de développer chez les tutrices, nous y reviendrons.

Un autre aspect des développements actuels est constitué par le PLAN CIGOGNE. Son objectif principal est d'augmenter les places d'accueil de la petite enfance en Communauté française, ceci par différents moyens. Arguant du fait que le nombre de places disponibles en 2002 (28.578 au total, toutes subventions confondues) ne représentait qu'un taux de couverture de 23,9%, alors que l'Union européenne attend de chaque pays membre qu'il soit en mesure d'offrir en 2010 un taux de couverture de 33%, le Plan prévoit l'ouverture de 10.000 places¹⁷ dans les sept prochaines années. Ce défi devra être rencontré dans un contexte financier qui empêche non seulement la Communauté française d'accroître son offre, mais lui permet à peine de maintenir celle-ci.

Le plan prévoit dès lors de faire appel à la mobilisation d'autres acteurs, dont les entreprises (marchandes et non marchandes) et les communes, afin de mettre en œuvre des solutions innovantes qui déboucheront sur une *diversification* de l'offre d'accueil. Outre l'amélioration de la situation des accueillantes à domicile (non concernées par notre étude), le Plan envisage de développer des synergies avec les entreprises, dans le cadre d'un partenariat avec l'ONE et les MAE, prévue dans la nouvelle réglementation des milieux d'accueil. Il ne s'agit pas de crèches d'entreprises mais bien d'un système de convention triangulaire entre les entreprises, l'ONE et un MAE permettant soit de réserver des places pour les entreprises dans une structure existante, soit d'en créer une nouvelle, notamment dans des zones d'activités économiques (mais pas dans une entreprise). Il prévoit également la création de nouvelles structures expérimentales, les *crèches parentales* (mais pas comme réponse au manque des places). Comme par ailleurs le Code s'applique à ces nouvelles structures, et donc également l'obligation d'un projet d'accueil, les développements prévus impliqueront inévitablement une spécialisation de l'offre aux lieux, publics et modalités d'accueil concernés.

Enfin, L'ACCUEIL EXTRA-SCOLAIRE et celui des enfants DURANT LEUR TEMPS LIBRE (moins concerné par cette étude) sont également appelés à se développer, notamment par le biais des coordinations locales pour l'enfance, ceci plus particulièrement en faveur des enfants issus de

¹⁷ Sur base d'un taux d'encadrement identique à celui que nous avons calculé pour l'accueil collectif subventionné par l'ONE (une accueillante PP pour 6,4 places), cette croissance impliquerait l'engagement de 1.562 nouvelles accueillantes.

milieux défavorisés. Le décret du 3 juillet 2003 (dit « décret ATL ») distingue l'accueil durant le temps libre (comprenant toutes les activités proposées aux enfants durant les mercredi après-midi, les WE et les congés scolaires) et l'accueil extra-scolaire proprement dit. Il en résulte une extension des temps de prise en charge des enfants par les MAE, et dès lors aussi de leurs missions (animation et éducation d'enfant entre 3 et 12 ans).

3.4. Impacts sur le métier d'accueillante

Tous ces éléments réunis nous montrent, pour faire court, que la problématique des MAE s'est en quelque sorte inversée. Il s'agissait au départ d'un garde des enfants d'origine ouvrière ou de « cas sociaux » (mères célibataires, mères d'enfants adultérins...) par des dames patronnesses ou des jeunes filles « de bonne famille » (parfois modestes), centrée sur l'éducation morale et l'hygiène dans un lieu relativement clos. Les évolutions durant le XX^e siècle ont débouché sur une quadruple transformation : la base sociale des enfants s'est diversifiée et « embourgeoisée », celle des accueillantes s'est « prolétarisée », le milieu d'accueil s'est ouvert au monde extérieur (surtout aux parents), et, enfin, le champ d'action des puéricultrices s'est considérablement étendu.

Ces éléments ont évidemment des impacts quantitatifs et qualitatifs. Outre le recrutement de nouvelles accueillantes, ils montrent que le métier s'est transformé de manière importante, surtout depuis l'après-guerre, ceci par l'extension, la diversification et la spécialisation de son cadre de travail en termes de publics et de modalités d'accueil, mais également par l'extension de son champ d'intervention auprès de l'enfant.

D'une conception hygiéniste centrée sur la propreté et les soins à prodiguer pendant la garde dans ce que certains qualifiaient de « parkings pour bébés », le métier a évolué vers une prise en charge globale de l'enfant « considéré comme une personne à part entière », comportant notamment des volets nutritionnels (diététique), psychologiques, éducatifs, sociaux et culturels (activités d'éveil artistique, animation...), sans oublier l'importance croissante de la communication avec les parents¹⁸.

C'est aujourd'hui la fonction d'éducation et de socialisation de l'enfant qui apparaît en premier lieu dans les programmes de formation initiale. Ces impacts ont donc modifié le profil de compétences des accueillantes et, par conséquent, le profil de formation mis en œuvre dans la formation initiale et continuée. Plus largement, elles appellent à une professionnalisation de l'accueil, soit une autonomisation des pratiques et des savoirs qu'une attitude plus réflexive permettrait de développer.

Nous détaillons ces points dans le chapitre suivant.

¹⁸ Pour les milieux qui nous intéressent dans cette étude. Pour les autres structures, ces contacts avec le monde extérieur concernent également d'autres partenaires que les parents (enseignants, milieu associatif, etc.).

4. Profils et formation des accueillantes dans les MAE

4.1. Evolutions de la formation et des profils professionnels

Les premiers programmes de formation, via les études de puériculture ou d'aspirante en nursing, élaborés dans la foulée de l'arrêté royal du 15 avril 1957, sur proposition du Ministre de l'Instruction et du Ministre de la Santé¹⁹, prévoyaient des études devant s'étendre sur deux années au moins. Comme le rappelle l'étude du CRISP déjà citée²⁰, « ... en 1957 les études de puéricultrice furent transférées du niveau d'enseignement secondaire technique au niveau professionnel par la commission de nursing qui considérait à cette époque que les soins prodigués à des enfants sains ne requéraient pas de compétences spécifiques. Centrées sur les soins et l'hygiène, les études de puéricultrice sont restées pratiquement inchangées depuis lors [l'étude du CRISP est publiée en 1994], et les éléments de connaissance sur la psychologie et le développement de l'enfant sont plutôt abordés à travers les stages ».

La formation initiale au niveau secondaire professionnel perdure jusqu'à ce jour (bien qu'avec une 7^e année depuis la réforme de 2001) en dépit des transformations profondes des MAE et des nouvelles compétences requises. Cette situation ne favorise pas la reconnaissance sociale et la professionnalisation²¹ des puéricultrices qui se retrouvent à la fois disqualifiées dans les écoles (très peu y sont enseignantes de pratique professionnelle) et dans les MAE (à la direction desquels les puéricultrices sont exclues depuis l'arrêté du 27 février 2003).

On ne peut dès lors que constater un hiatus croissant entre le développement des MAE et du champ d'intervention des professionnelles de la petite enfance et leur *niveau* de formation (la filière professionnelle) inchangé depuis 1957. Cependant, le *contenu* de la formation s'est quant à lui progressivement transformé.

Sans entrer dans les détails, on notera quatre périodes jusqu'à ce jour. La première est celle de la réglementation de 1957. Les études qui conduisent au brevet de puéricultrice comportent 2.000 heures de stages et trois épreuves réparties sur deux années. Le programme est composé de deux blocs, un théorique et un pratique, auxquels s'ajoute le carnet de stage. Une place prépondérante est donnée à la dimension physique (hygiène, nutrition, techniques de soins, anatomie, sciences naturelles...), morale (religion ou morale, savoir-vivre, déontologie) et récréative (éducation musicale et plastique, jeux...). On notera que la dimension psychologique n'est mentionnée que comme une composante du petit cours d'éducation familiale, sous l'appellation de « notions de psychologie », à côté du « savoir-vivre ».

Une légère modification de l'arrêté de 1957 a lieu en 1975 et 1976, concernant les heures et les lieux de stage. Le nombre d'heures passe à 1.500 et les lieux sont précisés en fonction des variables de l'âge, du type de milieu et du caractère bien portant ou handicapé des enfants. Le contenu de la formation n'est cependant pas modifié.

Il faudra attendre 1987 pour que des changements plus importants soient apportés, en liaison avec la réforme de l'Etat (communautarisation de l'enseignement). Les heures de stages passent à 1.000 périodes de 50 minutes, ce qui constitue une diminution de plus de la moitié par rapport à 1957. Le programme d'étude comporte 800 périodes de cours généraux et

¹⁹ Cette double tutelle perdure, l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 6 septembre 2001 étant cosigné par le Ministre de l'enseignement secondaire et la Ministre de l'Aide à la jeunesse et de la Santé.

²⁰ DUBOIS A., HUMBLET P., DEVEN F., *L'accueil des enfants de moins de trois ans*, Courrier Hebdomadaire n°1463-1464, CRISP 1994, p. 58.

²¹ Nous utilisons le terme dans le sens d'une plus grande autonomisation des pratiques et des référents théoriques, associés à une actualisation régulière des connaissances et à une pratique plus réflexive.

techniques et 400 périodes de préparation directe à la profession. Au niveau des contenus, on voit apparaître une « partie psychosociale » et une « partie pédagogique » à côté des parties « scientifiques », « créatives » et « technologiques ». Enfin, notons que la surveillance scientifique, l'organisation pédagogique et la coordination des stages sont assurés exclusivement par une infirmière graduée ou par une accoucheuse.

La réforme de 2001 maintient les deux filières présentes en 1957 (puériculture et aspirante en nursing) mais fait passer la durée des études de puériculture à trois années. En outre - à côté des 1.000 périodes de cours généraux, spéciaux et philosophiques - le contenu de 1.700 périodes de cours techniques et de pratique professionnelle « reprend l'ensemble des compétences du profil de formation de puériculture » résultant des travaux de la CCPQ (1999). Le nombre de périodes de stage reste fixé à 1.000 (ou 560 pour les aspirantes en nursing), mais il faut avoir à l'esprit que l'encadrement des stages par les monitrices des écoles est moins intense que par le passé, la plupart des écoles ayant diminué les heures d'encadrement au profit de cours théoriques et techniques.

Ce nouveau profil est l'aboutissement lointain des travaux de nombreux groupes de réflexion et de commissions qui constateront l'écart grandissant entre la formation des puéricultrices et les attentes des professionnels et des familles. Dès les années 1970 on voit apparaître les sciences humaines (surtout la psychologie) dans les revendications du terrain en matière de formation initiale et continue.

La « mutation fondamentale », pour employer les termes d'un responsable du secteur, relève en effet de la prise de conscience du poids et de la plasticité psychique de la petite enfance dans la formation de l'individu. Ce qui, peu de temps auparavant encore, était perçu comme déterminé d'un côté par le physique²² (l'hygiène, la nutrition, l'hérédité...) et de l'autre par la transmission des normes et du « savoir-vivre » à l'enfant-OBJET, s'avère (et se veut) désormais construit par les interactions entre l'enfant-SUJET et son environnement. La puéricultrice se voit dès lors conférer une capacité d'influence relationnelle sans commune mesure avec celle qu'on lui attribuait autrefois. Comme le consigne le procès verbal d'une réunion tenue en 1974 autour de la formation des puéricultrices : « Grande responsabilité de l'éducatrice de la petite enfance. La psychologie actuelle démontre qu'à 3 ans les jeux sont faits ! »²³.

Cette évolution est contemporaine d'une transformation des structures familiales et du public fréquentant les crèches, associée à l'amélioration de la situation sanitaire mieux prise en charge par les parents, dont le profil social a par ailleurs changé. Ce que décrit précisément la Commission de concertation et de perfectionnement de l'enseignement secondaire (CCPES) dans le rappel historique de son *Avant-projet de rapport sur la réforme des études de puéricultrice* (1992) :

« De milieu compensatoire, les lieux d'accueil deviennent complémentaires à la vie familiale. Ces nouveaux parents demandeurs de service deviennent de plus en plus exigeants quant à la qualité de ce complément (...) Par conséquent, leur attente va aussi grandissant quant aux capacités pédagogiques, relationnelles et sociales du personnel (...) Apparaissent alors les critiques portant sur l'équilibre émotionnel des jeunes puéricultrices, sur leur niveau intellectuel et leur capacités d'accroître leurs connaissances ».

²² Le fondateur supposé de la puériculture, le médecin français GARON, avait publié en 1865 un manuel intitulé « La puériculture ou la science d'élever hygiéniquement et physiologiquement les enfants ».

²³ Nombre d'articles consacrés à la problématique des crèches et à la formation des puéricultrices dans les années 1970 et 1980 martèlent des propos (contestables) comme : « tout se joue avant six ans », « tout se joue avant la maternelle », etc. La figure, les travaux et les interventions de F. DOLTO ont popularisé ce thème, elle qui écrivait dans *La Cause des enfants* : « C'est de 0 à 6 ans que le législateur devrait le plus s'occuper des citoyens ». Certains parlent d'une « valorisation inquiétante du début de la vie » (DESIGAUX et THEVENET, 1982).

Le profil de qualification résultant des travaux de la CCPQ vient coiffer cette longue et lente évolution, à travers les sept fonctions listées dans le profil, renvoyant à une série de tâches et de compétences qui y sont associées. La première fonction mentionnée, très détaillée, est en effet « ÉDUIQUER, SOCIALISER L'ENFANT », soit encourager son expression, contribuer à son développement cognitif, sensori-moteur et socio-affectif, et, *last but not least*, à l'acquisition de son autonomie. La dimension sanitaire n'apparaît qu'en second lieu. Viennent ensuite une fonction d'organisation et de planification, une fonction de gestion et d'administration, une fonction sociale de communication (notamment avec les parents, qui en constituent la principale adresse), une fonction de déontologie et une fonction d'AUTO-ANALYSE. Cette dernière, bien que ne comportant que deux tâches (prise de recul par rapport à son travail et son fonctionnement ; diagnostiquer ses besoins en formation continue) est significative de l'introduction (peut-être encore timide) de l'exigence de la « réflexivité » et du « savoir-devenir » dans le profil des puéricultrices.

Comme dans d'autres métiers, il n'est en effet pas seulement demandé aux travailleurs d'être compétents mais aussi d'être *meta-compétents*, c'est-à-dire de développer un recul critique par rapport à leur propre pratique et d'acquérir de nouvelles habiletés professionnelles si nécessaire (la « capacité d'accroître leurs connaissances » mentionnée par le CCPES en 1992). Nous sommes ici aux antipodes de la figure du travailleur exécutant et proches du « *praticien réflexif* », valorisé dans différents champs professionnels (dont l'enseignement). Ce recul réflexif, nous le verrons, pourrait constituer un des bénéfices majeurs de l'activité tutorale dans le chef des tuteurs.

4.2. Transformations de la population des élèves en puériculture

Si la réforme du contenu des études rejoint en partie (mais après une bataille de trente ans...) les demandes du terrain, il reste à savoir si l'évolution du public des écoles de puériculture ne va pas à contresens. Ceci pourrait en partie miner les espoirs engrangés par la réforme et accentuer l'écart entre le staff (infirmières et AS) et les puéricultrices, à l'heure où ces dernières sont sollicitées dans le cadre du Code de Qualité. Nous ne disposons pas d'études pointues sur le sujet, mais seulement de données statistiques et de témoignages de personnes ayant longtemps fréquenté les écoles et les milieux d'accueil.

D'un point de vue quantitatif, il est incontestable que le nombre d'étudiantes et d'écoles a augmenté de manière considérable. Ainsi, rien que pour le réseau libre confessionnel, le nombre d'inscrits est passé de 577 en 1984-85 à 1.192 en 2002-03, soit un peu plus d'un doublement en 19 ans²⁴. On retrouve une augmentation quasi-identique chez les aspirantes en nursing qui sont, elles, passées de 256 à 493 pour la même période et le même réseau.

Ces données recourent les témoignages faisant état d'une croissance, voire d'un « boum » pour les études relatives aux services aux personnes dans l'enseignement secondaire. Il est en partie la résultante de la réforme de l'enseignement secondaire, qui a permis un choix plus tardif des études de puériculture. Dans de nombreux cas, le choix de ces études de s'avère être effectué par défaut après un échec dans une autre filière (notamment technique)²⁵, à l'exception de celles qui ont suivi des études d'aspirantes en nursing et optent ensuite pour la puériculture, moyennant des stages et une année complémentaires (depuis 2001). Les témoins

²⁴ Le chiffre pour 2003-04 est de 1648, mais c'est en partie la conséquence de l'introduction d'une 7^e année.

²⁵ Ce que pointait déjà cruellement N. KOSSIAKIN dans « Le Ligueur » du 24 avril 1992 : « ... les études de puéricultrice font partie de ces études dites professionnelles qui constituent la filière restante quand tout le reste s'avère impossible. La toute récente radioscopie de l'enseignement n'a-t-elle pas mis en évidence que seuls 5% des élèves n'ayant pas de retard scolaire s'orientent vers le professionnel ? (...) le choix, souvent négatif, s'effectue à 16 ans. Rien d'étonnant à constater que la motivation et le niveau sont en baisse (...) Ainsi se creuse de plus en plus profond le fossé entre les compétences requises, la réalité du travail et la formation octroyée ».

rencontrés font état d'une « baisse de niveau » et d'une « démotivation »²⁶ des élèves, voire de difficultés psychoaffectives qui compliquent le travail des tutrices dans les MAE.

Ce phénomène de massification et de transformation des études en filière de quasi-relégation²⁷ s'est accompagné d'un changement dans la base sociale de recrutement des étudiantes en puériculture. Celle-ci était souvent, dans les années 1960, constituée de « filles de bonne famille », éprouvant des difficultés à poursuivre des humanités classiques, à une époque où il était de bon ton d'apprendre à s'occuper des enfants avant de se marier²⁸. La profession était « honorable » et le titre « se portait bien ». Nombre d'élèves issues de milieux favorisés entamaient ces études dès la 4^e. Puis, le maintien des études de puériculture dans le professionnel et l'absence de perspectives de progression dans la carrière de puéricultrice (même l'enseignement dans les écoles de puériculture leur est quasi fermé), a orienté les élèves « motivées » vers d'autres filières. Enfin, selon certains, l'exigence de nombre d'écoles en matière d'évaluation n'est pas toujours très élevée, ce qui n'arrange rien.

Comme nous le confiait un témoin ayant vécu toute cette période, surtout à Bruxelles : « si on regarde le profil sociologique de la population des étudiantes en puériculture sur une trentaine d'années, il y a une *évolution absolument époustouflante*. Certaines au départ (et j'en ai de cette génération), c'était en attendant de se marier car il était toujours bon de savoir s'occuper d'enfants dans les familles fortunées. Il suffit de regarder les patronymes des puéricultrices de l'époque. On avait là des gens qui choisissaient cela parce qu'elles aimaient les enfants, etc., mais dont les possibilités intellectuelles étaient supérieures. Et on avait donc des personnes qui étaient d'une valeur et d'une culture quand même très différentes. Puis les noms sont devenus espagnols et italiens. Et maintenant, depuis quelques années, nous avons des patronymes marocains et turcs. Des jeunes filles très poussées par les parents et pas nécessairement par elles-mêmes, surtout parce que ce sont des écoles et des milieux de travail majoritairement féminins. Et c'est donc très bien vu par ... les hommes ».

Nous ne pouvons explorer plus avant cette question qui ne relève pas vraiment de l'objet central de notre étude. Il convient cependant d'avoir ces données à l'esprit, car elles influent évidemment sur la problématique du tutorat, celui des élèves stagiaires mais également des nouvelles entrantes dans la profession. Ces dernières, étant donné le nombre élevé de diplômés et le faible niveau de recrutement²⁹ pour des places « ouvertes » dans les MAE, ont souvent connu une période de chômage ou une succession de contrats de remplacement, ce qui nécessite parfois un accompagnement de type tutoral lorsqu'elles sont engagées. Enfin, comme nous l'avons vu, la diminution des heures d'encadrement des stages par les monitrices des écoles augmente la charge tutorale sur les travailleuses des MAE.

4.3. Les formations continuées

L'important décalage entre les demandes du terrain et les réalités de la formation initiale a, bien naturellement, posé la question de la formation post-scolaire des puéricultrices. Celle-ci a par ailleurs été encouragée par le contexte plus général du développement de la formation professionnelle continue³⁰, dont nous parlerons dans le chapitre suivant. Au début des années

²⁶ L'on retrouve déjà un constat identique dans un article du Soir de 1986 et dans le compte-rendu d'une réunion de la FESeC en 1990.

²⁷ Avec cependant d'importantes variations selon les écoles et les régions, et notamment entre les zones urbaines et rurales. Nous ne parlons ici que d'une tendance moyenne reflétée par les acteurs de terrain rencontrés.

²⁸ Nous avons remarqué un phénomène identique chez les éducateurs.

²⁹ Mais un constat similaire sur le nombre excessif de puéricultrices brevetées et le nombre élevé de chômeuses était déjà établi en 1977 par le Ministère de la Santé publique...

³⁰ Comme le souligne l'exposé des motifs d'une recherche (équipe ABC-formation de l'ULG) sur les besoins de formation dans les MAE : « Actuellement, dans des secteurs de travail de plus en plus nombreux, le recyclage ou la formation permanente semble nécessaire à l'entretien et au développement de compétences professionnelles ».

1980, une recherche³¹ est effectuée sur les besoins en formation continuée du personnel des MAE et l'on parle même de manière tautologique et insistante d'une « action continue en matière de formation permanente ». Le Ministre MONFILS, en charge des affaires sociales à la Communauté française, propose un décret (voté en juin 1983) relatif à l'instauration de sessions de formation permanente à l'intention du personnel des MAE dans toute la partie francophone du pays. Et comme le constate « Le Soir » du 26 février 1986, ces formations tentent de *combler les lacunes* de la formation initiale « en matière de psychologie de la petite enfance » (nous soulignons).

Les débats dont nous avons eu trace posent cependant d'emblée la question des rapports entre la motivation pour la formation et la carrière « plane » de la puéricultrice. Ainsi, une réunion tenue à l'institut de formation ABC de l'Université de Liège en janvier 1984 avance que « la formation devrait permettre une évolution des rôles et du statut » de la puéricultrice : « extension des responsabilités, réalisation de tâches pour lesquelles les puéricultrices seraient alors reconnues compétentes, modification du statut, *accès possible à un rôle de formateur (encadrement des stagiaires par exemple)*, bref une valorisation de la fonction » (nous soulignons). Le débat sur la formation et la valorisation des puéricultrices dans l'encadrement des stages, dans le contexte d'une possibilité d'évolution de leur carrière et d'accès à une fonction formative, était donc déjà lancé il y a 20 ans...

Mais le décret de juin 1983, suivi d'une formation « d'essai » organisée en 1986 pour 64 crèches³², n'a pas modifié la formation initiale jugée « boiteuse » et les problèmes de participation aux formations continues sont nombreux. Dans un article publié dans « Le Ligeur » en 1991 et titré *Formation permanente des puéricultrices : du bricolage...*, C. OSTERRIETH du FRAJE constate que « la manière dont les crèches doivent s'arranger pour participer à ces formations tient surtout du bricolage de haut niveau ».

La question est à nouveau relancée en 1994, après une réforme non aboutie de la formation initiale en 1991. Sur base des réflexions menées par la CCPES, la Ministre-Présidente de la Communauté française L. ONKELINX (compétente pour la petite enfance) propose à M. LEBRUN, Ministre de l'enseignement supérieur et de la promotion sociale, d'organiser une formation continue de 20 heures par l'enseignement de promotion sociale à destination des puéricultrices. Cette formation a pour objectif « de sensibiliser les puéricultrices aux techniques différenciées de la communication pertinente dans le cadre de leur profession et plus particulièrement avec les enfants, les parents et l'équipe »³³.

Enfin, le Ministre de l'enfance J.-M. NOLLET lance une très vaste opération de formation continuée destinée aux professionnels de l'Enfance en septembre 2002. Se situant dans le cadre de la déclaration de politique communautaire (juillet 1999), de la Convention internationale des droits de l'enfant et du Code de Qualité, il avance que « la formation constitue un des vecteurs essentiels de la qualité ». Le plan de formation continuée est à destination de tous les professionnels de l'accueil des enfants de 0 à 12 ans : responsables des milieux d'accueil, puéricultrices, accueillantes des garderies scolaires, animateur et animatrices extra-scolaires et personnel des MAE non subventionnés. Sa pérennisation est assurée par le biais de son inscription dans le contrat de gestion de l'ONE.

³¹ Par l'Université de Liège à la demande du Ministère des affaires sociales et de l'ONE.

³² Cette expérience a fait l'objet d'une évaluation dans C. BLONDIN, C. DE RIDDER et A. DETHIER, *Les premiers pas. Mise en place d'un système de formation continuée pour le personnel des crèches de la Communauté française, en perspective de l'application du décret de juin 1983*, ULG, 1987.

³³ Dans un autre document l'on mentionne l'objectif de « préparer les puéricultrices à s'intégrer dans l'équipe du lieu d'accueil de l'enfance, à en comprendre le projet pédagogique pour l'enfant et à acquérir une compétence relationnelle ».

De manière très instructive pour notre sujet, le Ministre NOLLET souligne dans l'avant-propos du programme que « ce qui importe avant tout dans ce plan de formation continuée, c'est moins la nécessité de combler des manques que la volonté de permettre à chacun et chacune de bénéficier d'un *espace dans lequel il lui sera possible de réfléchir* avec d'autres à ses pratiques. Cette *réflexion* pourra se faire notamment à la lumière des changements intervenus dans les champs sociaux et éducatifs, des découvertes socio-pédagogiques de ces dernières années et des objectifs définis dans le cadre du Code de Qualité de l'accueil. La formation continue telle que nous l'avons voulue est un *processus interactif, participatif* reposant sur l'expérience et les savoirs des professionnels qui désirent s'y inscrire » (nous soulignons).

Ainsi, les dimensions de réflexivité et d'interactivité participative sont mises au centre du projet, ce qui est bien dans la ligne des modalités de formation « constructivistes » dans lequel se situe également le tutorat³⁴. Le programme n'emploie d'ailleurs pas le terme « formation » mais bien « animation » pour désigner les responsables des modules de... formation.

Cependant, aucun module mis en œuvre par les opérateurs expérimentés et reconnus³⁵ dans le cadre de ce programme ne concerne spécifiquement la formation des accueillantes à la fonction tutorale. Le seul projet proche de ce thème, « Stagiaires et projet d'accueil » (FRAJE - animée par C. OSTERRIETH et M. MASSON), était centré sur la collaboration crèches-écoles et plus précisément sur « la place qui est accordée aux stagiaires, des responsabilités qu'il doit assumer et de la manière dont il peut s'intégrer au projet d'accueil ». Selon nos informations, ce module destiné autant aux puéricultrices qu'aux responsables de MAE et enseignants des écoles a réuni une quinzaine de participants, parmi lesquels ne figuraient que deux puéricultrices. Organisé en 2002-2003, il n'a pas été reconduit l'année suivante.

Bien entendu, les milieux d'accueil n'ont pas toujours attendu les projets des tutelles pour faire de la formation continuée de leurs travailleurs.

³⁴ Bien entendu, la formation continue a aussi pour vocation de « combler des manques », mais la mise en évidence de « manques » (soulignés par nombre des responsables de terrain) dans un argumentaire n'est sans doute pas très prudent au niveau stratégique ni « politiquement correcte »...

³⁵ CEMEA, Ressources Enfances, FRAJE, La Boutique de Gestion, EPE, Ligue des Familles, ICC et Croix-Rouge.

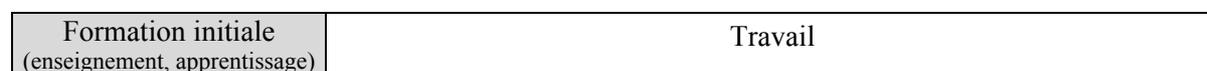
5. Problématique contemporaine de la formation continuée

Comme nombre d'observateurs le constatent, le mouvement long des transformations du champ de l'enseignement et de la formation tend à rapprocher activité professionnelle et acquisition de savoirs et de compétences au moyen de dispositifs de formation non formels ou informels, souvent mis en place pendant le temps et sur le lieu de travail (formations sur site ou « *on the job learning* »). Ceci au point d'aboutir, avec les dispositifs de validation des compétences qui se mettent en place un peu partout dans les pays industrialisés (notamment en Belgique), à une certaine inversion des termes entre le monde du travail et celui de la formation : les compétences sont acquises par l'expérience et validées par la formation³⁶. Ce phénomène est la conséquence des changements rapides de l'appareil de production, de l'organisation du travail, de la mobilité professionnelle et des effets diffus de la « société de la connaissance ».

5.1. Développements de la formation post-scolaire

Si l'on peut prendre l'image des repas scandant une journée, le système articulant l'éducation, l'emploi et la formation qui prévalait dans les années 1950 était celui du plat unique servi au petit déjeuner. La formation de base - dispensée la plupart du temps par l'enseignement ou les systèmes d'apprentissage et débouchant sur des titres reconnus - était censée permettre à un individu d'exercer un métier « tout au long de la vie » (souvent dans la même organisation, marchande ou non marchande), moyennant quelques ajustements sur le tas nécessités par les spécificités du travail et le développement encore relativement lent des savoirs et des techniques, dans un contexte de faible mobilité socioprofessionnelle. De manière schématique et idéaltypique, la situation qui prévalait correspond au schéma suivant :

SCHEMA 1 : FORMATION POST-SCOLAIRE « SUR LE TAS »



Ensuite, sous la double détermination des objectifs politiques de justice sociale (« école de la seconde chance », accroissement de la mobilité socioprofessionnelle) et d'adaptation aux transformations de l'appareil de production, le petit-déjeuner roboratif de la formation initiale fut suivi de quelques en-cas : recyclages, stages, cours du soir...

Ces formations d'adultes étaient cependant la plupart du temps extérieures au monde du travail et organisées par des opérateurs souvent proches de l'enseignement. Leurs objectifs étaient de pallier de manière ponctuelle à des carences en matière de savoirs et savoir-faire, et/ou de donner une « seconde chance » à des travailleurs peu qualifiés. La formation post-scolaire était donc essentiellement perçue comme palliative et complémentaire, et non pas comme une nécessité structurelle permanente. Elle s'effectue par ailleurs la plupart du temps en dehors du temps et du lieu de travail, comme symbolisé par les pointillés du schéma 2 :

SCHEMA 2 : FORMATION POST-SCOLAIRE PALIATIVE ET COMPLEMENTAIRE



³⁶ Soit parce que les formateurs évaluent les compétences acquises en octroyant l'accès ou des dispenses à l'entrée d'une formation, soit parce qu'ils sont sollicités dans le cadre de centres de validation délivrant un « titre de compétences ». Mais il existe également des cas inverses, où des compétences acquises sur le lieu de travail sont évaluées sur ce même lieu, tout en jouant un rôle parfois décisif dans la qualification scolaire. C'est le cas notamment des puéricultrices lors de leurs stages.

L'étape suivante fut l'inclusion de la formation post-scolaire comme nécessité permanente. La formation professionnelle devint « continue » et l'éducation citoyenne « permanente ». De plus, la formation continue (FC) s'effectue de plus en plus souvent pendant le temps de travail, mais pas encore sur le lieu de travail. L'inclusion régulière de phases de formation durant la vie professionnelle d'un individu est considérée comme une nécessité, notamment pour des raisons qui tiennent aux transformations plus rapides de l'appareil de production et à la mobilité professionnelle croissante (avec des périodes de chômage de plus ou moins longue durée) :

SCHEMA 3 : FORMATION CONTINUE ET EDUCATION PERMANENTE

Formation initiale	Travail	FC	Travail	FC	Travail
--------------------	---------	----	---------	----	---------

Enfin, l'évolution ultérieure consista notamment à rapprocher lieu de formation et lieu de travail. Des séquences de formation sont organisées non seulement *pendant* le temps de travail mais également *sur* le lieu de travail (des formations « intra » qui s'ajoutent aux formations « inter »). L'entreprise est apprenante mais également formatrice.

De nouvelles modalités de formation moins formalisées, comme les accompagnements d'équipes ou d'individus³⁷, le coaching et le team building, associent intimement pratique professionnelle et acquisition de nouvelles compétences, individuelles ou collectives. L'on est passé progressivement du « métier pour la vie » (dans « l'entreprise pour la vie ») à la « formation tout au long de la vie », du repas unique au grignotage permanent :

SCHEMA 4 : FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE SUR SITE ET HORS SITE

Formation initiale	Travail	FC	Travail	FC	Travail
	FC sur site	hors	FC sur site	hors	FC sur site

5.2. Déformalisation de la formation continuée

Ce qui est nouveau dans l'évolution tendancielle de ces dispositifs, c'est que le lieu reconnu de la production de compétences n'est plus uniquement la formation, en dehors ou sur le lieu de travail, mais également l'*expérience* de travail et de vie (l'apprentissage dit informel), notamment parce que les activités sont de plus en plus réflexives et donc formatrices. Les compétences ne sont plus seulement produites dans le cadre d'espaces-temps séparés comportant la présence d'un tiers formateur, mais également tout au long de l'activité elle-même. C'est ce que l'on désigne du terme de déformalisation de la formation.

Pour reprendre les termes de BARBIER (1998), la situation actuelle se caractérise par la coexistence de trois espaces d'apprentissage qui constituent autant de « strates » de l'action éducative : l'espace de l'enseignement, celui de la formation et celui de la professionnalisation. Ce dernier terme est défini par l'auteur comme un « espace de production de biens et services organisé comme un espace de développement de compétences ». Ces trois espaces correspondant à peu de choses près à ce que d'autres nomment l'éducation *formelle* (formation diplômante), *non-formelle* (formation non diplômante) et *informelle* (formation par expérience de travail et de vie)³⁸.

³⁷ Qui génèrent des « meta-métiers » d'accompagnement, comme celui de coach, superviseur, etc.

³⁸ Cette tripartition des modes d'apprentissage est devenue courante. On la trouve notamment (outre le Memorandum de la Commission européenne) dans S. ADAM et V. GEMMICH, *Report for the European Commission : ECTS extension feasibility projects*, 2000. Une association européenne, TRANSFINE, travaille à la conception de passerelles entre ces trois modes d'apprentissages.

Le schéma 5, construit dans la logique des précédents, reprend ces trois espaces dans le cas de figure où l'enseignement n'a été que l'opérateur de la formation initiale du travailleur. Dans la réalité, le recours à l'enseignement peut se faire tout au long de la vie professionnelle.

SCHÉMA 5 : "LIFELONG ET LEFESIDE LEARNING"

Enseignement (formel)	Professionnalisation (informel)	F	Professionnalisation (informel)	F	Professionnalisation (informel)
	Formation (non formel)		Formation (non formel)		Formation (non formel)

L'intégration plus grande entre processus de production et développement des compétences, pose donc logiquement en retour toute la question de la reconnaissance et de la validation des compétences acquises en situation de travail et de vie, sans oublier celle, plus politique, de l'emprise croissante des entreprises et organisations sur la formation non seulement professionnelle mais aussi générale des salariés. La question de la validation des compétences apparaît dès lors comme « un élément central d'une politique de formation tout au long de la vie », ceci dans la mesure où « elle reconnaît une valeur aux compétences professionnelles, personnelles et sociales indépendamment du lieu où elles sont acquises et sans référence à une formation » (COLARDYN, 1997). Il ne s'agit plus « d'évaluer au sortir – ou à l'entrée – d'un système éducatif ou d'un dispositif de formation, mais d'évaluer des compétences qui s'acquièrent *n'importe où et n'importe quand* pendant la vie professionnelle » (nous soulignons).

Le *Memorandum on Lifelong learning* de la Commission européenne, consécutif au Sommet européen de Lisbonne (mars 2000), va dans le même sens, parlant autant de LIFELONG que de LIFESIDE learning, d'extension de la formation dans le temps mais aussi dans l'espace (diversification et décentralisation des lieux de formation).

5.3. Supervision, coaching, tutorat...

C'est dans ce contexte que l'on peut comprendre la montée en puissance de modalités de formation interactives qui s'associent étroitement au travail. Parmi celles-ci, la supervision, l'intervision, les accompagnements d'équipe, le coaching connaissent une croissance considérable dans les entreprises mais également dans les organisations non marchandes. Bien entendu, cette croissance n'est pas sans rapport avec celle de la notion beaucoup plus globale d'accompagnement (que l'on retrouve dans le travail psychosocial et, plus largement, chez la plupart des « travailleurs sur autrui »), caractéristique de notre univers d'autonomie assistée.

Les supervisions, accompagnements d'équipes³⁹, coaching, etc., sont mis en œuvre par des *professionnels* de la formation la plupart du temps *extérieurs* à l'équipe de travail. S'ils se déroulent sur le lieu de travail et concernent directement l'activité professionnelle (à travers des études de cas, des analyses croisées, des mises en contexte, des partages d'expérience, etc.), ces pratiques sont rarement mises en œuvre *pendant* le travail lui-même. Elles supposent généralement une mise en suspens de l'activité professionnelle.

Sur ces divers points, le tutorat, tout en faisant partie de la même grande famille du *on the job learning*, se distingue assez nettement. Il réunit en effet deux personnes, le tuteur et le tuteuré (dont le premier n'est pas un professionnel de la formation), faisant partie de l'équipe de travail et dont le premier effectue sa mission pendant l'activité professionnelle elle-même. Ces particularités méritent que l'on examine de plus près l'histoire et le concept actuel de tutorat, avec ses variantes et ses effets parfois insoupçonnés.

³⁹ Le projet *Bout D'chemin* en est une bonne illustration dans les MAE.

6. Le tutorat dans la formation initiale et continuée

Le développement des pratiques de tutorat dans de nombreux secteurs (enseignement, entreprises, organisations non-marchandes, administrations, réseaux d'échanges de savoir, insertion ...) s'inscrit donc dans le contexte de l'extension des temps, des lieux et des acteurs d'apprentissage (le *lifewide* et *lifelong learning*) évoqué dans le chapitre précédent, dont la croissance des formations en situation de travail⁴⁰ constitue la modalité principale. Il est par ailleurs inséparable d'une conception de l'apprentissage centrée sur les *compétences*.

6.1. Définition et variantes

Le tutorat, comme nous l'avons évoqué, se distingue du coaching. Il est en effet la plupart du temps pratiqué entre deux personnes (travailleurs et/ou étudiants) occupées dans la même organisation, alors que le coaching suppose l'extériorité du coach (même si celui-ci est employé par l'organisation) qui est un professionnel de l'accompagnement. Il est significatif de ce point de vue que le terme « pair » est souvent invoqué lorsque l'on parle de tutorat (les Anglo-saxons utilisent l'expression de *peer tutoring*), même si la parité n'est jamais complète, le tuteur étant par définition toujours plus expérimenté, souvent plus âgé et parfois plus qualifié (au sens du diplôme) que le tuteuré⁴¹, sans oublier qu'il peut avoir un autre statut (tutorat d'un élève par un travailleur).

Malgré cette asymétrie, la proximité entre les deux partenaires de l'action tutorale est plus grande que dans le cas du coaching, à telle enseigne que l'on parle « d'apprentissage réciproque » (*mutual instruction*), le tuteur se formant également par le biais de la fonction tutorale. Celle-ci l'incite à prendre du recul par rapport à sa pratique habituelle, à revisiter son métier, à formaliser son savoir (c'est le LTT : *Learning through Teaching*).

Une forme très générale de définition du tutorat est donnée par BARBIER (1996) : « on tend à parler de tutorat chaque fois que l'on constate auprès d'agents *dont ce n'est précisément pas la fonction principale, et pour une durée qui est généralement limitée*, la présence d'activités qui *contribuent* directement à la survenance chez d'autres agents de transformations identitaires correspondant au champ même de cette fonction principale » (nous soulignons).

On remarquera que, selon cette définition, l'accompagnement effectué par les professeurs de pratique professionnelle (les "moniteurs") ne constitue pas un tutorat *stricto sensu* dans la mesure où il constitue justement pour eux une activité principale. Il est cependant piquant de constater que le premier nom donné au tuteur était justement celui de moniteur...

Si le tutorat concerne les mondes de l'enseignement, du travail et de la vie sociale, notre objet ne concerne que celui qui s'exerce en *milieu de travail*, que les tuteurés soient des jeunes travailleurs (en situation de travail ou d'insertion socioprofessionnelle) ou des élèves-stagiaires (en situation d'apprentissage).

Nous ne développerons donc pas ici l'analyse du tutorat qui s'effectue dans le milieu de l'enseignement ou de la vie sociale - sauf à titre de paradigme explicatif et de point de comparaison historique. Le motif de ce choix est bien entendu lié au type de tutorat qui nous

⁴⁰ Lié parfois à un transfert partiel de la fonction de formation de l'enseignement aux entreprises marchandes ou non marchandes. C'est notamment le cas dans les stages en entreprise de la formation qualifiante organisée dans l'enseignement secondaire, où la mise en place officielle d'une fonction (et d'une convention) de tutorat en 1999 est contemporain d'une diminution de l'encadrement scolaire.

⁴¹ En ce sens, l'expression « tutorat par les pairs » est un oxymoron, une alliance de mots contradictoires. Ceci n'empêche pas que, dans le cadre scolaire, le tuteur puisse être un élève en difficulté (mais plus âgé) pour qui la fonction tutorale est un mode d'apprentissage permettant de lutter contre son propre échec scolaire.

concerne ici, soit celui qui s'exerce au sein des MAE. Soulignons, pour être complet, que le milieu de l'enseignement constitue bien entendu un milieu de travail pour les enseignants, et que des formes de tutorats y sont développées à leur intention.

Le tableau ci-dessous synthétise ces informations, la zone grisée représentant les types de tutorat en milieu de travail qui concernent notre étude.

TABLEAU 2 : SITUATIONS ET MILIEUX DE MISE EN ŒUVRE DU TUTORAT

SITUATION DU TUTORÉ	LIEUX D'EXERCICE DU TUTORAT		
	Milieu de travail	Milieu de l'enseignement	Milieu de vie sociale
Situation d'apprentissage ou d'insertion	Tutorat de formation ou d'insertion des élèves et stagiaires	Tutorat de formation des élèves et des enseignants-stagiaires	Outre les diverses formes juridiques de tutorat, le tutorat informel des réseaux d'échanges de savoir, les tutorats liés à la lutte contre l'exclusion, etc.
Situation de travail	Tutorat d'intégration ou de développement des travailleurs	Tutorat d'intégration ou de développement des enseignants	

Notre objectif sera, dans un premier temps, de situer le tutorat en milieu de travail dans l'histoire longue de l'enseignement et de la formation. Nous tenterons ensuite de dégager l'espace du tutorat, soit le champ de son déploiement en fonction des différentes variables qui le constituent. Sur base de cette formalisation, nous analyserons les fonctions multiples du tuteur (accueil, formation, intégration...). Ceci nous conduira tout naturellement à nous poser la question des compétences nécessaires à l'exercice du tutorat et, par-là, aux moyens de les développer - notamment par la formation. Nos conclusions se centreront sur les difficultés liées au développement de la fonction tutorale.

Certains voient avec défiance le *déplacement d'une partie de la fonction formation* de l'enseignement ou des opérateurs de formation vers les entreprises, alors que d'autres considèrent qu'il s'agit là d'une nécessaire adaptation à la complexification des situations de travail, éventuellement dans un contexte de transmission intergénérationnelle, sans parler des avantages que le tutorat peut procurer aux tuteurs eux-mêmes. Il nous reviendra donc de mettre les choses à plat afin d'éclairer le lecteur avant d'aborder la problématique spécifique du tutorat dans les MAE.

6.2. Des pères aux pairs

Il n'est sans doute pas inutile d'apprendre (ou de rappeler) au lecteur que le terme « tuteur », de source latine (*tutor*), signifie à l'origine « défenseur, protecteur, gardien ». Sa première acceptation en langue française est juridique et désigne « celui qui est chargée légalement de veiller sur un mineur, de gérer ses biens et de le représenter dans les actes juridiques ». Le tuteur est donc au départ un substitut du père, dans les sociétés où l'autorité parentale s'identifie à celle du *pater familias*.

L'usage de ce terme dans le domaine de l'enseignement, plus récent, découle probablement de ce sens originel : en l'absence ou à défaut du professeur, c'est le tuteur qui est chargé d'assurer la fonction d'enseignement et d'éducation. Enfin, l'horticulture a également hérité

du mot, le tuteur y étant une « tige de bois, de métal ou de plastique, plantée verticalement dans le sol pour soutenir ou redresser une jeune plante ou un jeune arbre au moins pendant les premiers temps de sa croissance »...

Défendre, protéger, garder, éduquer, soutenir, redresser... : la fonction tutorale s'inscrit à l'origine dans une relation « verticale » et hiérarchique, où les objectifs de protection, de soutien, de garde et de redressement s'associent étroitement. Il s'agit donc bien, au départ d'un tutorat « *par les pères* » (par leurs substituts ou représentants, plus exactement) et non « *par les pairs* ». Comme nous le verrons, une des grandes modifications contemporaines de la fonction réside dans son « horizontalisation », comme le laisse entendre le terme d'accompagnement souvent utilisé à son propos. Il est frappant, de ce point de vue, de constater la présence dominante des images illustrant la fonction tutorale aujourd'hui, montrant deux individus côte à côte, devant un établi, un ordinateur ou un bureau.

Nous sommes donc progressivement passé, pour schématiser, d'un *tutorat vertical de transmission et de contrôle* à un *tutorat horizontal d'interaction et de socialisation*, comme l'histoire de la fonction tutorale dans l'enseignement nous le montre. On ne peut dès lors isoler la problématique du tutorat de celle de la socialisation en général, des modifications dans la structure de celle-ci se répercutant dans la mise en œuvre de celle-là. Comme nous le verrons, les pédagogues et les réformateurs qui ont valorisé et conceptualisé le tutorat (DEMIA, FERRER, DEWEY, MONTESSORI, FREINET...) l'ont toujours associé à des considérations sociales et politiques.

La mise en perspective de ces évolutions nécessite de distinguer le monde de l'enseignement de celui du travail et de la formation professionnelle. Comme nous l'avons écrit plus haut, leur rapprochement est une forte tendance contemporaine - liée notamment au développement de la société dite de la connaissance, de « l'approche compétence » et de l'activité formatrice des entreprises - ce qui signifie *a contrario* qu'ils étaient beaucoup plus distincts auparavant. A vrai dire, c'est d'abord dans le monde de l'enseignement que la fonction tutorale s'est exercée (ou du moins qu'elle a été formalisée), ceci sous diverses appellations.

6.3. Le tutorat en MILIEU SCOLAIRE

Une brève esquisse de l'histoire du tutorat en milieu scolaire ne constitue dès lors pas qu'une garniture pour notre propos, même si notre sujet concerne le milieu de travail (mais souvent en lien avec l'école). Nous verrons que les paramètres de son développement sont très instructifs pour comprendre la problématique générale du tutorat et celle de son évolution. Par ailleurs, n'oublions pas que la fonction tutorale liée à l'enseignement s'exerce dans deux lieux distincts : à l'*intérieur* de l'institution enseignante elle-même (école, haute école, université...) et à l'*extérieur* de celle-ci, notamment dans l'entreprise et les organisations du secteur non-marchand (mais également ailleurs : domicile, associations...).

Cette dernière forme représente donc une modalité du tutorat dans le milieu professionnel, associant la plupart du temps trois acteurs : le tuteur (élève stagiaire), le tuteur (travailleur en entreprise) et l'accompagnateur ("moniteur" ou maître de stage). Il s'agit cependant d'un tutorat en *milieu* de travail mais pas en *situation* de travail, l'élève stagiaire n'ayant pas le statut de travailleur à part entière, même s'il peut « travailler » durant son stage. Nous en parlerons en abordant le tutorat en milieu de travail.

Le développement de la fonction tutorale dans l'enseignement (et plus globalement dans l'éducation) est extrêmement révélateur de changements plus globaux. Sans entrer dans les détails de cette histoire⁴², on tracera quelques grands axes de son introduction et de ses

⁴² Le lecteur intéressé consultera avec profit les trois premiers chapitres du livre de G. BARNIER, *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, 2001, dont nous nous inspirons ici.

transformations, traversées en leur milieu par ce que le sociologue François DUBET nomme le déclin du programme institutionnel⁴³ ou ce que d'autres qualifient de « révolution copernicienne de l'éducation nouvelle ».

Sans remonter aux sources antiques, notamment la maïeutique socratique et certaines formes de pédagogie romaines, il est frappant de voir que, dès l'origine de la mise en place formelle de pratiques tutorales, les objectifs visés concernaient autant la *transmission de connaissances* que la *socialisation*. Le fait de faire usage des pairs comme vecteurs de cette transmission et socialisation est d'emblée souligné comme étant un avantage, et ceci pour les deux parties de la dyade tutorale : le tuteur et le tuteur⁴⁴. La proximité des pairs facilite l'apprentissage par imitation, stimulation et émulation des plus jeunes, elle crée des liens qui favorisent leur insertion dans le groupe scolaire ; de même, *l'ainé se voit valorisé et responsabilisé dans son rôle, et il est contraint d'approfondir ses connaissances pour mieux les transmettre*.

La mise en évidence et la valorisation de « l'effet-tuteur », soit le bénéfice retiré par ce dernier dans l'exercice de la fonction tutorale, ont été effectuées par le pédagogue COMENIUS (XVII^e siècle). Celui-ci considérait que l'enseignement devait être généralisé, à la fois dans le chef de ses bénéficiaires et dans celui de ses acteurs. Il pensait dès lors que, dans les écoles, les élèves devaient également enseigner à d'autres et y occuper une position de *moniteur*. Comme il l'exprimait dans l'un de ses ouvrages : « Cette méthode permet d'alléger la tâche du maître, de donner la leçon à tous les élèves sans en négliger aucun, de stimuler leur attention, de laisser toute la classe profiter des observations faites à un élève, de développer et d'affermir le jugement et le maniement de la langue ». Les effets bénéfiques sur le tuteur sont condensés dans sa célèbre maxime : « *Qui enseigne aux autres s'instruit lui-même* ».

LE MAITRE, SES MINISTRES ET SES ELEVES

L'usage du tutorat dans l'enseignement, dès l'aube des temps modernes, s'effectuera selon les modèles de socialisation de l'époque et la conception de l'enseignement qui en découle, tout en étant orienté par des objectifs de diffusion du savoir vers les couches sociales les plus défavorisées. Elle aura donc souvent, dans le chef de ses propagandistes, une connotation à la fois « progressiste » dans ses visées et « traditionaliste » dans ses moyens.

Les modèles qui se sont développés de l'Ancien Régime à la fin du XIX^e siècle, notamment dans le cadre de l'éducation populaire, sont souvent très structurés et hiérarchisés, voire militarisés. Ainsi, les Frères des écoles chrétiennes du XVII^e siècle, inspirés par Charles DEMIA, subdiviseront les classes en « divisions » où opéreront, en sus du maître, des tuteurs nommés « répétiteurs », « officiers », « observateurs » et « admoniteurs ». Bref, la petite société scolaire est à l'image de la grande (ou de ce que l'on souhaite qu'elle soit) : hiérarchisée, inégalitaire, disciplinée et religieuse. L'on retrouve d'autres projets de ce type comme l'école de PAWLET, elle aussi très militarisée (avec uniformes et grades) et faisant un appel encore plus grand à la fonction tutorale, appelée *monitorat*.

Dans certains cas, le tuteur est appelé « le ministre du Maître », ce qui indique bien le lien de subordination existant entre les différents protagonistes de la relation tutorale. Le mot ministre désigne effet (à cette époque du moins) « celui qui est chargé d'exécuter une tâche pour le service de quelqu'un, d'accomplir le dessein d'autrui ». Le tuteur est donc au Maître ce que le ministre est au Roi - ce qui nous renvoie au sens originel du mot tuteur, soit le substitut

⁴³ In *Le déclin de l'institution*, 2002. Selon DUBET, le programme institutionnel constitue la matrice des diverses modalités de « travail sur autrui » (éducation, aide sociale...) qui se sont développées dans la foulée de la modernité occidentale, mais qui trouvent leur source dans l'Eglise et l'école religieuse. Cette matrice, laïcisée, consiste en la mise en œuvre de principes universels par des acteurs hiérarchisés.

⁴⁴ Bien entendu, le maître et l'institution scolaire y trouvent également intérêt : leurs moyens sont en quelque sorte démultipliés, ce qui diminue d'autant le coût humain et financier de l'opération. Nous y reviendrons.

du Père. Le sens et le savoir viennent d'en haut, à charge du Maître de le transmettre directement ou par l'intermédiaire de ses ministres...

D'autres projets, parfois plus laïcs que ceux des Frères, iront dans le même sens, même si le référent religieux est moins prégnant, voire absent. C'est notamment le cas de l'Enseignement Mutuel développé d'abord en Angleterre, puis en France au XIX^e siècle. Ici également, la subdivision hiérarchique des classes et des élèves-tuteurs est la règle, le modèle très structuré, même si c'est l'esprit de la Révolution de 1789 qui a insufflé son projet d'un plan général d'éducation pour tous, porté par une association laïque qui souhaite « répandre les lumières ». Le tutorat est une pièce maîtresse du projet, comme son nom l'indique (« enseignement mutuel »), et les tuteurs appelés moniteurs sont subdivisés en « moniteurs généraux », « moniteurs particuliers » et « conducteurs » (chargés de la discipline). L'enseignement est hyper-codifié, ponctué de coups de sifflet et autres sonnettes, l'éducation morale et civique très valorisée. Que l'école soit laïque ou religieuse, nous sommes dans le modèle transmissif. Le tutorat est dans ce contexte un moyen permettant de diffuser le savoir, d'assurer la socialisation et de maintenir la discipline, avec la participation active des élèves. Il opère littéralement comme courroie de transmission, comme intermédiaire entre le Maître et l'élève.

Le succès des différentes formes d'enseignement mutuel dans l'Europe de la révolution industrielle tient à différents facteurs conjugués : économiques, sociaux et pédagogiques. Face aux besoins croissants en matière d'éducation et de formation, le recours au tutorat permet de pallier le manque d'enseignants et de personnel d'encadrement, de faire fonctionner l'école avec un minimum de moyens financiers. Il permet par ailleurs, en créant une société scolaire très structurée et hiérarchisée, de reproduire l'ordre social au sein de l'école, d'assurer l'autorité des maîtres et d'inculquer des valeurs morales et civiques. Enfin, *last but not least*, le recours au tutorat est également légitimé par des raisons d'ordre pédagogique : les élèves sont davantage impliqués, activés et motivés. L'apprentissage s'en trouve amélioré et la transmission des connaissances rationalisée.

LA REVOLUTION COPERNICIENNE DE « L'EDUCATION NOUVELLE »

Durant le siècle qui suivra, les modèles pédagogiques vont se transformer profondément, de même que les conceptions de la socialisation. Le tutorat en subira bien entendu l'impact. A travers les travaux de pionniers utopistes et libertaires, comme ROBIN ou FERRER, et des pédagogues bien connus comme l'Américain DEWEY, le Français CLAPAREDE, l'Italienne MONTESSORI, sans parler de FREINET ou DECROLY, c'est toute la conception de l'école qui se trouve littéralement renversée. Pour faire court, le modèle transmissif axé sur le Maître laisse progressivement la place au modèle interactif centré sur l'élève, donnant une importance capitale à l'expérimentation et à la construction pédagogique.

L'école traditionnelle est perçue comme une entreprise de dressage où les capacités créatrices et les besoins de l'élève sont brimés, où la hiérarchie brime la solidarité et l'égalité. Il convient dès lors de recentrer l'école nouvelle sur l'enfant (qui n'est pas qu'un élève) et de stimuler sa créativité, son autonomie et sa socialité.

Dans ce contexte, on le comprendra, le tutorat sera valorisé d'une manière toute différente. Plutôt que d'être une courroie de transmission, il est conçu comme une entraide et un accompagnement individualisé, dans le cadre d'un processus éducatif qui se veut « sur mesure », au sein d'une communauté scolaire qui doit fonctionner de manière démocratique selon les principes du *self government*. De Maître l'enseignant devient « chef d'orchestre », impulseur, éveilleur et animateur de la communauté scolaire démocratique.

La notion d'*interaction* (entre le tuteur et le tutoré, entre le maître et la dyade tutorale) devient dès lors centrale, ainsi que celle d'*expérience*, comme l'Américain DEWEY le soulignera

fortement, lui qui concevait l'éducation comme « une reconstruction continue de l'expérience ». En poussant les choses jusqu'au bout de leur logique, on peut avancer que le Maître a désormais laissé la place à l'expérience comme source du savoir⁴⁵, ce que résume bien l'expression *learning by doing*. Comme l'affirmait MONTESSORI, l'enfant devient « l'ouvrier de sa propre personnalité » et il convient en conséquence d'élaborer un dispositif permettant le développement optimal de ce constructivisme pédagogique⁴⁶.

L'entraide réciproque, la coopération entre les élèves au sein de la « république scolaire », l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité, le partage de l'autorité, la stimulation de la créativité, la socialisation dans de petits groupes de pairs... seront les arguments invoqués pour développer le tutorat dans « l'école nouvelle ». Nous nous situons donc - de manière idéaltypique bien sûr - aux antipodes des « moniteurs » de l'enseignement mutuel. De manière significative, les projets les plus radicaux (comme la pédagogie institutionnelle) conduiront à la disparition de l'enseignant (le Maître étant déjà passé à la trappe) qui ne sera plus que l'animateur du groupe d'élève. Les élèves seront donc conduits à assumer une part de la fonction enseignante en étant tuteurs à tour de rôle.

DEVELOPPEMENT DU TUTORAT AU XX^E SIECLE

A côté de ces transformations radicales et parfois utopiques de l'école nouvelle, le tutorat se développera également de manière plus pragmatique dans la seconde partie du XX^e siècle. C'est surtout aux Etats-Unis et dans les pays anglo-saxons que les vertus du *Learning Through Teaching* (LTT) connaîtront une large diffusion, plus axé sur l'apprentissage que sur l'enseignement. Leur principale motivation résidera dans les vertus pédagogiques de la fonction tutorale *pour le tuteur* (« l'effet-tuteur »), selon le principe déjà évoqué (COMENIUS) que « les enfants apprennent davantage en enseignant à d'autres enfants ».

De nombreux programmes basés sur le LTT seront mis en œuvre aux USA, notamment pour lutter contre l'échec scolaire. Dans ce contexte, ce ne sont pas que les « bons élèves » qui sont appelés à devenir tuteurs, mais aussi (et parfois *surtout*) ceux qui sont en difficulté. Dans la mesure où il renforce l'estime de soi et développe les capacités d'apprentissage (notamment la meta-capacité « apprendre à apprendre »), le tutorat apparaît comme un bon vecteur de lutte contre l'échec scolaire. Par ailleurs, dans certaines écoles dont le public est d'un milieu socioculturel très différent de celui des enseignants, le tuteur sera parfois plus efficace par sa proximité culturelle avec le tutoré. Enfin, comme dans d'autres expériences dont nous avons parlé, la fonction tutorale permet à la fois d'individualiser l'enseignement et de solidariser une communauté scolaire.

D'un autre côté, ce mouvement plus pragmatique s'intéressera également aux effets du tutorat sur les tutorés, et notamment aux conditions d'une bonne pratique tutorale. Pour que des effets bénéfiques (en termes d'apprentissage, de socialisation...) se fassent sentir chez les élèves, il apparaît nécessaire de structurer le tutorat et de préparer les tuteurs à l'exercice de leur rôle, ce qui suppose l'acquisition de certaines compétences techniques et pédagogiques.

6.4. Le tutorat en MILIEU DE TRAVAIL

Dans le monde du travail, plus particulièrement ouvrier, c'est le mot COMPAGNONNAGE qui désignait autrefois l'apprentissage d'un métier par un autre travailleur. Si la coopération de gens du même métier est ancienne, c'est au XVI^e siècle que le Compagnonnage entre pairs -

⁴⁵ Ceci rejoint l'analyse de DUBET (cf. supra, *Le déclin de l'institution*), qui situe « l'expérience du travail sur autrui » au centre du modèle qui a remplacé le programme institutionnel.

⁴⁶ On en retrouve une expression emblématique dans le *nouveau programme des études de puéricultrice* : « L'élève-acteur doit construire son propre savoir, le professeur est davantage accompagnateur de l'élève qui apprend que celui qui se borne à transmettre un savoir » (FESeC, 2001).

par opposition aux Corporations divisées entre maîtres, valets et apprentis - a pris véritablement son essor. Mais la parité des compagnons ne signifiait pas absence de hiérarchie et de structure. Il s'agissait en fait de véritables sociétés d'entraide et de formation, plus ou moins secrètes (ou discrètes), dont serait notamment issue la franc-maçonnerie. Le métier y constituait une véritable identité culturelle qui dépassait largement le savoir-faire technique. Les compagnons formaient des sociétés hiérarchisées d'initiés où l'on entrait après sélection et une série d'épreuves techniques, physiques et morales. Après un temps de probation où il était plus ou moins surveillé, le candidat était admis et devenait « aspirant ». A la suite de la présentation du chef-d'œuvre, il était reçu au rang de compagnon lors d'une cérémonie comportant un serment, un baptême, l'instruction de mots de passe et de signes manuels, ainsi que l'attribution d'un nom nouveau. Ici aussi, le « tutorat » vise à la fois un apprentissage et une socialisation, dans le cadre d'un dispositif très formalisé et d'une longue tradition de culture ouvrière. Au-delà de son caractère sacré, le compagnonnage constitue sous certains aspects une forme très moderne d'apprentissage itinérant en situation de travail (*on the job learning*), par accompagnement - c'est le cas de le dire - d'un travailleur plus expérimenté.

Le tutorat en milieu de travail a connu une croissance considérable au XX^e siècle, notamment par le biais de la formation par alternance qui réunit le monde de l'enseignement et celui de la production. L'*approche compétence* a également gagné en importance, et la compétence est - rappelons-le - une capacité d'action *en situation de travail*. Enfin, les transformations des processus d'apprentissage examinés plus haut au sujet de l'école ont également exercé un impact : centrage sur l'apprenant et implication active de celui-ci, importance de *l'expérience* et de *l'interactivité*, pédagogie constructiviste, etc.

C'est dans les années 1980 que le terme de tutorat a été introduit dans le monde du travail⁴⁷ en France, au point de devenir un thème « omniprésent » des années 1990 (BORU, 1996), alors qu'il n'était jusque là utilisé que dans le monde scolaire. Sa particularité est d'articuler l'école et l'entreprise dans un projet de formation professionnelle. Il s'agit de loin de la forme la plus développée de tutorat aujourd'hui, le rapprochement entre le monde du travail et celui de la formation ne pouvant qu'encourager son développement, sans parler d'une diminution des moyens accordés à l'enseignement qui sont, dans certains cas, contemporains d'un développement des stages en entreprises. Par ailleurs, le tutorat dans les entreprises et les organisations concerne également les nouveaux travailleurs embauchés, ainsi que ceux qui se trouvent engagés dans un mouvement de développement de leur qualification.

Pour reprendre les termes de J.-M. BARBIER, le tutorat en milieu professionnel est « *l'ensemble des activités mises en œuvre par des professionnels en situation de travail en vue de contribuer à la production où la transformation des compétences professionnelles de leur environnement, jeunes embauchés ou salariés en poste engagés dans un processus d'évolution de leur qualification* »⁴⁸.

Par conséquent, l'on peut distinguer quatre types de tutorat en milieu de travail :

1. celui des élèves stagiaires, que l'on nommera TUTORAT DE FORMATION dans la mesure où il prend place dans le cadre d'un dispositif de formation ;
2. celui des personnes dans des dispositifs d'insertion socioprofessionnelle, que l'on nommera TUTORAT D'INSERTION ;

⁴⁷ Nous renvoyons le lecteur aux références bibliographiques (françaises) les plus anciennes relatives au tutorat, mentionnées sur le site web du Centre INFFO cité en annexe : elles datent du début des années 1980 et sont pour la plupart relatives à la formation en alternance. Selon les pays, ces tutorats sont liés à des contrats d'orientation, d'adaptation, de qualification, d'apprentissage, d'insertion, etc.

⁴⁸ In BARBIER, *Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse*, Recherche et Formation, 1996, 22, 7-20 cité par BARNIER, *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, 2001.

3. celui des jeunes ou nouveaux embauchés, que l'on appellera TUTORAT D'INTEGRATION car visant à intégrer un travailleur dans son nouveau milieu de travail, ;
4. celui qui accompagne la transformation des compétences de travailleurs dans un processus d'évolution professionnelle individuel ou collectif, soit le TUTORAT DE DEVELOPPEMENT.

La première forme de tutorat concerne une *situation d'apprentissage*, alors que les trois suivantes concernent une *situation de travail*. Cette typologie recoupe en bonne partie celle construite par le Conseil de l'éducation et de la formation (CEF - 2000) à propos des stages en entreprises, nous y reviendrons plus bas.

J.-J. BORU (1996), sur base d'une longue expérience de développement du tutorat au niveau de diverses branches professionnelles et d'entreprises en France, propose⁴⁹ quant à lui de bien différencier « tutorat », « tuteur » et « fonction tutorale », ceci au sein de ce qu'il nomme « l'entreprise tutrice ». Trop souvent, nous dit-il, les représentations tentent à *réduire le tutorat à la relation duelle* entre « un jeune inexpérimenté et un aîné en maîtrise de son domaine professionnel », alors que le rôle joué par l'organisation est très important. Il distingue dès lors trois types de tutorat : SPONTANE, INSTITUTE et ORGANISE.

- Le TUTORAT SPONTANE est celui qui se pratique dans la plupart des milieux professionnels dans le cadre des interactions entre travailleurs, apprenants et employeurs. C'est l'exemple même du tutorat informel, qui n'est reconnu ni dans l'entreprise ni par une réglementation extérieure. Les travailleurs impliqués ne sont pas nécessairement identifiés ou désignés comme tuteurs, ce qui ne veut pas dire qu'ils ne soient pas efficaces.
- Le TUTORAT INSTITUTE fait lui l'objet d'une réglementation, souvent dans le cadre d'une formation par alternance ou d'une formation initiale comprenant des heures de stage. En Belgique, c'est le cas de la « convention de stage » instaurée en 1999⁵⁰ et rendant obligatoire la désignation formelle d'un tuteur au sein de l'entreprise ou de l'organisation. Cependant, comme le souligne BORU et comme nous l'avons constaté dans certains secteurs, ce tutorat peut être « formel » au sens de « pour la forme », soit n'être qu'un « tutorat de papier » dont la pratique n'est pas plus élaborée qu'un tutorat spontané.
- Le TUTORAT ORGANISE, quant à lui, s'inscrit dans la « structure formation » d'une entreprise ou d'une organisation apprenante et incarne donc la fonction tutorale de celle-ci (et non pas du seul tuteur). Elle suppose donc une reconnaissance effective du travail tutorial, ce qui implique notamment une formation au tutorat, des moyens supplémentaires accordés aux tuteurs, une articulation avec les niveaux hiérarchiques et une mise en cohérence avec les autres fonctions de l'entreprise. *Bref, l'organisation est pensée à la fois comme un lieu de production de biens ou services et comme un lieu de construction de compétences.* Pour reprendre les termes de l'auteur : « Le tutorat organisé permet de passer d'une logique de simple reproduction du travail avec faible dimension formative à une logique de construction de compétences conjointement à la production de travail ».

En ce qui concerne le tuteur, BORU souligne que l'ensemble du tutorat organisé en entreprise se réduit rarement à une seule personne. Il distingue le TUTEUR OPERATIONNEL qui agit au niveau de la situation de travail, le TUTEUR RELAIS qui se situe au niveau du service, et éventuellement le RESPONSABLE DU TUTORAT qui agit au niveau de l'entreprise. Le tutorat peut répondre aux besoins internes de l'entreprise (tutorat d'intégration ou de développement) ou à des besoins externes (tutorat de formation et d'insertion).

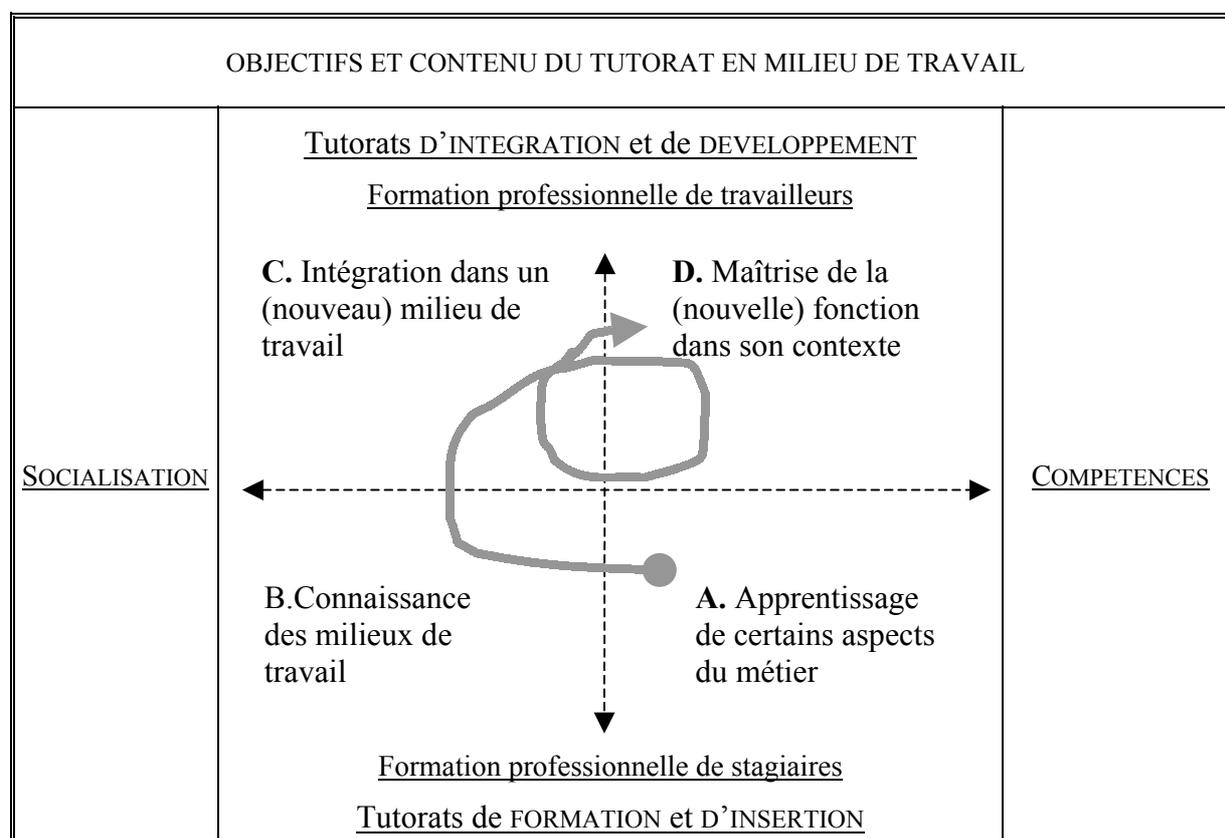
⁴⁹ BORU J. J., *Du tuteur à la fonction tutorale : contradictions et difficultés de mise en oeuvre*, Recherche et Formation, « La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises », 22, 1996

⁵⁰ Pour l'enseignement secondaire technique et professionnel.

Le Conseil de l'éducation et de la formation, dans un avis mentionné plus haut relatif à « la professionnalisation de l'encadrement des stagiaires en entreprise » (avis n° 69 du 25 février 2000), construit une typologie de quatre types de stages en fonction des objectifs visés (*qualification* versus *maîtrise d'un poste* de travail) et des moyens utilisés (*immersion* dans l'entreprise versus *insertion* dans l'emploi). Ces quatre types de stage sont : 1) orientation, 2) pré-qualification, 3) qualification et 4) mise à l'emploi. Si les trois *derniers* font clairement appel, selon le CEF, à la mise en œuvre d'une fonction tutorale en entreprise (à l'intention des élèves-stagiaires, des personnes en insertion et des jeunes travailleurs), le premier relève plutôt de l'observation du milieu professionnel où c'est l'accompagnateur de l'école (maître de stage) ou de l'organisme d'insertion qui joue le rôle prépondérant⁵¹.

Notre objet étant le tutorat, nous nous centrerons sur les trois dernières modalités, soit l'INSERTION, la FORMATION⁵², et l'INTEGRATION, auxquels nous ajouterons le DEVELOPPEMENT (accompagnement des travailleurs, face à des changements en termes de fonction et de compétences). Dans une première approche, nous distinguerons le contenu des ces types de tutorats en fonction de l'objectif d'acquisition de compétences et de celui d'intégration dans le milieu de travail. Le tableau ci-dessous reprend les contenus de stage qui s'en dégagent.

TABLEAU 3 : TYPES DE TUTORATS EN MILIEU DE TRAVAIL



Le parcours (idéaltypique) illustré par la ligne grise est celui d'une personne ayant d'abord participé à un tutorat de formation comme élève-stagiaire, ce qui lui a permis d'acquérir certains aspects du métier par l'observation et une pratique de terrain, ainsi qu'une connaissance d'un ou de plusieurs milieux de travail et de leurs règles. L'ancien élève-

⁵¹ C'est aussi le point de vue de BARBIER (1996) qui exclut le suivi des stages d'observation du tutorat

⁵² L'usage du terme de « qualification » nous semble excessif. En effet, ce n'est pas le stage qui qualifie mais bien l'école. Par conséquent, il s'agit bien d'un stage de *formation* (ou produisant des effets formatifs).

stagiaire devenu jeune travailleur a ensuite participé à un tutorat d'intégration qui l'a intégré dans un milieu de travail spécifique et permis de développer des compétences liées à sa fonction dans son contexte particulier. Enfin, des transformations au sein de l'organisation ou un changement de fonction l'on fait participer à un tutorat de développement. Un autre parcours pourrait commencer par le tutorat d'insertion socioprofessionnelle.

Ajoutons, comme nous l'avons analysé plus haut, que le tutorat mis en place peut être diversement formalisé. A une extrémité de l'échelle, un tutorat *informel et occasionnel* (tutorat spontané), assumé parfois par plusieurs travailleurs successifs pour le même stagiaire, sans reconnaissance du travail tutoral par l'organisation et, *a fortiori*, sans préparation et sans formation pour exercer cette fonction. A l'autre extrémité, un tutorat *formalisé et durable* (tutorat organisé), reconnu au sein de l'organisation et ayant fait l'objet d'une préparation et d'une formation spécifiques. On ne peut à vrai dire parler de « fonction tutorale » au sens strict qu'à partir du moment où il y a reconnaissance, formation et inscription dans la durée.

6.5. Facteurs TRANSVERSAUX du développement actuel du tutorat

Au-delà des développements plus ou moins séparés du tutorat dans ces deux lieux d'exercice privilégiés⁵³ que constituent l'entreprise et l'école, il apparaît clairement que des facteurs transversaux plus ou moins convergents expliquent sa croissance et sa reconnaissance contemporaine, ceci quel que soit son milieu de mise en oeuvre. Comme le souligne l'éditorial de la revue *Recherche et formation* consacrée au tutorat⁵⁴, « cette croissance et cette reconnaissance s'inscrivent dans des tendances plus larges d'évolution de la formation initiale et continue, faisant écho elles-mêmes à des mutations durables affectant les organisations ».

Tout d'abord, l'*individualisation* des parcours dans le champ social se manifeste également dans l'enseignement et la formation, induisant des pratiques plus centrées sur la singularité de l'apprenant. Associée à l'implication active de celui-ci dans son apprentissage, elle débouche souvent sur des pratiques d'accompagnement « sur mesure » dont le tutorat constitue une des expressions (avec le coaching, les supervisions...). Le tutorat d'insertion socioprofessionnelle s'inscrit dans cette logique, où formation, insertion et socialisation se conjuguent⁵⁵.

La valorisation des habiletés professionnelles en termes de *compétences*, et singulièrement de capacité de résolution de problèmes (ce que des auteurs comme LE BOTERF appellent *la* compétence ou la *meta-compétence*)⁵⁶, encourage des formations en situation de travail, ou en situation où l'expérience et la construction active de réponses seront soutenues par un aidant, comme le tuteur. Remarquons par ailleurs que ces deux éléments sont profondément associés, les compétences professionnelles étant liées à un individu, et non à un poste de travail.

Remarquons d'autre part que les *évolutions* de plus en plus rapides des savoirs et des techniques, la spécialisation des entreprises et des organisations non-marchandes ne permet plus à l'enseignement, notamment professionnel, de disposer des ressources (en matériel, par exemple) pour assurer un enseignement totalement *intra-muros*. Une partie de la formation est donc déléguée au lieu de travail, que ce soit pendant les études (stages) ou au début de la vie professionnelle, ce qui implique souvent la mise en place d'un tutorat formel ou informel, induisant un rapport plus *réflexif* à la pratique.

⁵³ Mais n'oublions pas le tutorat social visant à soutenir le parcours d'individus fragilisés.

⁵⁴ *La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises*, in Recherche et formation, 22, 1996.

⁵⁵ Comme l'écrit P. BLANCARD « Si l'évolution globale de nos sociétés tend à une fragilisation des bases identitaires traditionnellement disponibles, comment ne pas considérer le tutorat (...) comme facilitant les processus d'identification, permettant le développement d'étayages dans un cadre où l'insertion par le travail salarié reste le modèle dominant ? » (in *Compétences à l'œuvre dans l'exercice du tutorat*, 1996).

⁵⁶ L'accord-cadre pour le secteur non-marchand de la CFWB y fait clairement référence dans son point 1 (cadre général) en soulignant « la nécessité de permettre à chacun (...) d'apprendre à apprendre ».

Enfin, comme le souligne l'éditorial cité plus haut, « la tendance à *l'éclatement de l'espace traditionnel de la formation* (...) et la tendance à la mise en place de dispositifs de socialisation de caractère ensemblier, conjuguant à la fois espaces, acteurs et activités formatifs, professionnels et sociaux, comme on le voit bien dans les différentes formes d'alternances ». Ceci rejoint ce que nous avons déjà développé plus haut à propos de la problématique contemporaine de la formation continuée.

Ainsi, la « montée du tuteur » semble résulter de plusieurs facteurs, souvent articulés entre eux dans un contexte de transmission intergénérationnelle. Elle s'effectue par ailleurs dans le cadre plus global de la « *société de la connaissance* » valorisant l'association intime du travail et de la réflexion sur le travail (modèle du « *praticien réflexif* »), mais également dans celui d'un univers social où l'autonomie de l'individu est autant valorisée qu'elle est accompagnée par diverses formes de guidances où les pairs se substituent aux pères.

6.6. La fonction tutorale

Comme nous l'avons vu dans la partie historique, le tutorat a dès l'origine visé au moins deux objectifs : la *formation* et la *socialisation* des tutorés⁵⁷. Même si les modalités de mise en œuvre du tutorat, surtout en milieu scolaire, ont profondément changé avec le temps, ces deux dimensions cognitives et sociales demeurent. Nous allons dès lors les analyser de manière plus précise, dans le contexte des pratiques contemporaines de tutorat en milieu de travail.

Bien qu'intimement nouées dans la réalité (et c'est une dimension essentielle du tutorat que de les lier dans le cadre d'une « *interaction sociocognitive* »), la dimension formative et la dimension sociale seront dans un premier temps analysées séparément. Par ailleurs, surtout dans le cadre du tutorat de formation (et parfois dans celui de développement), le tuteur assume également une fonction de *médiation* entre le tutoré et les autres partenaires du dispositif (l'entreprise son staff et ses travailleurs, l'école, l'accompagnateur, le formateur...).

FORMATION

Nombreux sont ceux, notamment dans l'enseignement, qui contestent le titre de formateur au tuteur, que celui-ci ait été préparé ou non à son rôle tutorial. Arguant du fait que le tuteur est un travailleur, occupé par ailleurs à d'autres tâches qui constituent l'essentiel de sa fonction⁵⁸, ils estiment qu'il n'est pas un formateur et que l'expression « formation par le tutorat » est un abus de langage. Bien entendu, ceci ne signifie pas à leurs yeux que le tutorat, cette « fonction de l'entre-deux », ne produit pas *des effets formatifs*, mais c'est en tant que résultat d'une expérience interactive aux composantes et acteurs multiples (l'entreprise, l'expérience de travail, les autres travailleurs, le rôle éventuel du professeur de pratique professionnelle...) et non de la seule action formatrice du tuteur, dont ce n'est pas fonction principale ni même permanente, comme nous l'avons vu. Par ailleurs, celui-ci est perçu comme accompagnant l'acquisition d'un savoir pratique localisé, et non d'un savoir transférable et articulé sur des théories ayant un certain degré de généralité. Comme l'écrit SANTELMANN (1994), « il ne s'agit pas d'un salarié qui devient formateur, mais d'un salarié qui formalise les savoir-faire du métier qu'il exerce afin que ceux-ci deviennent lisibles et praticables par le formé ».

La définition de BARBIER citée plus haut va dans ce sens, l'auteur parlant « d'activités mises en œuvre par des professionnels en situation de travail en vue de *contribuer* à la *production* où la transformation *des compétences professionnelles* » (nous soulignons). Le tutorat contribue à la production des compétences professionnelles, ce qui n'est pas tout à fait du même registre que la formation, dans la mesure où ces compétences sont par définition liées

⁵⁷ Nous laissons ici de côté les objectifs concernant les tuteurs, parfois explicitement visés par les initiateurs du tutorat en milieu de travail. Cet aspect particulier de « l'effet-tuteur » sera développé plus loin.

⁵⁸ Ce qui le distingue du coach, comme nous l'avons signalé en début de cette synthèse.

au contexte précis d'une situation de travail alors que la formation vise des objectifs plus généraux. Le même auteur⁵⁹ distingue de ce point de vue trois types de « systèmes de socialisation » : les systèmes d'enseignement, les systèmes de formation et les systèmes de développement de compétences. Comme le souligne BARNIER⁶⁰, c'est dans ce dernier cadre « que la fonction tutorale s'exprime le mieux ».

TABLEAU 4 : POSITION DU TUTEUR AU PAYS DES TROIS SYSTEMES

	ENSEIGNEMENT	FORMATION	DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES
Objectif	Mise à disposition de savoirs ou de connaissances appropriables	Production de nouvelles capacités transférables dans d'autres situations	Dispositifs ayant pour but le développement de compétences professionnelles
Figure centrale	Enseignant	Formateur	Tuteur , accompagnateur ou médiateur
Notion centrale	Savoir, connaissance	Capacité	Compétence
Relation à l'activité	Dans une relation d'extériorité	Potentiellement mobilisable dans une activité	Effectivement mobilisée dans une activité réelle

Cette définition et localisation de la fonction tutorale dans les systèmes de production de compétences vont pousser BARBIER à lier de manière privilégiée le tutorat avec le milieu professionnel, auquel la suite de son article (et toute la bibliographie afférente) est d'ailleurs entièrement consacrée. Sans discuter ici cette déduction que l'on peut contester⁶¹, retenons en tout cas que, selon cet auteur réputé dans le domaine de la formation professionnelle, la fonction tutorale se distingue assez nettement de celle du formateur, dans la mesure où elle vise « la *production* et la *mobilisation* de compétences dans un même temps » (nous soulignons), alors que dans le cadre de la formation il s'agit de production de capacités qui ne sont que « potentiellement mobilisables dans une activité ».

Les quelques définitions reprises dans l'avis n° 69 du CEF ne parlent pas non plus de formation stricto sensu, mais bien de plusieurs missions articulées entre elles. Le tuteur « participe » à la formation mais n'a pas le statut de formateur stricto sensu. Il est toujours associé à d'autres acteurs (le pôle formation, le programme de formation, les collègues de travail...), dans le contexte de la production de biens et de services. Le texte du CEF distingue d'ailleurs l'accompagnateur, le tuteur et le formateur - dans un document à vrai dire très centré sur les stages de personnes en situation d'apprentissage (élève-stagiaires).

Ceci étant dit, il ne faudrait pas comparer la pratique éminemment interactive du tutorat avec un modèle purement transmissif de l'enseignement ou de la formation *ex cathedra*, mais bien avec les nouvelles modalités de formation qui - elles aussi - recourent à des pratiques interactives centrées notamment sur la résolution de problèmes et l'implication active de l'apprenant. Vu sous cet angle, la distance entre le tutorat et les pratiques de formation,

⁵⁹ BARBIER, *Tutorat et fonction tutorale. Quelques entrées d'analyse*, in Recherche et formation, 22, 1996.

⁶⁰ In *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, op. cit.

⁶¹ Ainsi, la production et la mobilisation de compétences peuvent se produire aussi en milieu scolaire. Que l'on pense à une compétence aussi fondamentale que l'usage « en situation » de la langue parlée ou écrite...

notamment professionnelles, est sans doute moins grande qu'il n'y paraît. Bien entendu, la particularité de la situation de travail et de son contexte, le statut hybride et intermittent du tuteur, distinguent clairement le tutorat de la formation, aussi interactive soit-elle.

Si l'on tente de formaliser brièvement la manière dont le tutorat produit des effets formatifs, l'on peut distinguer différents éléments : immersion conjointe dans la situation de travail, mise à distance et formalisation de celle-ci, organisation de situations formatives, évaluation des capacités professionnelles mises en œuvre.

En d'autres mots, les effets formatifs de la fonction tutorale ne résultent pas de la seule immersion « côte à côte » dans une situation de travail, mais également de la formalisation de celle-ci (par divers moyens : verbale, imagée, écrite...) par le tuteur mais aussi par le tuteur - que ce soit avant, pendant ou après une séquence de travail. Par ailleurs, le tuteur peut exploiter d'autres séquences de travail que celles existantes et « créer des parcours permettant de maximiser la production de compétences » (BARBIER). Enfin, l'évaluation des capacités mises en œuvre, que ce soit au moment même ou à la fin de la phase tutorale, fait la plupart du temps partie du processus formatif.

L'exercice de la fonction tutorale dans sa dimension formative suppose donc le développement de compétences spécifiques dans le chef du tuteur..

SOCIALISATION ET MEDIATION

Nous regroupons sous cette appellation l'action *relationnelle* du tuteur, principalement dans le domaine de l'intégration (passagère ou durable⁶²) du tuteur dans le milieu de travail et dans celui des relations avec les autres partenaires du dispositif tutoral. Si cet aspect du tutorat peut sembler distinct de sa dimension formative dans le cas d'un apprentissage de type purement technique, c'est sans doute moins le cas dans les métiers du « travail sur autrui » (pour reprendre l'expression de DUBET), dans la mesure où les « compétences relationnelles » font partie du bagage professionnel. Il y a dès lors, dans ce cas particulier (mais qui nous intéresse au premier chef), une certaine congruence entre les compétences professionnelles habituelles du tuteur et celles qu'il met en œuvre dans la dimension « socialisation » de la relation tutorale.

Un auteur comme BARBIER (dans l'article déjà cité) insiste beaucoup sur cette dimension relationnelle, qu'il lie à la fonction de socialisation : « l'espace du tutorat se caractérise par le fait que le tuteur et le tuteur se trouvent dans la même situation (...) même s'ils n'ont pas le même statut dans cette situation, ce qui (...) va enrichir et renforcer considérablement *les phénomènes d'identification*, d'ailleurs dans un sens réciproque (...) Ceci donne aux relations tuteur-tuteur une *charge affective* qui leur est propre et qui constitue probablement une *composante essentielle* du tutorat (...) Ces relations permettent (...) de donner aux tuteurs un rôle majeur dans l'intégration des tuteurs aux collectifs de travail et aux organisations ; elles permettent aussi plus largement l'adoption par ceux-ci, des règles, des attitudes et des valeurs des groupes dans les activités desquels ils se trouvent engagés » (souligné dans le texte).

Par conséquent, un tuteur capable de mettre en œuvre les compétences propres à la dimension formative mais ne disposant pas du *feeling* relationnel nécessaire sera sans doute fortement handicapé dans sa fonction, comme beaucoup d'auteurs qui se sont intéressés au tutorat l'ont remarqué. Comme nous l'avons signalé plus haut dans la partie relative à l'historique du tutorat, celui-ci constitue une « interaction sociocognitive » qui mêle étroitement le registre cognitif et le registre relationnel.

⁶² Le tutorat d'insertion peut aussi concerner les personnes à durée déterminée, notamment dans le cadre d'un contrat de remplacement. Dans certains secteurs (dont les MAE), un *turn-over* élevé des travailleurs pose des problèmes d'intégration des nouveaux venus, surtout si leur présence est de courte durée.

Enfin, le tuteur assume bien souvent une fonction effective de *médiation* entre les différentes parties prenantes au tutorat : le tutoré, l'entreprise, les collègues de travail, le centre de formation ou l'école et ses représentants (moniteur, accompagnateur), l'opérateur d'insertion socioprofessionnelle... Il sera par ailleurs souvent partie prenante de l'évaluation du stage, notamment en termes d'acquisition de compétences nécessaires à la réussite des études dans le cadre d'un tutorat de formation.

Tous ces éléments réunis montrent à suffisance que dans le cas d'un tutorat formalisé, une préparation à l'exercice de la fonction tutorale est utile, voire indispensable. La question de la formation des tuteurs se pose donc immanquablement suite à celle de ses compétences, comme le recommande d'ailleurs le CEF dans son avis sur la professionnalisation de l'encadrement des stagiaires en entreprise.

6.7. La formation des tuteurs

La variété des situations et des modalités (formelles ou informelles) d'exercice de la fonction tutorale étant très grande, il n'y a pas de modèle-type en matière de formation des tuteurs. Elle implique par définition la reconnaissance symbolique et éventuellement matérielle du travail des tuteurs. Ce n'est en effet qu'à partir de cette reconnaissance qu'un dispositif de préparation ou de formation des tuteurs pourra être envisagé.

Les deux premières conditions préalables à l'exercice de la fonction tutorale - antérieure à la formation - souvent mentionnées sont la *maîtrise professionnelle* et la *motivation*.⁶³ De ce point de vue, le profil idéal du tuteur en milieu de travail est celui du travailleur expérimenté (ce qui ne veut pas dire âgé), au fait de l'histoire de l'entreprise (ou du secteur d'activité) et désireux de transmettre son savoir-faire ou - plus exactement⁶⁴ - d'accompagner et de guider le tutoré dans son processus de construction de compétences par le travail.

L'expérience professionnelle « spontanée » du tuteur ne suffit cependant pas en elle-même. Elle doit pouvoir être explicitée, « mises en mots », formalisée pour être partagée. Dans sa relation avec le tutoré, le tuteur sera conduit à répondre à des questions relatives à sa pratique, à la mettre dans le contexte de l'organisation du travail dans l'entreprise et en relation avec les systèmes pratiques ou théoriques qui la sous-tendent. Par ailleurs, dans la mesure où le tuteur travaillera notamment avec des élèves-stagiaires en provenance des écoles, l'actualisation de certaines connaissances sera parfois nécessaire, ce qui suppose de mettre en place une articulation avec l'école ou le centre de formation.

Mais c'est peut-être plus dans les domaines *pédagogique* et *relationnel* que la formation devra le mieux préparer le tuteur. Dans la mesure où, comme nous l'avons vu plus haut, la « *charge affective* (...) constitue probablement une *composante essentielle* du tutorat » (BARBIER), c'est peut-être principalement ces dimensions interactives qui pourront faire l'objet d'une formation (information, sensibilisation...). Ici également, la variété des situations nécessite de penser des dispositifs adaptés. Le travail avec des jeunes stagiaires en rupture scolaire ou de personnes en insertion socioprofessionnelle demandera des qualités qui ne sont pas les mêmes que celui avec de travailleurs embauchés dans le cadre d'un contrat de travail « normal ».

L'exemple du programme de formation « *Tuteur en entreprise dans le cadre de la formation en alternance* » développé par l'enseignement de promotion sociale (niveau secondaire) en Communauté française (2001) est significatif de ce point de vue. On y constate en effet que le premier cours mentionné dans ce programme concerne la « connaissance de l'apprenant en

⁶³ Ce que souligne d'entrée de jeu la brochure *Le tutorat. L'envie de transmettre un savoir...* publiée par le Fonds social pour les aides familiales et aides seniors (2003).

⁶⁴ La présentation du tutorat comme *transmission* ne nous paraît en effet pas vraiment adéquate. Il s'agit plutôt d'une *construction* de compétences et de savoirs par l'expérience (BORU, 1996).

formation en alternance ». On y lit notamment que le tuteur devra « s'interroger à propos du parcours antérieur qui a influencé la construction de la personnalité » et « identifier d'éventuels indicateurs des difficultés socio-émotionnelles et comportementales de l'apprenant ».

Enfin, du point de vue pédagogique, l'exercice de la fonction tutorale suppose, d'un côté, la capacité de construire (planification des tâches) et de mettre en œuvre des apprentissages en milieu de travail et, de l'autre, de participer à l'évaluation des tutorés avec ou sans le partenariat d'une école ou d'un centre de formation. Ces éléments sont également au programme que nous venons de mentionner.

6.8. Les effets du tutorat

Nous distinguerons ici les tutorés des tuteurs, la pratique de l'accompagnement en milieu de travail produisant, comme dans l'enseignement, des effets *autant* sur les premiers que sur les seconds, ce qui constitue une spécificité du tutorat⁶⁵.

LES TUTORÉS

Une des spécificités du tutorat est le caractère très individualisé et « sur mesure » de l'apprentissage, au travers de la relation interpersonnelle de la dyade tutorale. De surcroît, dans la mesure où le tuteur n'est pas un professionnel de la formation, la proximité (de situation, culturelle...) plus grande avec le tutoré pourra jouer un rôle important. Elle agira sur le versant de la socialisation et ses effets seront favorables si le tuteur est bien disposé⁶⁶ et bien préparé à assumer cette dimension de sa fonction. Comme l'a écrit BARBIER (1996), « A la différence de l'espace de l'enseignement et de l'espace de la formation qui impliquent de fait une différence de situation entre l'enseignant et le formateur qui sont en situation professionnelle, et l'enseigné et le formé qui sont en situation d'apprentissage (...) l'espace du tutorat se caractérise au contraire par le fait que le tuteur et le tutoré se trouvent dans la même situation (...) même s'ils n'ont pas le même statut dans cette situation (...) Ces relations [tuteur-tutoré] permettent en tout cas de donner aux tuteurs un rôle majeur dans l'intégration des tutorés aux collectifs de travail et aux organisations ». Bien entendu, l'impact peut être au contraire très négatif si la dynamique relationnelle et une mauvaise préparation du tuteur viennent perturber, voire bloquer la relation d'apprentissage.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu plus haut, le centrage autour de la formation par l'expérience (« *learning by doing* ») et l'objectif de développement de compétences « en situation de travail » est un trait central du tutorat. Il est de ce point de vue irremplaçable et particulièrement bien adapté aux évolutions contemporaines de la formation professionnelle. C'est donc bien la double dimension sociale et cognitive de l'apprentissage « coopératif et interactif » (BARNIER, 2001) du tutorat qui exerce un impact spécifique sur les tutorés, comme nous l'avons déjà vu à propos de l'enseignement.

LES TUTEURS

Bien que majoritairement pensé et conçu en fonction de ses effets désirés sur ses bénéficiaires prioritaires, le tutorat, comme nous l'avons vu dans le cadre de l'enseignement, n'est pas sans impact sur les tuteurs eux-mêmes - a fortiori quand ceux-ci ont suivi une formation pour le mettre en œuvre dans les meilleures conditions possibles. Dans certaines circonstances, la mise en place d'un tutorat est même explicitement conçue à l'intention des tuteurs. C'est le cas dans l'enseignement (voir plus haut) où des projets ont été élaborés pour lutter contre l'échec scolaire. Mais c'est aussi le cas, bien que beaucoup plus rarement, dans les milieux

⁶⁵ Certains emploient la formule de « formation continue et réciproque de tous par tous ».

⁶⁶ Au sens où il est volontaire et motivé.

professionnels, comme le rapporte WITORSKI (1996) dans un article consacré au thème de « l'effet-tuteur » dans le domaine de leurs compétences professionnelles et relationnelles⁶⁷.

Par ailleurs, si ces effets peuvent être l'acquisition de nouvelles *compétences*, ils peuvent aussi résulter sur la *valorisation* de l'expérience acquise ou la *diminution de la pénibilité* du travail par l'exercice d'une nouvelle activité induisant une prise de distance. Cet aspect des choses est un argument développé dans le cadre de certains projets, comme la deuxième phase du *Plan TANDEM* (dite Plan Tandem 2) du ministre DETIENNE (Région wallonne) à l'attention des travailleurs de plus de 50 ans des secteurs de l'Accueil et de l'Hébergement pour personnes handicapées, des Centres d'accueil pour adultes et des Maisons maternelles ayant opté pour un crédit-temps. Comme l'indique le dossier de presse, ce plan de transfert de compétences par le biais du tutorat « témoigne d'une prise en compte par les pouvoirs publics des réalités de travailleurs exerçant des métiers à forte pénibilité mais aussi d'une reconnaissance et d'une valorisation des années d'expérience ».

Selon WITORSKI, les effets en termes de compétences du tutorat sur les salariés-tuteurs sont multiples et dépendent du contexte dans lequel il s'exerce (notamment son degré de formalisation, la présence d'une phase de formation, son objectif de reproduction des pratiques ou d'anticipation des changements, ainsi que la mise en place de moments, de moyens et de lieux permettant aux tuteurs de réfléchir sur leurs pratiques). Il souligne par ailleurs que ces effets « ne sont pas, le plus souvent, prévus par les organisations⁶⁸ ».

Le noyau explicatif des changements est l'hypothèse que *la réalisation d'une action inédite par un acteur produit de nouveaux schémas d'action et de nouvelles compétences*, autant sur le versant de la formation que de la socialisation. En étant tuteur, le travailleur est conduit à développer différentes activités : accueil du stagiaire, organisation de son parcours, explication du travail et suivi de celui-ci au quotidien, évaluation du stage. Ces tâches génèrent un recul par rapport à l'activité et une formalisation de celle-ci. Comme écrit WITORSKI, « les salariés devenus tuteurs sont amenés, parfois pour la première fois, à expliquer leur travail à d'autres (...) ils "mettent en mots" leur propre pratique réalisée auparavant de façon plus ou moins inconsciente ». Cette explication et explicitation du travail peuvent se faire avant, pendant ou après l'acte de travail, de manière informelle ou au contraire très formalisée.

Par conséquent, l'exercice du tutorat est générateur de *réflexivité* et de compétences transversales dans le chef des tuteurs : « Cette activité d'explication des pratiques conduit à développer un regard sur soi, sur ses pratiques et sur ses propres capacités d'action par une prise de recul vis-à-vis de l'action. Il s'agit de la production d'une *meta-compétence* » (nous soulignons). Comme nous le confiait la directrice d'un service pratiquant l'insertion socioprofessionnelle par le tutorat dans l'accueil de la petite enfance : « Je trouve qu'arriver, avec les missions de tuteur, à donner un rôle et une fonction à des personnes qui depuis longtemps sont dans des pratiques professionnelles, aide aussi à maintenir les personnes, les tuteurs, à avoir une réflexion et un recul par rapport à leur pratique. En tant qu'employeur, *moi j'y gagne sur les deux tableaux*. Ils réfléchissent, ils font en sorte que le tuteur se pose des questions, mais en même temps ils ont leurs propres réponses face à ces questions » (nous soulignons).

Par ailleurs, la fonction de socialisation et d'intégration du tuteur est elle aussi inductrice de nouvelles habiletés professionnelles. C'est particulièrement le cas quand il s'agit d'un tutorat

⁶⁷ *Evolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat*, 1996.

⁶⁸ Ce constat nous indique le degré d'étanchéité entre les pratiques mises en place dans l'enseignement et celles développées dans les milieux de travail. En effet, comme nous l'avons vu dans la première partie de cette synthèse, « l'effet-tuteur » en termes de compétences est formalisé depuis très longtemps dans l'enseignement.

d'insertion à l'intention de personnes fragilisées, peu qualifiées, ayant connu de longues périodes de chômage. Les tuteurs y ont une fonction de transmission et d'explicitation des normes et des valeurs liées au milieu de travail, et jouent un rôle d'intermédiaire et de facilitateur dans les relations avec les autres membres de l'équipe. Ils développent dès lors des compétences d'animation d'équipe à l'occasion du tutorat, ce qui peut déboucher sur la construction d'une nouvelle professionnalité et d'une « seconde carrière ».

Soulignons que dans de nombreux cas, le tuteur est mis en contact avec des formateurs professionnels extérieurs au milieu de travail, ce qui est également une source de formation.

6.9. Exemples de tutorat dans le secteur non marchand

L'exercice du tutorat dans ce secteur est aujourd'hui surtout centré sur l'accompagnement des *étudiants stagiaires* (éducateurs, puéricultrices, travailleurs sociaux, soignants...). Souvent informel (bien que nécessitant la signature d'une convention de stage avec l'école⁶⁹ depuis 1999), ce TUTORAT DE FORMATION constitue une fonction non négligeable assumée par les services et leurs travailleurs. L'accueil et l'encadrement des stagiaires est en effet une mission remplie par les institutions et leurs travailleurs dès l'origine de la professionnalisation des métiers de l'intervention psycho-sociale, à l'exception, jusqu'il y a peu, des psychologues⁷⁰.

Les dispositifs de formation aux métiers qui comportent une importante part de compétences relationnelles, soit l'ensemble des professions paramédicales et psycho-sociales, prévoient en effet un nombre élevé d'heures de stages.

Comme nous l'avons écrit il y a quelques années dans une étude sur le secteur des maisons d'éducation et d'hébergement (aide à la jeunesse, aide aux personnes handicapées, aide aux adultes en difficulté : commission paritaire 319) : « cette fonction semble particulièrement importante, et ceci pour au moins deux raisons. La première est liée à la *spécialisation croissante des services et institutions*. (...) l'évolution du champ institutionnel est caractérisée par une fragmentation continue, de nouvelles catégories de services voyant régulièrement le jour, avec pour objet de s'adapter plus finement aux caractéristiques de certains bénéficiaires et/ou de développer de nouvelles modalités de prise en charge. Par conséquent, les formations initiales tendent à se recentrer sur des matières transversales et généralistes, laissant aux stages et, ensuite, à l'expérience de travail le soin de développer des compétences plus pointues. La deuxième raison [est liée aux] particularités du travail psycho-social, qui comporte peu d'actes techniques, nécessitant *des compétences qui ne sont pas faciles à développer par le biais des formations classiques*. Ceci est particulièrement le cas pour ces compétences fondamentales que sont les capacités relationnelles, la capacité de recul, l'autonomie, le sens éthique... Comme nous l'avons vu (...), c'est l'expérience de travail qui paraît souvent la plus à même de remplir ce rôle, par l'immersion professionnelle et *la mise en situation* qu'elle implique » (souligné dans le texte)⁷¹.

Les données récoltées dans ce secteur en 1998 montraient que plus de 60% des travailleurs psychosociaux avaient encadré des stagiaires dans ce secteur durant l'année écoulée. En outre, l'augmentation des effectifs dans les écoles de plein exercice ou de promotion sociale qui préparent aux métiers psycho-sociaux (puéricultrices, éducateurs, assistants sociaux, psychologues, soignants...) n'était pas sans poser de sérieux problèmes en matière de lieux de stages, voire parfois de tensions entre les écoles et les institutions.

⁶⁹ Ceci pour l'enseignement secondaire.

⁷⁰ Les réformes récentes (dans le cadre notamment du processus dit « de Bologne ») des études universitaires de psychologue mais également de sociologue débouchent sur l'inclusion d'heures de stage dans le cursus de formation.

⁷¹ « L'organisation formatrice », in DE BACKER et WAUTIER, *Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux*, Fonds ISAJH, 2000

Le TUTORAT D'INTEGRATION OU D'INSERTION est nettement moins pratiqué, sauf de manière totalement informelle (information et intégration par des pairs) ou dans des projets-pilotes très localisés. Cependant, certaines actions récentes, notamment dans le cadre des accords du non-marchand, développent des tutorats d'intégration de jeunes travailleurs par des collègues expérimentés.

Rappelons sur ce point que les ACCORDS DU NON MARCHAND au niveau fédéral, signés le 1^{er} mars 2000 et concernant les secteurs de la santé⁷², comportait un point important relatif au TUTORAT parmi les onze points de l'accord. Comme le résume M. DAVAGLE⁷³, « L'accord veut mettre en place le système de "tutorat" c'est-à-dire assurer un accompagnement des stagiaires, des jeunes qui entament une carrière professionnelle ou des personnes qui, après plusieurs années d'interruption, reprennent le travail. Pour ce faire il est proposé de financer dans chaque hôpital un travailleur équivalent temps plein supplémentaire ».

On aura remarqué que les trois formes de tutorat sont concernées par l'accord, alors que celui de la Communauté française - qui n'avait peut-être pas pensé au autres... - ne concerne que le tutorat pour les jeunes travailleurs. Quant à l'accord wallon (et le bruxellois), il ne reprend pas explicitement le tutorat, ce qui ne l'empêche pas de le mettre effectivement en œuvre dans le cadre de l'aménagement de fin de carrière (voir ci-dessous le Plan Tandem).

Un projet-pilote de tutorat pour les aides-familiales est soutenu par le Fonds social pour les aides familiales et aides seniors, dans l'attente d'une reconnaissance et une subsidiation du tutorat par les pouvoirs subsidiaires. De manière significative au regard de ce que nous avons constaté dans le secteur des maisons d'éducation et d'hébergement, la brochure de présentation de ce projet⁷⁴ fait d'abord le constat de la variété et de la complexité des situations sur le terrain qui nécessitent « d'encadrer au mieux les personnes nouvellement engagées. En effet celles-ci se retrouvent parfois dans des situations difficiles à gérer seules en début de carrière ». Une des particularités du métier est effectivement de se retrouver seule au domicile des personnes. Dans ses conditions, le premier objectif du tutorat est de « sécuriser les nouvelles aides familiales engagées » suivi de celui de « favoriser l'intégration des aides familiales débutant dans la profession dans les équipes de travail ». Les deux premiers objectifs sont bien de l'ordre de la socialisation et de l'intégration. Curieusement, l'objectif de formation (« permettre le transfert de compétences ») ne vient qu'en dernier lieu, précédé par la mise en valeur des expériences acquises (des tutrices). La condition pour devenir tutrices est, outre une ancienneté minimale de 10 ans, l'obligation de suivre une formation de 40 heures organisée par l'enseignement de promotion sociale.

Un autre projet est celui du Ministre wallon des affaires sociales Thierry DETIENNE dans le cadre du « Plan Tandem ». Celui-ci concerne les secteurs de l'aide aux personnes handicapées (relevant de l'AWIPH) et des centres d'accueil pour adultes. Il est, sur son versant tuteur, exclusivement destiné aux travailleurs de plus de 50 ans inscrits dans le crédit temps à mi-temps. Outre ces deux conditions, le candidat-tuteur devra avoir au moins 10 ans d'expérience

⁷² Hôpitaux, maisons de repos (MRPA et MRS), soins infirmiers à domicile, centres de revalidation, maisons de soins psychiatriques, habitations protégées, services de transfusion de la Croix Rouge.

⁷³ In *L'accord non marchand 2000-2006*, Courrier hebdomadaire du CRISP 1814-1815, 2004.

⁷⁴ *Le tutorat. L'envie de transmettre un savoir...*, Fonds social pour les aides familiales et aides seniors, 2003. Un premier écho de cette expérience a été donné dans la revue « *Contact. La revue de l'aide et des soins à domicile* », décembre 2003 – janvier 2004. Une tutrice confie notamment : « La formation de quarante heures nous a apporté une autre ouverture d'esprit ; nous y avons appris comment mettre nos limites, comment écouter. Elle nous a aidé à acquérir plus de confiance. Elle a également mis à jour nos connaissances en matière de secret professionnel et de déontologie, ainsi que sur la philosophie du service ». Et une tutrice y souligne de son côté que « cet encadrement m'a aidée à mieux m'intégrer dans mon équipe, à y trouver ma place en tant que nouvelle et à participer plus activement lors des réunions d'équipe ».

dans le secteur et s'engager à suivre une formation de tuteur. Les tutorés sont des nouveaux travailleurs sous contrat d'emploi depuis moins d'un an. Ce projet concerne le tutorat, mais également « des activités d'accompagnement ou de formation » (notions qui ne sont pas précisées). Les lieux d'exercice possibles de ces activités sont l'institution du travailleur (ce qui nous paraît indispensable pour parler d'un tutorat stricto sensu), mais également « chez un autre employeur ou dans un centre de formation du secteur ». On peut supposer que les termes *accompagnement* et *formation* sont relatifs à ces deux dernières situations.

6.10. Difficultés du tutorat

La représentation dominante du tutorat est celle d'une *relation duelle* entre tuteur et tutoré, ce qui tend à escamoter le rôle joué par la structure où il s'exerce (entreprise, organisation, école...) et à faire porter tout le poids de l'accompagnement sur le tuteur « qui n'a qu'à se débrouiller ». Comme le souligne J.-J. BORU dans un article déjà cité (1996), l'enjeu actuel du développement du tutorat peut se présenter sous forme d'une alternative :

- « soit une banalisation du tutorat, largement préconisé mais faiblement instrumenté et laissé à l'initiative de ceux qu'on a rapidement nommé tuteurs ("à eux de se débrouiller")
- soit l'on ambitionne un développement qualitatif autant que quantitatif des pratiques en donnant les moyens aux tuteurs et autres acteurs de la formation en situation de travail pour rendre leur organisation plus ouverte et plus apprenante »

On reconnaîtra dans le premier cas les figures du tutorat spontané et du « tutorat de papier », alors que le second relève bien du tutorat organisé. Outre les difficultés propres au tutorat spontané (absence de formation et de reconnaissance, concurrence entre logique de production et de formation, manque de soutien des tuteurs...), la mise en œuvre et de développement du tutorat, même organisé, peuvent se situer à différents niveaux : dans la relation tuteur-tutoré, la promotion des dispositifs de tutorat, la conception et l'organisation du tutorat, la réalisation du tutorat.

Au niveau de la RELATION TUTEUR-TUTORE, dont on a souligné l'importance à plusieurs reprises, il est clair que le choix du tuteur est primordial. Mais comme le souligne Boru à partir de son expérience en France, « Rares sont les responsables qui désignent comme tuteur un salarié incompetent, introverti, communiquant mal et réticent à l'idée de transmettre son métier ». Comme nous le confiait la responsable d'une crèche, « Il faut avoir de bons contacts humains, se sentir bien dans son métier et ne pas être dégoûté, fatigué. Ce n'est pas celle-là qui donnera envie à d'autres de faire ce métier. Il faut savoir transmettre sa motivation et son envie. Il faut que la tutrice ait elle-même encore la flamme ». Bien entendu, la qualité de la relation dépend également des tutorés et peut s'avérer difficile avec certains publics plus déstructurés ou ayant des troubles de comportements. D'où l'importance d'une information donnée aux tuteurs sur les caractéristiques du public avec lequel ils vont travailler. Comme nous l'avons vu plus haut, la formation proposée en promotion sociale prévoit bien un cours concernant la « connaissance de l'apprenant en formation en alternance ». Le tuteur devra s'y « interroger à propos du parcours antérieur qui a influencé la construction de la personnalité » et « identifier d'éventuels indicateurs des difficultés socio-émotionnelles et comportementales de l'apprenant ».

La PROMOTION DU TUTORAT dans les entreprises et organisations peut quant à elle se heurter à la non-perception de l'intérêt du tutorat pour l'entreprise elle-même. Le tutorat, notamment à l'intention d'un public externe (élèves, insertion) est perçu comme un profit pour le bénéficiaire (le tutoré) et comme un coût et une charge pour l'organisation. Sur ce point, la mise en évidence des bénéfices engendrés par l'exercice du tutorat dans le chef des tuteurs, peut contribuer à son développement. Le témoignage de la directrice d'un projet d'insertion,

déjà cité plus haut, est éclairant sur ce point : « Je trouve qu'arriver, avec les missions de tuteur, à donner un rôle et une fonction à des personnes qui sont depuis longtemps dans des pratiques professionnelles, aide aussi ces personnes, les tuteurs, à développer une réflexion et un recul par rapport à leur pratique. En tant qu'employeur, moi j'y gagne sur les deux tableaux. Ils réfléchissent, ils font en sorte que le tuteur se pose des questions, mais en même temps ils ont leurs propres réponses face à ces questions. Quelque fois, nous avons pu remarquer que des tuteurs vont plus facilement poser des questions par rapport à leur pratique professionnelle à la coordination d'équipe ».

D'autre part, LA CONCEPTION DE TUTORATS ORGANISES ne doit pas se limiter à la formation des tuteurs. C'est plus largement une « culture tutorale » qui doit être développée au sein des organisations, associée à la formation en situation de travail et à la notion d'organisation apprenante et formatrice. Comme le souligne BORU en faisant le lien avec la tradition du compagnonnage « C'est avec le transfert opéré par des salariés ayant bénéficié de tutorat et le mettant en œuvre à leur tour pour de nouveaux arrivants que se constituera véritablement cette culture tutorale, à l'image du fonctionnement de la tradition du compagnonnage ».

Enfin, la REALISATION DE DISPOSITIFS DE TUTORAT peut se heurter à des difficultés spécifiques liées plus particulièrement à *la tension entre logique de formation et logique de production*. Elle peut être dynamisante quand elle arrive à optimiser à la fois la production et la construction de compétences, mais « mission impossible lorsque le minimum de conditions n'est pas réuni ». Parmi celles-ci, toujours selon BORU : le cadrage de la mission tutorale, le temps supplémentaire nécessaire, les outils de référence et les informations données aux tuteurs concernant les personnes à intégrer ou à former.

Il est temps maintenant de voir, dans la foulée des éléments rassemblés dans cette synthèse, comment se présente la problématique du tutorat dans les MAE, ceci à partir des données que nous avons collectées auprès d'acteurs de terrain et du monde de l'enseignement.

7. Problématique du tutorat dans les MAE

7.1. Publics actuels et potentiels de la fonction tutorale

Nous parlerons ici des tutorées mais également des tutrices. Il convient en effet d'avoir à l'esprit que ces dernières constituent tout autant un public susceptible d'être formé par le biais du tutorat. Comme nous l'avons développé plus haut, ses vertus *formatrices* (recul réflexif, compétences relationnelles) et *identitaires* (sentiment de progresser, développement de l'estime de soi) *pour les tuteurs* sont souvent méconnues ou sous-estimées.

Ainsi, dans les secteurs du non-marchand, c'est l'argument de la valorisation de la fin de carrière et de la lutte contre la fatigue professionnelle des travailleurs « âgés » qui est avancé comme bénéfique pour les tuteurs, et non pas l'effet formateur ou identitaire. Un autre argument (lié au premier) est celui de la transmission entre générations de travailleurs, ce qui revient également à réserver la fonction de tuteur aux travailleurs âgés et à ne souligner des effets d'apprentissage que dans le chef des tutorés.

Loin, bien entendu, de nier l'existence et l'importance de cet aspect des choses, il nous semble très réducteur d'y consigner tous les bénéfices du tutorat. En outre, le centrage sur l'effet d'apprentissage dans le seul chef des tutorés occulte les avantages plus larges que pourraient retirer les services et institutions d'un tutorat organisé en leur sein, occultation qui risque de freiner son développement.

TUTORAT DE FORMATION DES ÉLÈVES-STAGIAIRES

Comme nous l'avons vu plus haut, la mise en place de pratiques tutorales dans la formation des puéricultrices (filrière puériculture ou aspirante en nursing) est contemporaine de la première réglementation de la formation initiale en 1957.

Dès l'origine, étant donné l'importance considérable des périodes de stage prévues⁷⁵, la formation initiale des puéricultrices supposait un accompagnement conjoint des écoles et des services. Dans la mesure où, par définition, le tutorat désigne l'accompagnement effectué sur le terrain par d'autres travailleurs, le travail des "monitrices" ou maîtres de stage ne peut pas être considéré comme relevant du tutorat. Par conséquent, la première forme de tutorat mise en place était celui des responsables des milieux d'accueil, soit essentiellement les infirmières brevetées ou graduées et, plus rarement les assistantes sociales. Selon nos informations, les puéricultrices assumaient en effet rarement cette tâche, du moins au sens plénier du terme. Les pratiques de terrain consistaient (et consistent souvent encore) en une forme tutorale où la véritable responsabilité revenait à l'infirmière ou à l'AS, alors qu'un compagnonnage de travail⁷⁶ réunissait la stagiaire et les puéricultrices du service.

En outre, les lieux d'exercice de stages étaient conçus comme un terrain de mise en situation réelle où l'apprentissage des stagiaires se déroulait sous la supervision étroite des monitrices. Celles-ci y développaient des pratiques ne correspondant pas toujours à celles mises en œuvre habituellement dans l'institution. Les écoles « utilisaient » les milieux professionnels, mais sans véritablement les prendre en compte comme de vrais partenaires de formation. Il s'agissait « d'une illustration de la théorie que l'on apprend à l'école ».

Les évolutions que nous avons tracées montrent - suite notamment aux réformes des études et à l'accent mis sur les compétences (soit une capacité d'agir « en situation ») - un transfert

⁷⁵ 2.000 heures à l'époque et répartis sur deux années, alors que les stages représentent 1.000 périodes de 50 minutes actuellement, réparties sur trois années.

⁷⁶ Où les puéricultrices ne peuvent pas véritablement être qualifiées de tutrices opérationnelles.

progressif de la conduite des stages de l'école vers le terrain⁷⁷. Comme nous le disait un témoin qui a vécu de près toutes ces transformations depuis les années 1960, « *l'école a abandonné son tutorat à l'institution* ». Cette « approche compétence » de la formation initiale constitue sans conteste un terrain favorable pour le développement de la fonction tutorale, dans la mesure où celle-ci vise « la production et la mobilisation de compétences dans un même temps » (BARBIER, 1996), comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent.

Simultanément, l'augmentation du nombre d'étudiantes et d'écoles de puériculture a accru le nombre des stagiaires (certains parlent d'une croissance de 40% sur les 10 dernières années), ce qui a débouché sur une plus grande implication des accueillantes dans la fonction tutorale alors même que, selon les témoins rencontrés, le niveau de qualification des puéricultrices aurait sensiblement régressé et que, en outre, leur présence dans le staff enseignant des écoles et dans la direction des institutions s'est quasiment réduite à zéro.

Cette forme de tutorat représente dès lors *l'enjeu actuel le plus important d'une formation des accueillantes*, et ceci sur les deux versants de la dyade tutorale (formation des tutrices et des tutorées). Bien entendu, cet enjeu ne concerne que les services qui accueillent des stagiaires, ce qui n'est pas le cas de tous les MAE. Mais dans la mesure où les écoles ont souvent tendance à regrouper leurs stagiaires dans un ou deux milieux d'accueil (afin de réduire les déplacements des monitrices et de faciliter leur travail auprès de plusieurs étudiantes), ces services doivent faire face à un nombre élevé de stagiaires.

Par conséquent, la formation des accueillantes assumant de manière régulière la fonction de tutrice devrait logiquement être développée, ce qui permettrait d'accroître leurs capacités pédagogiques mais également d'assurer une reconnaissance de leur fonction dans ce domaine. Ceci d'autant plus que les tutorées, bien que majoritairement puéricultrices, proviennent parfois d'autres filières de formation de niveau supérieur aux professionnelles (telles les aspirantes en nursing, qui relèvent de l'enseignement technique). D'autre part, selon la plupart des témoins rencontrés, le public des élèves serait socialement et psychologiquement plus fragilisé qu'autrefois.

TUTORAT D'INTÉGRATION DES NOUVELLES ACCUEILLANTES

Cette forme de tutorat semble actuellement peu répandue, notamment parce que - comme l'indique le profil démographique des professionnelles - les MAE effectuent relativement peu d'engagements pour des postes « ouverts ». Il y a cependant beaucoup de turn-over et de recrutements pour des contrats de remplacement (l'écartement pour des raisons de grossesse est d'un an) ou de temps partiel, ce qui peut générer des difficultés d'intégration au sein des équipes. En outre, les personnes engagées peuvent avoir connu de longues périodes de chômage ou d'autres activités professionnelles depuis la fin de leurs études, nécessitant un accompagnement spécifique et une remise à niveau des connaissances. C'est le point de vue d'un témoin enseignant, coordinatrice d'une importante section de puériculture dans une école de Bruxelles⁷⁸ :

« Cela [le tutorat d'intégration] a surtout son utilité si, entre la fin des études et le premier engagement, il s'est déroulé un décrochage important. C'est souvent le cas maintenant parce qu'elles ont de longues durées de chômage. On se rend compte que les jeunes qui entrent dans les structures d'accueil *ont oublié ce qui a été acquis à l'école, ou ont fait plein de petits boulots qui n'ont rien à voir avec l'accueil de l'enfance*. Quand elles reviennent dans la crèche, elles sont presque sur une table rase... La puéricultrice âgée, si elle encadre les

⁷⁷ Les directions d'école n'étant plus tenues à un nombre fixe d'heures de stages, nombre d'entre elles les ont réduites au profit de cours plus théoriques ou techniques.

⁷⁸ Cette problématique semble beaucoup plus importante à Bruxelles que dans d'autres régions.

stagiaires où elle aura eu les critères de formation, saura très bien comment faire avec la nouvelle, elle pourra la remettre à niveau, puisqu'elle saura ce que l'on donne comme formation aux jeunes stagiaires. Cela me paraît donc complémentaire » (nous soulignons).

Ce témoignage pointe également l'utilité, en matière de transferts de savoir, de l'articulation entre le tutorat de formation et celui d'intégration pour la tutrice.

Un autre témoin souligne la grande rotation des puéricultrices et la nécessité de recourir régulièrement à des remplacements : « On engage peu, c'est vrai, parce que l'on ne crée pas de nouvelles places, mais enfin il y a quand même des puéricultrices qui quittent, qui réduisent leur temps de travail. Et il faut savoir que dans les crèches un congé de maternité c'est un an d'absence. Donc cela fait des remplacements de longue durée. Certaines arrivent à enfileur deux ou trois remplacements de congés de maternité. Et puis il y a les pauses-carrières. *C'est donc un public qui a fort utilisé ce type de possibilités*, de même que, quand les finances le permettent, on réduit aussi son temps de travail. Donc il y a quand même pas mal de remplacements » (nous soulignons).

Ceci étant posé, le tutorat d'intégration dans les petites équipes des MAE pose des problèmes spécifiques par rapport au tutorat de formation. Ce dernier concerne presque toujours des élèves « qui ne font que passer » et qui sont par ailleurs encadrés par les professeurs des écoles, alors que le tutorat d'intégration est relatif à des nouvelles professionnelles qui vont demeurer au sein des équipes. La fonction d'explicitation du projet pédagogique et du mode de fonctionnement du milieu d'accueil (public, relations avec les parents, etc.) y est par définition beaucoup plus central. D'autre part, *la désignation d'une tutrice peut produire des difficultés car introduisant une hiérarchie au sein de l'équipe*. Tant que les choses se font de manière informelle, par équilibrage des anciennetés au sein des groupes, cette question ne se pose évidemment pas.

Il existe cependant plusieurs motifs, surtout sur le versant tuteur, en vertu desquels on peut envisager un développement de ce tutorat, plus délicat au niveau de la dynamique interne des équipes. *Le premier* d'entre eux est évidemment le vieillissement des puéricultrices en place. Ses conséquences sont doubles : 1) accroissement de la fatigue professionnelle (physique et psychique) des accueillantes plus âgées qui souhaitent prendre du recul et effectuer en partie d'autres tâches ; 2) nécessité de « passer le témoin » entre deux générations d'accueillantes. *Le second* est relatif à la nécessité d'impliquer davantage les puéricultrices dans l'élaboration du projet d'accueil inscrit dans le Code de Qualité. *Le troisième* est d'offrir des perspectives de carrière aux puéricultrices qui souhaitent s'investir dans une dynamique de formation et de prise de responsabilités. Enfin, *le quatrième* est relatif à la nécessité d'intégrer les accueillantes dans le cadre de contrats de remplacement, car rien ne donne à penser que le turn-over va diminuer à l'avenir.

On notera que dans ces trois derniers cas, la fonction de tutrice ne devrait pas être réservée aux seules travailleuses âgées, mais bien à toutes celles qui font état de suffisamment d'expérience professionnelle et de motivation pour s'y engager.

TUTORAT D'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE

Cette forme de tutorat est encore très peu développée, mais l'exemple dont nous avons pris connaissance (projet-pilote soutenu par le FSE) est riche en enseignement, notamment parce qu'il a été progressivement formalisé. Il s'agit d'un projet qui vise à la fois à offrir un accueil aux enfants de parents qui travaillaient dans des conditions d'horaires très instables (horaires coupés, variables, de WE...), et une insertion socioprofessionnelle à des travailleuses (aides-sanitaires, puéricultrices) en chômage de longue durée dans le cadre d'un programme de parcours professionnel. Non prévu au départ, *le tutorat s'est imposé par la force des choses*

comme un soutien indispensable à des personnes fragilisées⁷⁹. Comme nous le confiait la responsable du projet, « on s'est rendu compte que l'accompagnement formatif n'était pas suffisant, parce que la plupart du temps les compétences qui étaient le plus en difficulté c'était le savoir-être. Et c'était très difficile de faire passer cela en formation⁸⁰ ». La fonction de socialisation et de développement des compétences relationnelles apparaît comme une dimension essentielle du tutorat. Cet accompagnement était d'autant plus nécessaire qu'il fallait « trouver une méthode d'intégration et d'insertion à l'intérieur d'un milieu de travail pour des personnes en insertion socioprofessionnelle, *tout en garantissant la qualité du service* » (nous soulignons).

Les moyens dont dispose ce projet permettent de prévoir un *encadrement tutoral à deux niveaux*, ceci pour une soixantaine de personnes en insertion. Le premier (tuteur opérationnel) est assuré par des collègues de travail, au sein des différentes structures d'accueil de l'enfance faisant partie du projet. Le second niveau (tuteur relais) est assuré par la coordinatrice du service qui travaille en lien avec un service « jobcoaching » et les formateurs (les personnes en insertion suivent également une formation). Les tuteurs de terrain assument différentes fonctions : accueil (information, explicitation des règles de fonctionnement du milieu d'accueil, etc.), suivi de l'accompagnement pendant toute la durée du projet d'insertion (2 ans), acquisition de compétences par le travail. Ils n'évaluent cependant pas les tutorés, si ce n'est au travers de réunions avec la coordination d'équipe. Les tuteurs au sein de ces équipes sont rarement des puéricultrices, mais le plus souvent des éducateurs et travailleurs sociaux gradués. Le motif principal de cette faible présence des puéricultrices (6 personnes sur 30 tuteurs) réside dans leurs difficultés à communiquer, à « faire passer le message » dans le domaine du savoir-être :

« Elles ont des difficultés avec tout ce qui n'est pas concret, technique, qui ne débouche pas sur un résultat, que ce soit en termes de méthode, de gestes professionnels... Les puéricultrices ont énormément de difficultés à faire passer le message. La puéricultrice, dans l'accueil de la personne en insertion, est capable de consulter et d'utiliser le dossier d'accueil, de rappeler les règles, les consignes, les procédures... Mais par contre, quand la personne a des difficultés, qu'elle a des attitudes brusques avec les enfants, elle ne saura pas assez faire passer le message. Elles savent souvent montrer, reproduire, mais pas verbaliser. C'est vraiment en termes de communication verbale, car elle va savoir lui montrer. On est dans le transfert de compétences *en faisant voir*, en faisant avec, *plutôt qu'en faisant réfléchir*. Et la réflexion va plutôt venir en réunion d'équipe » (nous soulignons).

Cette difficulté de verbalisation et cette immersion dans « le faire », dans « le faire voir », plutôt que dans « le dire », est évidemment liée à la formation initiale des puéricultrices peu centrée sur la communication verbale (pour ne pas parler de l'écrit)⁸¹. Comme l'indique la responsable du projet, le défaut de verbalisation induit un manque de distance réflexive que les réunions d'équipe pourront quelque peu compenser. On retrouve cette même question de

⁷⁹ Nous retrouvons ici cette dimension de socialisation et de soutien analysée dans le chapitre précédent.

⁸⁰ Ce propos recoupe ce que nous avons constaté dans une recherche relative à la formation continuée des éducateurs dans le secteur des maisons d'éducation et d'hébergement (SCP 319.02). Si les compétences relationnelles apparaissent comme étant celles dont le développement était le plus souhaitable aux yeux des directions et des travailleurs, elles étaient aussi celles qui résistaient le plus à l'action formative classique. Pour une synthèse des résultats, voir le chapitre 4 de notre livre, *Du mur à l'ouvert. Un nouvel âge pour les éducateurs ?*, Ed. Luc Pire, 2001.

⁸¹ Le constat est similaire pour les éducateurs A2 comme nous l'avait confié une chef-éducatrice : « Je vois une grande différence entre la formation des éducateurs A1 et A2. La formation A1 (éducateur gradué) développe beaucoup plus la dimension d'analyse et de prise de distance, de recul. La formation A2 ne fournit pas ces éléments. L'éducateur, ce n'est pas quelqu'un qui est simplement là *pour vivre avec*, pour accompagner le quotidien » (in DE BACKER, op. cit., page 128).

la distance dans la difficulté qu'éprouvent les puéricultrices à « lâcher la personne seule », à « laisser la personne en insertion faire le travail seul » ou à « passer son service ». Le défaut de verbalisation et d'abstraction qui permet la "présence dans l'absence" débouche sur la nécessité d'une proximité physique : « comme si le fait d'être à ses côtés était vraiment nécessaire ».

Le paradoxe veut évidemment que *l'exercice de la fonction tutorale développe la distance réflexive par le fait même qu'elle la sollicite*, comme dans ce témoignage déjà cité : « Je trouve qu'arriver, avec les missions de tuteur, à donner un rôle et une fonction à des personnes qui depuis longtemps sont dans des pratiques professionnelles, aide aussi les personnes, les tuteurs, à avoir une réflexion et un recul par rapport à leur pratique ». La formation sera dès lors centrée sur la communication : « Des groupes mixtes, avec les puéricultrices mais aussi les autres. Le contenu était communication orale et écrite, synthétiser et retransmettre, écoute. Avec des jeux de rôles. Cela tournait vraiment autour de la communication ».

Au-delà de l'appui organisationnel important et bénéficiant d'un financement *ad hoc*, de la spécificité du public et de son statut, on ne peut s'empêcher de constater des similitudes avec la problématique du tutorat d'intégration. En effet, *si le public des nouvelles accueillantes à intégrer est, dans de nombreux cas, caractérisée par de longues périodes de chômage, il se rapproche du public en insertion*. Cependant, une orientation des engagements vers l'insertion socioprofessionnelle⁸² proprement dite risquerait de faire « baisser le niveau » des accueillantes dans les MAE subventionnés où ne travaillent que des puéricultrices. A l'opposé, un tutorat d'insertion dans les autres milieux d'accueil qui ont un éventail plus large de possibilité d'engagements, comme l'extrascolaire, pourrait quant à lui faire remonter. C'est bien la conclusion faite par la coordinatrice de ce projet, quand elle retrace l'origine du tutorat et ses effets sur les tuteurs et les tutorés :

« D'abord, on n'avait pas ressenti le besoin d'avoir un tutorat. On a d'abord formé. C'est donc venu en cours de route et on a perçu déjà pas mal d'effets, surtout sur les tutrices. Cela a été le plus flagrant, notamment en termes de motivation. Mais sur les tutorés aussi : on a pu se rendre compte d'une intégration beaucoup plus rapide au sein des équipes et la possibilité plus rapide aussi de pouvoir définir les objectifs, et la coordination arrive aussi plus vite à repérer les difficultés. Et aussi du côté du savoir-être : le fait que les personnes soient encadrées, accompagnées, améliore la socialisation au travail. On est même en train de se demander - car dans notre centre nous avons un haut taux de rotation du personnel (notamment par le biais des congés de maternité) - si toute cette phase d'accueil de la personne par le tutorat, on ne pourrait pas le faire pour tout le monde. Car cette phase-là rassure énormément les nouvelles personnes. Mais on ne sait pas comment, car cela demande du temps. Nous nous apercevons que les difficultés maintenant, c'est plus tellement avec les personnes en insertion, mais avec les autres personnes. On a une typologie de trois types de personnes : celles qui connaissent bien l'institution et ses règles, celles qui sont en insertion et qui sont accompagnées, et puis celles qui arrivent et qui elles sont en manque d'information. Et qui crée des conflits et des problèmes au sein des équipes » (nous soulignons).

7.2. Organisation actuelle du tutorat

Remarquons d'abord que le tutorat, à l'exception de quelques expériences comme le tutorat d'insertion mentionné ci-dessus, est peu ou pas formalisé dans les MAE (si ce n'est par la convention de stage avec l'école, mais qui s'apparente plutôt à un « tutorat de papier » selon

⁸² Les conditions d'engagement des travailleurs en insertion vont être allégées en Wallonie. Il ne faudra plus être demandeur d'emploi depuis deux ans, mais seulement ne pas posséder de certificat d'études supérieures et être demandeur d'emploi sans condition de durée.

plusieurs de nos témoins). Certains parlent d'un « tutorat grand frère » qu'ils opposent au véritable tutorat assumé et reconnu. Pour reprendre la typologie de BORU (cf. page 30 de ce rapport), il s'agit le plus souvent d'un tutorat spontané (pour l'intégration de nouvelles accueillantes) ou institué depuis peu⁸³ (pour la formation des élèves-stagiaires), mais rarement organisé.

La preuve en est, pour le secteur qui nous occupe, que le sens donné par les partenaires sociaux des MAE à la convention du 19 décembre 2002 *concerne autant le tutorat de formation que le tutorat d'intégration, alors même que l'accord-cadre dont il s'inspire ne parlait que d'un tutorat entre travailleurs*. Les signataires du secteur ont donc bien considéré que le tutorat de formation méritait autant d'attention que celui d'intégration et d'insertion. Le tutorat de formation des élèves-stagiaires figure d'ailleurs en première place dans la convention qui fait office de « feuille de route » pour la présente étude. On peut notamment y lire⁸⁴ : « Ainsi une première définition élémentaire et communément admise du "tutorat" peut être la suivante : l'activité d'une professionnelle de terrain capable de formaliser les savoir-faire du métier qu'elle exerce aux fins de les transmettre à *des étudiants stagiaires* et/ou à des nouveaux travailleurs » (nous soulignons). Le même texte cite, un peu plus loin, les étudiants stagiaires en premier lieu comme « public-cible des personnes à accompagner via la formule du "tutorat" ». Le fait même que les termes "tuteurs" et "tutorat" soient de manière récurrente placés entre guillemets dans le texte de la convention⁸⁵ donne le sentiment que l'expression est nouvelle ou peu connue dans le secteur. Enfin, le texte va jusqu'à écrire que « cette définition implique préalablement à la mise en œuvre de l'activité même de "tutorat" d'évaluer et de prendre en considération... ». *Bref, selon la convention elle-même le tutorat n'a pas encore été mis en œuvre dans le secteur des MAE...*

TUTORAT DE FORMATION

Quelques extraits d'interviews donnent une idée de la manière dont les choses se pratiquent sur le terrain dans le premier type de tutorat qui nous intéresse. Ainsi, l'ancienne directrice d'une crèche bruxelloise, devenue enseignante et maître de stage dans une école de puériculture, nous déclare :

« Ces tutrices ne sont pas formées. Elles s'occupent de l'élève qui est une "petite main", c'est comme cela qu'elles la voient en tout cas. C'est une aide quand elle est motivée, dans le cas contraire c'est un fardeau... Elles reçoivent peut-être parfois une formation en équipe, si la directrice met cela à l'ordre du jour de la réunion. Mais cela dépend de la volonté de la directrice (...) Je pense que tout l'aspect accueil de l'élève dans le MAE devrait être travaillé, parce que souvent les puéricultrices en ont marre de répéter tout le temps une série de choses. Le fait également qu'elles ne tiennent pas compte que certaines élèves viennent de 5^e en n'ont donc pas de formation du tout. Et puis pour celles qui sont en 7^e, la difficulté de "passer son service" ».

Un élément essentiel d'un tutorat organisé, soit la reconnaissance et le soutien de la fonction par l'institution, est souvent absent : « La reconnaissance des tutrices par le *staff* manque. C'est parfois un peu dénigré. La problématique des stagiaires n'intéresse pas tellement "plus haut". Elles n'ont qu'à savoir gérer. Donc les tutrices se sentent parfois fort seules. Les

⁸³ Rappelons que l'expression « tutorat institué » désigne une modalité de tutorat qui fait l'objet d'une réglementation par les autorités de tutelle (comme l'obligation d'une convention de stage), ce qui ne signifie pas qu'il soit réellement organisé par l'entreprise ou l'établissement.

⁸⁴ *Convention en vue de la mise en œuvre de l'objectif de "Formation par le biais d'un tutorat" inscrit à l'accord-cadre 2001/2005 pour le secteur non-marchand*, 2002, page 3.

⁸⁵ Il est piquant de constater que dans le texte des conventions signées entre les écoles et les établissements de stage, le mot "tuteur" est entre guillemets, tout comme dans les accords du non-marchand (DAVAGLE, 2004).

stagiaires ont les prend parce que "cela aide", mais les tutrices sont seules à gérer cela. Mais je ne dis pas que c'est partout ».

Ce manque de reconnaissance et de formation est à mettre en regard avec ce que les tutrices ont à assumer comme responsabilités, y compris l'évaluation des stages : « Elles n'ont pas la formation de gestion de ressources humaines, et parfois elles n'ont pas une stagiaire mais plusieurs, dont des aspirantes aides en nursing, des infirmières... Alors elles sont débordées. C'est vraiment de la gestion des ressources : gérer les horaires, gérer les conflits entre les élèves. Il y en a qui s'investissent sentimentalement, et alors tout est faussé. Et donc elles mettent un "acquis" alors que ce n'est pas le cas ou inversement. Et nous devons remettre les pendules à l'heure et tenir cela à l'œil. Et quand certaines choses ne sont pas sanctionnées quand elles sont élèves, on peut les retrouver avec "abandon de poste" quand elles sont travailleuses ».

On retrouve un écho similaire dans les propos d'une responsable de la section puériculture d'une importante école (d'un autre réseau) de puériculture. Elle confirme d'abord qu'avant l'obligation de la convention de 1999, on ne parlait pas vraiment de tutorat dans les MAE, ce qui vient corroborer nos remarques émises plus haut : « Et dans cette convention il y a l'article 5 qui reprend le "tutorat". Et *c'est la première fois que l'on a dû travailler avec un tutorat* ». Des réticences se sont marquées à ce sujet, notamment parce que « dans les structures d'accueil le personnel est déjà "juste", et qu'ils ont déjà en charge un groupe d'enfants dont ils sont responsables. Alors s'ils doivent en plus accueillir la stagiaire et la former, cela pose problème. D'abord parce que les puéricultrices ne sont pas formées pour cela et, en plus, parce que c'est une charge en plus du groupe d'enfants. Et *on a senti très vite une réticence des MAE par rapport à ce "tutorat"*. On ne peut pas dire qu'elles ont sauté dedans, loin de là. Sur le terrain, on n'a pas toujours la possibilité de trouver un tuteur, on a parfois beaucoup de difficultés à avoir un tutorat effectif, de gens qui donnent vraiment du temps pour les stagiaires. On ne peut pas leur reprocher, car le temps pour les enfants est déjà tellement compté. Pour le moment, c'est souvent formel⁸⁶ et j'ai des professeurs qui essaient vaille que vaille de trouver un référent pour le stage. On a mis en place un tutorat mais on n'a rien mis à côté pour donner du temps pour accompagner les stagiaires » (nous soulignons).

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 4 relatif à la formation des puéricultrices, ce sont les professeurs de pratique professionnelle ou maîtres de stage qui assuraient pour l'essentiel la tâche d'encadrement des élèves, au point qu'une ancienne responsable du secteur utilisait spontanément le terme de tutorat pour désigner l'action des monitrices. Notre témoin confirme cela dans le cas de son réseau : « Dans les stages, les puéricultrices n'avaient pas besoin de prendre nos élèves en charge. Il y avait toujours des professeurs de stage qui accompagnaient, ce qui n'est plus le cas maintenant. Moi j'étais huit heures avec les élèves dans la crèche. Les puéricultrices n'avaient donc pas à s'occuper de la formation. Il y avait simplement toujours la personne référente dans la crèche, qui n'avait pas à charge ni même à cœur de former les élèves. *Les choses étaient vraiment séparées : la formation c'était l'école, la puéricultrice faisait son travail et l'élève avait à observer le travail effectué par la puéricultrice*. Mais maintenant ce n'est plus vrai avec les restrictions budgétaires : les professeurs de stage ont moins d'heures avec les élèves et donc *l'on demande davantage une supervision par les puéricultrices de la formation des élèves*. Mais cela peut varier d'une structure d'accueil à l'autre » (nous soulignons).

L'attitude des "tutrices" peut être dès lors très différente : « La réponse des professionnels à la prise en charge des stagiaires est très variable. Il y a des puéricultrices qui ont l'air d'aimer cela, qui arrivent à dégager du temps pour accompagner, qui prennent vraiment à cœur la

⁸⁶ C'est-à-dire « pour la forme » et non pas « formalisé ».

formation, qui tiennent compte des objectifs du professeur, qui essaient de rester dans les critères définis, et là on peut parler d'un véritable tutorat. Mais chez d'autres, on sent que c'est parce que c'est imposé et à ce moment cela ne marche pas bien ».

Dans d'autres situations, l'école demeure malgré tout très présente, notamment parce que des liens forts ont été tissés avec le milieu d'accueil : « Nous travaillons avec une école qui est celle qui diplôme le plus d'élèves en Communauté française. C'est une école qui est un peu à pointe. On a de la chance, car on travaille avec une école qui réfléchit, on voit les enseignants, on travaille fort ensemble et les monitrices sont fort présentes. *Mais dans d'autres cas, les monitrices sont moins présentes et la responsabilité de la formation repose quasi uniquement sur les puéricultrices.* Chez nous, la présence de la monitrice fait qu'elle a la responsabilité des élèves et qu'il y a des possibilités d'échanges quasi permanents » (nous soulignons).

TUTORAT D'INTÉGRATION

Dans le cas du tutorat d'intégration, nettement moins développé⁸⁷ et non "institué", les choses se font la plupart du temps de manière très informelle et spontanée. Notre témoin précédent le confirme pour son réseau en évoquant par ailleurs l'utilité du tutorat dans le cadre d'un allègement de la fin de carrière, particulièrement lourde :

« J'en ai entendu parler mais je l'ai peu rencontré. Je l'ai plutôt entendu comme "un souhait de...". Et cela me fait penser que l'on dit aussi souvent que le tutorat pourrait être utile pour les puéricultrices plus âgées, en fin de carrière et usées un peu par la tâche – qui est lourde d'ailleurs, il faut bien le dire. Il faut se pencher vingt fois par jour pour se mettre au niveau des enfants, etc. Ce serait bien pour elle de consacrer une partie de leurs journées à l'encadrement des élèves, à leur expliquer ce qu'est la crèche, etc. Donc pour des personnes qui ont une longue expérience. Cela pourrait aussi leur donner du punch pour finir leurs carrières. Parce qu'il y a pas mal de lassitude. Il faut vraiment être dans les MAE pour le constater, notamment de la charge physique du métier. Cela n'a malheureusement pas assez été analysé dans ce secteur. Je pense que la charge physique d'une puéricultrice n'est pas loin de celle d'un déménageur. On n'est pas loin de quatre milles calories. Donc je pense qu'il y a vraiment une usure physique sur une carrière, et aussi une usure psychique. Et l'on voit souvent un réel décrochage en fin de carrière (beaucoup de congés de maladie, des dépressions, un burn-out manifeste), et donc une fin de carrière avec une fonction tutorale ce serait redonner de la motivation, de la valorisation en transmettant le métier à des jeunes ».

Ce tutorat d'intégration des (rares) nouvelles ou des (moins rares) remplaçantes est pratiqué dans cette crèche de Bruxelles : « Nous avons une forme de tutorat *de facto*, car dans l'équipe de douze puéricultrices il y en a quatre anciennes, dont trois de plus de cinquante ans, et qui pratiquement exercent une forme de tutorat vis-à-vis de leurs collègues ou des nouvelles. De plus, toutes les trois sont à leur premier emploi ici et elles sont très à l'aise ! Et elles sont persuadées qu'elles connaissent tout et très bien. Donc elles se lancent facilement dans la prise en charge des autres, au point que les jeunes qui arrivent sont parfois un peu réticentes. Elles (les anciennes) veulent faire accepter leur méthode de travail par d'autres. *Mais ce n'est pas formalisé, elles travaillent dans l'équipe comme tout le monde, on ne leur a pas expliqué ce qu'elles devaient faire* ».

Ces tutrices un peu auto-proclamées se situent dans le même cas de figure que celui que nous évoquions précédemment en matière de fatigue professionnelle : « Bon, c'est une façon de les valoriser, de leur permettre de transmettre leur expérience, mais aussi de les soulager un peu dans le travail de puériculture qui est un travail dur et fatigant. Ces trois sont passées à mi-temps car elles avaient la possibilité de faire un crédit-temps, vu quelles ont passé l'âge de

⁸⁷ Notamment parce qu'il y a peu de places « ouvertes » comme nous l'avons vu plus haut.

cinquante ans. Et cela leur a fait très fort plaisir d'être soulagées physiquement et moralement, car travailler tous les jours pendant trente ans avec les petits enfants, c'est vraiment très fatigant. Et *je me dis que si elles avaient un rôle officiel de tutorat, cela pourrait aussi être une partie de leur temps professionnel*. Par exemple, à la place du crédit-temps j'aurais imaginé que quelqu'un travaille mi-temps dans une équipe et mi-temps comme tuteur⁸⁸ ».

Dans certains cas, l'encadrement tutoral des nouvelles accueillantes se fait tout simplement par équilibrage des équipes : « Cela se fait, de façon informelle. Par exemple, j'essaie de n'avoir pas que des débutantes ensemble dans une même équipe. Et donc c'est en équilibrant les équipes ainsi qu'on le fait déjà de manière informelle aujourd'hui. *Mais il n'y a pas de nom, il n'y a pas de reconnaissance* » (nous soulignons).

Nous sommes donc bien dans la situation d'un tutorat spontané, selon la typologie de BORU (cf. page 30), soit « sans nom et sans reconnaissance ».

7.3. Développements souhaités

Qu'un développement du tutorat soit souhaité par le milieu des MAE peut être évidemment supposé par l'existence même de la convention qui est à la base de notre étude⁸⁹. Ceci étant dit, nous ne connaissons pas le degré d'adhésion des différents acteurs de terrain - directions et accueillantes - à ce projet et ses diverses composantes en matière de tutorat. Quelques acteurs interviewés nous ont cependant fait part de leurs réserves ou de leur perplexité.

Du côté de l'ENSEIGNEMENT des réticences se font clairement sentir. Elles tiennent bien entendu au glissement d'une partie de la fonction formation vers les services, ce qui peut donner le sentiment d'être dépossédé d'une attribution importante. Cette réaction se rencontre d'ailleurs de manière assez générale dans le contexte actuel de rapprochement entre le monde du travail et le monde de l'enseignement et de la formation⁹⁰, ce qui fait surgir le spectre de l'« adéquatisme » (réduction de l'enseignement à la production de travailleurs adéquats aux besoins des entreprises marchandes ou non marchandes). Ainsi, l'imposition depuis 1999 de contrats de stages entre les écoles et les services, qui a institué de manière réglementaire le tutorat de formation dans les MAE, suscite des méfiances :

« Ce que je dois vous dire c'est que cette convention est venue au moment où il y a eu de fortes restrictions budgétaires dans l'enseignement et une diminution de l'encadrement. Et donc je me suis dit qu'à travers cette convention (et cela on le sentait très bien dans la presse) on voulait faire prendre en charge une partie de la formation par l'entreprise. Et donc le tutorat va un peu dans ce sens là aussi. (...) *Il pose question quand même, car on se demande jusqu'où on va aller pour enlever la fonction d'enseignant*. J'ai l'impression parfois que l'on marche sur des œufs avec le tutorat, mais bon on est dans le système économique qui le veut ainsi, que tout parte de l'entreprise. C'est politique aussi : on va faire prendre en charge toute une partie de la formation que la Communauté française ne peut pas prendre. Lorsque nous avons fait une rencontre avec les crèches de la ville de Bruxelles après l'arrivée de cette convention, on avait fait un atelier où on se posait la question : *Parle-t-on d'un tutorat ou d'une puéricultrice-référente ?* Le tutorat cela fait peur aux enseignants, il y a comme une prise en charge de la formation. Puéricultrice-référente c'est différent. Cela ne décharge pas l'enseignant de sa fonction enseignante ».

⁸⁸ On aura reconnu ici le cas de figure du « Plan Tandem 2 » mis en place par le Ministre DETIENNE en Région wallonne (pour les secteurs de l'aide aux personnes handicapées et celui des maisons d'accueil pour adultes). Notre interlocutrice ne connaissait pas cette initiative.

⁸⁹ Même si, selon nos sources, la proposition relative au tutorat émane du Gouvernement de la Communauté française et non d'une demande du secteur. Rappelons par ailleurs la présence du tutorat parmi les onze points de l'accord non marchand conclu au niveau fédéral le 1^{er} mars 2000.

⁹⁰ Voir notre chapitre 5 sur les développements contemporains de la formation continuée.

Comme nous l'avons déjà pointé, une autre responsable de l'enseignement ayant vécu tous les développements depuis 1957 fait le même constat : « Le suivi des élèves en stage par l'école s'est amenuisé et on a donc été obligé de s'appuyer plus sur un tutorat des institutions. L'idéal était cette "*union de guidance*" entre école et terrain, mais malheureusement l'école a abandonné un peu son tutorat à l'institution. Le tutorat est donc beaucoup plus géré par les lieux de stage qui sont parfois saturés par le nombre d'élèves. Il s'est donc amenuisé et il y a un moins bon encadrement par le terrain aussi ».

Ces acteurs de l'enseignement de la puériculture considèrent dès lors que l'encadrement des élèves-stagiaires par le terrain, dans le contexte de ce glissement, doit être amélioré. *Il n'est pas possible de confier une partie de l'encadrement des stages par les travailleurs de terrain (surtout les accueillantes) sans que ceux-ci ne soient formés et reconnus :*

« Mais je dis tout de suite que si l'on demande à quelqu'un de faire du tutorat, je trouve normal qu'on la dégage d'une partie de sa fonction de puéricultrice en charge des enfants. C'est difficile de prendre valablement le groupe tel qu'on le conçoit maintenant dans l'accueil de l'enfant et en plus de prendre les stagiaires en charge. Accueillir les stagiaires, les accompagner, les former, c'est une nouvelle charge ! Et demander à la même personne de faire les deux sans diminuer son horaire, sans avoir aucune gratification, je trouve que ce n'est pas sain. Si on fait un véritable tutorat, il faut le faire sérieusement ».

Les acteurs de TERRAIN que nous avons rencontrés vont dans le même sens, mais avec des nuances selon le type de tutorat envisagé (formation, intégration ou insertion).

Le tutorat d'intégration présente des difficultés spécifiques dont nous avons déjà parlé, notamment parce qu'il introduit une hiérarchie au sein des équipes et nécessite plus de diplomatie et de « subtilités ». Par ailleurs, la tutrice n'est pas secondée par le maître de stage comme dans le cas du tutorat de formation. Enfin, par définition, la fonction d'intégration est beaucoup plus importante car il ne s'agit pas d'accompagner des élèves « qui ne font que passer » mais bien de transmettre toute une série d'éléments spécifiques au milieu d'accueil (techniques de travail, public, normes de fonctionnement explicites et implicites...).

Le tutorat de formation apparaît plus « naturel » à ceux qui le pratiquent depuis longtemps au sein de leur service⁹¹, avec le soutien des professeurs des écoles. Mais la diminution des heures d'encadrement des maîtres de stage et le caractère souvent plus « difficile » du public des élèves, sans parler de la « baisse de niveau » des puéricultrices, appellent à une formalisation du tutorat. Celui-ci pourrait d'ailleurs assurer une plus grande sécurité au niveau de la prise en charge des enfants et tranquilliser les parents. Cependant, un certain nombre de responsables de MAE, selon nos témoins, « assument la fonction de tuteur et veulent garder le tutorat pour elles », ce qui signifie qu'ils ne seront peut-être pas favorable à une mise en place d'un tutorat organisé et assumé par les puéricultrices dans leur service.

En tout état de cause, la formalisation du tutorat concerne les compétences, les formations ou supervisions qui permettraient de les développer, ainsi que la reconnaissance de la fonction au sein du service et au-delà.

PROFIL DE COMPÉTENCES DES TUTRICES

En deçà des compétences spécifiques, deux critères préalables reviennent régulièrement : la MOTIVATION et LA MAÎTRISE PROFESSIONNELLE. Dans la mesure où le tutorat comporte un aspect relationnel important et qu'il s'agit de « faire passer la flamme » du métier et pas uniquement d'accompagner la construction de compétences, le désir de guider des stagiaires

⁹¹ Rappelons que les écoles ont tendance à concentrer leurs stagiaires dans quelques services et que certains MAE n'accueillent pas de stagiaires pour cette raison.

ou de nouvelles accueillantes est un prérequis. Par ailleurs, une expérience de travail et une maturité psychologique suffisante sont nécessaires, ce qui ne veut pas dire que les tutrices doivent être « âgées »⁹². Une puéricultrice-tutrice de 40 ans que nous avons rencontrée, le dit clairement : « *Il faut d'abord bien aimer. L'âge des stagiaires, je ne sais pas pourquoi mais depuis quelques années je me suis mis à aimer cela, peut-être aussi parce que j'ai un enfant qui grandit, et donc je me dis pour comprendre les adolescents... Je crois que d'abord ce qui est important c'est de comprendre les filles avec lesquelles on travaille. On ne se rend pas compte mais on a des filles qui ont 16 ans et qui ont déjà plein de problèmes ! Des choses qu'elles ont en elles et qui des fois les empêchent de travailler convenablement. Essayer de les comprendre et ne pas avoir de jugement trop rapide sur l'aspect extérieur. Etre patiente, tolérante* ». Il y a donc dans ce cas un certain transfert de compétences de son rôle de mère à celui de tutrice...

Si ce désir et cette expérience de vie et de travail semblent nécessaires, ils sont loin d'être suffisants. Une compétence transversale mais rarement présente chez les puéricultrices revient comme un leitmotiv dans tous les interviews : la capacité de VERBALISATION et le RECUL RÉFLEXIF par rapport aux actes posés⁹³. Nous l'avons déjà relevé plus haut au sujet de l'expérience de tutorat d'insertion. Rappelons que seuls six tuteurs sur trente étaient des puéricultrices, ceci pour des raisons liées à leur niveau d'étude et à leurs difficultés à « faire passer le message ». Les propos d'un autre témoin, responsable du secteur service aux personnes pour un réseau de l'enseignement secondaire, vont exactement dans le même sens :

« Quand des problèmes se posent, c'est très souvent lié au manque de formation à la base, et pas nécessairement à un manque de bonne volonté ou de souci de prise en charge des stagiaires. Souvent c'est : "Je veux bien superviser, je veux bien encadrer au niveau technico-pratique, mais *ne me demandez pas d'aborder toute la réflexion* liée à cette technique, à cette pratique". Pourquoi tel type de geste, pourquoi ce choix dans le cadre du projet de mon institut... Tous ces éléments de réflexion, de justification... Or si le stage et le tutorat ont un intérêt, c'est non seulement pour la mise en situation réelle, mais c'est aussi pour renforcer le lien entre le bagage que l'on reçoit d'un côté et l'activité professionnelle elle-même, donc pour donner du sens à des apprentissages de l'école dans des situations professionnelles réelles. Et cette dimension-là, très sincèrement, on a du mal à la développer. Quand des problèmes se posent ils sont de cette nature, la tutrice ne considère son rôle que comme la supervision d'un nombre de tâches : "Je supervise un certain nombre de tâches et je vérifie qu'elles sont bien exécutées selon mes critères et mes principes". *Mais l'aspect proprement de formation, rendre la stagiaire capable de raisonner, de justifier ses actes et donc de pouvoir les adapter dans des situations similaires mais plus complexes, toute cette démarche-là, on a souvent du mal*. Elles considèrent que cela ne relève pas du tout de leur responsabilité. Il faut être conscient de leurs limites aussi, elles sont parfois demandeuses d'une formation adéquate qui permettrait d'être plus efficace » (nous soulignons).

La plupart des témoignages se recoupent sur ce point : les capacités de prise de recul, de formalisation et de verbalisation sont nécessaires pour exercer la fonction de tuteur mais font en même temps souvent défaut chez les puéricultrices. Elle sont d'ailleurs étroitement liées à la capacité de COMMUNICATION avec les tutorées (plus particulièrement avec les stagiaires). Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, l'exercice de la fonction tutorale développe la

⁹² Cet adjectif désigne en général les travailleurs de plus de 50 ans.

⁹³ Ce que nous avons souligné plus haut, dans le chapitre consacré au tutorat (page 36) : « L'expérience professionnelle « spontanée » du tuteur ne suffit cependant pas en elle-même. Elle doit pouvoir être explicitée, « mises en mots », formalisée pour être partagée. Dans sa relation avec le tuteur, le tuteur sera conduit à répondre à des questions relatives à sa pratique, à la mettre dans le contexte de l'organisation du travail dans l'entreprise et en relation avec les systèmes pratiques ou théoriques qui la sous-tendent ».

distance réflexive par le fait même qu'elle la sollicite. Elle sera dès lors formatrice sur ce point pour les accueillantes qui exercent la fonction, mais cela n'empêche que cette dimension devra être améliorée par la formation initiale et continuée des tutrices pour qu'elles puissent assumer au mieux leur fonction. Cela passe par une meilleure maîtrise de la langue qui apparaît parfois problématique : « Une grosse lacune, c'est le français ! C'est vraiment catastrophique, aussi bien parlé qu'écrit. Ceci autant pour les Belges que pour les étrangères. Alors qu'il y a des rapports, des réunions d'équipe, des contacts avec les parents... Et puis elles sont à la base de l'éducation des enfants, de la communication ».

Au-delà de ces prérequis en matière d'expérience et de motivation, ainsi que de la compétence transversale de recul et de communication, des habiletés et des connaissances plus spécifiques sont attendues des tutrices.

Parmi celles-ci, une des plus importante est la CONNAISSANCE DES PARTICULARITÉS DU PUBLIC des tutorées, principalement celles des élèves-stagiaires, qui sont par définition d'une autre génération, voire parfois d'un autre milieu socioculturel. Ce public ayant fortement changé, avec des variations entre les grandes villes et les zones plus rurales, il est important que les tutrices connaissent ses particularités, ceci en lien avec l'école d'où proviennent principalement les stagiaires. Ceci vaut bien sûr également dans le cadre d'un tutorat d'insertion, voire même d'un tutorat d'intégration (notamment pour de jeunes travailleurs ayant connu une longue période d'inactivité).

Ceci va de pair, dans le cadre du tutorat de formation, avec la CONNAISSANCE DES EXIGENCES DES ÉCOLES en matière de formation et de stage, en ce compris le nouveau profil de fonction tel que défini par la CCPQ. L'écart entre la formation initiale des tutrices et celle que reçoivent les tutorées pouvant être élevé, une certaine remise à jour des connaissances des tutrices apparaît nécessaire aux yeux de tous les témoins rencontrés. En ce qui concerne les stages, les tutrices doivent également pouvoir les gérer d'un point de vue ADMINISTRATIF, ceci en collaboration avec les écoles.

Enfin, *last but not least*, des capacités dans le domaine de la PÉDAGOGIE et de l'ÉVALUATION sont indispensables, ceci d'autant plus que les tutrices participent à l'évaluation finale des stages. La dimension pédagogique et relationnelle, avec leur charge affective, constitue une composante essentielle du tutorat, comme le souligne BARBIER. Les deux puéricultrices-tutrices que nous avons interviewées en attestaient spontanément : « Je crois que d'abord ce qui est important c'est de comprendre les filles avec lesquelles on travaille. On ne se rend pas compte mais on a des filles qui ont 16 ans et qui ont déjà plein de problèmes ! De gros problèmes. Des choses qu'elles ont en elles et qui parfois les empêchent de travailler convenablement. Essayer de les comprendre et ne pas avoir de jugement trop rapide sur l'aspect extérieur. Etre patiente, tolérante ».

FORMATION ET SUPERVISION

Dans le cadre d'un tutorat organisé et non plus spontané, une formation des tutrices semble très souhaitable, surtout si on ne limite pas la fonction aux travailleuses « âgées »⁹⁴. Cette formation devrait comporter deux volets : un module que l'on pourrait qualifier de formation « initiale » (même si une bonne partie des participantes serait déjà tutrice *de facto*) et des modalités d'accompagnement sous la forme de supervision ou d'intervision⁹⁵ collective, à intervalle régulier. Soulignons par ailleurs que, même s'ils sont différents, les trois formes de tutorat ne devraient (heureusement) pas faire l'objet de formations spécifiques.

⁹⁴ Soit de plus de 50 ans et ayant donc pas loin de 30 ans d'expérience professionnelle, ce qui ne signifie pas nécessairement *maîtrise* professionnelle.

⁹⁵ Réunissant des tutrices de différents services.

Nous distinguerons ici ce qui relève du CONTENU souhaité de la formation initiale et ce qui relève des ses MODALITÉS (pédagogie, lieu de mise en œuvre, etc.). On peut imaginer qu'une première formation pourrait se faire sous forme de projet-pilote à évaluer, en réunissant par exemple trois acteurs : milieu d'accueil, école de puériculture et opérateur de formation⁹⁶.

Au niveau du CONTENU, une *mise à jour des connaissances* type « recyclage » est souvent évoquée, ceci plus particulièrement pour le tutorat de formation. Ceci concerne certaines techniques qui se sont modifiées (comme le « change ») mais aussi certaines matières qui n'étaient pas au programme des tutrices (notamment dans le domaine de la psychologie). Il peut cependant poser problème dans la mesure où les toutes les participantes ne seraient probablement pas au même niveau. Ceci plaide pour une collaboration étroite avec les écoles de puériculture. Cette collaboration est d'autant plus justifiée que, suite à la mise en œuvre du nouveau programme de formation initiale des puéricultrices en 2001 et au transfert d'une partie de la fonction d'accompagnement des stages vers les services, l'articulation entre le terrain et l'enseignement est à revisiter. Les enseignants (et les écoles) y gagneraient sans doute à mieux connaître les réalités des milieux professionnels.

La connaissance du *public des tutorés* (origines, problématique, parcours scolaire...), majoritairement composé d'élèves pour l'ensemble du champ des MAE⁹⁷, va aussi dans le sens d'une collaboration avec les écoles et les enseignants. Cette connaissance du public, nous l'avons vu (cf. pp. 36 et 37 de ce rapport), est une composante importante du programme de formation des tuteurs en promotion sociale. Elle est à mettre en rapport avec les EXIGENCES DES ÉCOLES en matière de stage et d'évaluation de celui-ci, notamment en fonction de l'année d'étude.

Au niveau des MODALITÉS, les cours ex-cathédra (sauf de manière pour l'une ou l'autre matière spécifique) ne sont pas privilégiés étant donné le niveau de formation initiale, mais bien le recours à des *modalités interactives comportant des phases d'apprentissage par mise en situation*. En outre, comme la formalisation et l'expression verbale sont à développer, la formation devrait fournir de nombreuses *occasions d'échange et d'expression* relatives à la pratique du métier. Ceci devrait être couplé avec une sortie du cocon un peu maternant de la crèche, ce qui permettrait une prise de distance avec le milieu de travail et la rencontre d'autres puéricultrices. Une personne rencontrée est d'ailleurs en faveur d'une formation résidentielle de quelques jours.

Enfin, certains plaident pour des pratiques de SUPERVISION ou d'intervision qui réuniraient à intervalles réguliers un certain nombre de tutrices de différents services, ceci afin de donner l'occasion d'expression et de partage des expériences vécues.

Bien entendu, les deux volets de formation posent d'emblée la question du remplacement des personnes en formation, ceci surtout dans les petites asbl qui ne disposent pas d'accueillantes « volantes » financées hors subsides.

En tout état de cause, la détermination d'un programme de formation à expérimenter devrait faire l'objet d'un travail complémentaire à cette étude, en collaboration avec les milieux de l'enseignement. Il devrait par ailleurs tenir compte des opportunités offertes par la convention signée récemment entre l'enseignement de promotion sociale et le secteur non marchand. On pourrait dans ce cadre imaginer la mise en place de modules de formation *génériques* au tutorat pour tous les secteurs de l'aide aux personnes intéressés par une formalisation des pratiques d'accompagnement tutoral, et des modules *spécifiques* pour les MAE.

⁹⁶ Une expérience de ce type a été réalisée dans la région de Mons par l'organisme de formation « JONCTION ».

⁹⁷ Sauf, bien entendu, pour les services qui n'encadrent pas ou peu d'élèves-stagiaires.

MODALITÉS DE RECONNAISSANCE DE LA FONCTION

Nous ne pouvons trop développer ce point qui dépasse les limites de cette étude, mais dans la mesure où certaines personnes interviewées ont spontanément abordé la question, nous rapportons ici le sens de leurs propos.

Comme nous l'avons vu, la reconnaissance officielle de puéricultrices portant le titre de « tutrice » modifierait la hiérarchie interne des MAE où les accueillantes sont toutes à égalité. Cela poserait dès lors le délicat problème du choix de celles qui accéderaient à cette fonction. Certains plaident pour une reconnaissance automatique après un certain nombre d'années d'ancienneté, d'autres pour le volontariat et la nécessité d'une formation préalable réussie pour porter le titre.

Dans le premier cas, la question délicate du choix des « élues » est évacuée, mais rien ne garantit que la motivation et la maîtrise professionnelle seraient au rendez-vous. Or ces deux dimensions sont des préalables indispensables à l'exercice de la fonction de tutrice. Cette option aurait également pour inconvénient de réserver le tutorat aux puéricultrices « âgées » et de ne pas intégrer l'opportunité dynamisante de la fonction tutorale pour les plus jeunes.

Dans le second cas ces deux préalables seraient mieux assurés, mais il faudrait gérer la question de la rupture de parité entre puéricultrices. L'obligation de suivre *et de réussir* une formation (par exemple en promotion sociale) pourrait sans doute atténuer cette rupture qui ne serait plus perçue comme arbitraire, mais bien comme la résultante d'un effort personnel et de l'acquisition de compétences reconnues par des tiers extérieurs au service.

Outre cette reconnaissance symbolique du titre de tutrice par le service et au-delà (notamment l'enseignement), qui permettrait de *passer d'un tutorat spontané à un tutorat organisé*, la question de sa reconnaissance matérielle se pose également. A vrai dire, en-deça de la dimension budgétaire qu'elle implique inévitablement, on ne peut qu'avancer un argument logique : dans la mesure où le « terrain » assume plus qu'avant une part de l'accompagnement des élèves dans le cadre du tutorat de formation, il est logique que cette part soit financée. Bien entendu, les services et les usagers retireraient eux-mêmes un bénéfice non-négligeable de la formalisation du tutorat⁹⁸, comme nous l'avons souligné tout au long de cette étude. Par conséquent, la reconnaissance matérielle de cette formalisation devrait tenir compte de ces deux paramètres.

⁹⁸ Sans oublier l'aide concrète reçue dans l'accomplissement de leur tâche, comme nous le confiait une puéricultrice-tutrice : « c'est compensé par le coup de main qu'elles nous donnent. Pour moi ce n'est pas une charge, je trouve que les stagiaires que l'on a nous aident quand même. C'est donnant-donnant ».

8. Conclusions

Il nous semble utile, au terme de ce long parcours, de ramasser les enseignements essentiels qui ressortent des pages qui précèdent. Et, sur base de ceux-ci, de voir quels apports potentiels pourrait offrir un développement de la formation par le tutorat dans les milieux d'accueil - ceci pour différents types d'acteurs.

8.1. Synthèse

Nous procéderons en liant les facteurs globaux qui déterminent le développement de la fonction tutorale en milieu de travail avec les éléments qui y font écho ou s'y ajoutent de manière spécifique dans les milieux d'accueil de l'enfance. Comme le lecteur a probablement pu s'en apercevoir, les transformations globales en matière d'enseignement, de formation et de professionnalisation trouvent leur pendant dans le milieu professionnel qui nous intéresse.

FACTEURS GLOBAUX

De manière générale, le tutorat - qui s'est d'abord développé dans l'enseignement - a progressivement gagné le milieu de travail marchand et non marchand. Ce phénomène était précédé de peu par une modification profonde de la pratique tutorale dans l'enseignement lui-même, avec le passage du modèle transmissif au modèle interactif qui a mis l'expérience et la construction pédagogique au centre du dispositif.

Le tutorat s'associe à une individualisation des processus d'apprentissage dans lequel la singularité de l'apprenant devenu « acteur de sa formation » se substitue à un modèle de prise en charge collective des élèves, objets plus ou moins passifs de la transmission des savoirs.

Cette extension du tutorat est contemporaine d'un certain transfert de la fonction formation vers le milieu de travail ou - pour être plus exact - de la naissance d'un troisième système d'apprentissage à côté de ceux de l'enseignement et de la formation, centré sur la construction de compétences « effectivement mobilisées dans une activité réelle ». La montée en puissance de « l'approche compétence » a bien entendu joué un rôle essentiel dans ce développement. Le tutorat en milieu de travail a en effet pour particularité d'associer intimement la production d'un savoir-faire chez les tutorés avec celle d'un bien ou d'un service au sein de l'organisation. Il permet également de familiariser l'élève ou le jeune travailleur avec les particularités d'un milieu de travail qui tend à être de plus en plus spécialisé, que ce soit en termes d'outillage, de culture d'entreprise ou de modalité d'intervention auprès d'un public.

Mais si le tutorat développe cette spécificité du *learning by doing* - ceci avec d'autres modalités de formation en milieu de travail - il possède en outre la vertu de produire et d'entretenir des compétences dans le chef des tuteurs eux-mêmes. Comme nous l'avons vu, le tutorat est également producteur d'effets formatifs et identitaires chez les tuteurs. Il est un inducteur de réflexivité et de meta-compétence (le recul critique induit la capacité d'acquérir de nouvelles compétences)⁹⁹. De par la distance qu'il induit aux routines professionnelles (recul par rapport à la pratique, « mise en mots » des gestes quotidiens, etc.), il produit des professionnels-tuteurs plus réflexifs et plus autonomes, donc plus professionnels.

Pour le dire d'une formule : l'exercice du tutorat est formatif *par la mise en œuvre de l'activité* chez le tutoré et *par la mise à distance de l'activité* chez le tuteur.

⁹⁹ Comme l'écrit WITORSKI (1996) dans cette phrase déjà citée: « Cette activité d'explication des pratiques conduit à développer un regard sur soi, sur ses pratiques et sur ses propres capacités d'action par une prise de recul vis-à-vis de l'action. Il s'agit de la production d'une meta-compétence ».

Cet « effet-tuteur » peut ainsi aider à diffuser de manière plus large le rapport réfléchi à la pratique, qui ne demeure plus le monopole des cadres d'une organisation, et susciter dès lors une mobilisation plus étendue de la réflexivité dans le contexte global de « l'organisation apprenante » et de la « société de la connaissance ». Il rentre dès lors en résonance avec des modes d'organisation du travail moins tayloriennes (cloisonnement strict des fonctions et des lignes hiérarchiques), où les responsabilités sont plus partagées et plus relayées, ce que les Anglo-saxons appellent l'*empowerment*.

Par ailleurs, autant dans le milieu de l'enseignement que dans celui du travail, le tutorat produit des effets de socialisation. Il vise à la fois l'acquisition de savoir et de savoir-faire *et* l'intégration dans un milieu social, avec ses règles de fonctionnement explicites et implicites. Par conséquent, le tutorat en milieu de travail a pour effet non seulement de produire des compétences individuelles mais aussi des compétences collectives, ceci y compris dans le cas du tutorat de formation. En effet, dans la mesure où il a pour vocation d'intégrer - même temporairement - des personnes dans une équipe, il renforce la cohésion de ce collectif. Ceci du moins si ses effets favorables ne sont pas contrebalancés par des effets en sens inverse, notamment dans le cas où la fonction tutorale ne serait pas assez reconnue et soutenue, voire dans celui où elle suscite des tensions dans la « république des pairs ».

Cette dimension de socialisation est particulièrement prégnante dans le tutorat d'insertion socioprofessionnelle, où elle tend parfois à être plus sollicitée que sa dimension formative. Ceci nous rappelle que la période de développement du tutorat dans le monde du travail est contemporaine de celle des formations en alternance, consécutive à la lutte contre le chômage et l'exclusion sociale.

Enfin, le « pousse-au-tutorat » des pouvoirs publics dans différents pays trouve également une partie de sa motivation dans les évolutions démographiques et le souci de transmission voire de cohésion intergénérationnelle. Cette question de la « transmission » fait, elle aussi, écho à des problématiques plus larges qui travaillent les sociétés modernes contemporaines, dans lesquelles la rapidité des transformations et le centrage sur l'immédiat risquent de faire perdre l'expérience accumulée et la mémoire d'une organisation humaine.

Le tutorat se trouve donc au centre d'un faisceau de facteurs : pédagogiques, organisationnels, économiques et démographiques. Soulignons que, dans certains cas, son encouragement n'est pas sans rapport avec une diminution des moyens accordés à l'enseignement.

FACTEURS SPÉCIFIQUES

Ces éléments globaux trouvent un large écho dans l'histoire et l'actualité des milieux d'accueil de l'enfance, auxquels viennent d'ajouter des particularités dans le chef des transformations de la fonction et de la formation des puéricultrices. Nous commencerons par ce dernier point, qui permettra de situer les choses sur une plus vaste plage temporelle.

De manière lancinante depuis près de trente ans, la formation initiale des puéricultrices est dénoncée comme étant insuffisante par rapport à l'importance croissante que l'on accorde à leur rôle, ceci en lien étroit avec celle que l'on donne à la petite enfance dans la construction de l'individu, surtout depuis que des groupes sociaux plus favorisés et plus exigeants confient leurs enfants aux milieux d'accueil. Cette « bataille de trente ans », si elle a permis de modifier en profondeur le contenu des études depuis la réforme de 2001, n'a rien changé au *niveau* de leur qualification qui demeure celui d'études secondaires professionnelles¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Les motifs profonds de ce maintien mériteraient d'être analysés. Il est probable que les autorités de tutelle ont notamment souhaité conserver les études de puéricultrices au niveau professionnel pour continuer à offrir ce débouché scolaire à un public qui n'aurait peut-être pas accédé à un niveau supérieur.

A ce maintien dans le professionnel vient se nouer la modification de la base sociale de recrutement des puéricultrices, le tout débouchant sur une « baisse de niveau », contemporaine d'une hausse des exigences, notamment avec l'introduction du Code de Qualité. De plus, l'importance des stages et le rôle croissant joué par le terrain dans leur encadrement donnent encore plus de responsabilités aux puéricultrices. Le tutorat de formation voit son centre de gravité se déplacer vers les services, ce qui est évidemment un facteur appelant à un développement organisé de celui-ci.

Des éléments plus récents relatifs aux MAE corroborent très largement les constats que nous avons faits d'un point de vue global. La réforme des études de puéricultrice s'est réalisée en lien avec les travaux de la CCPQ, ce qui démontre bien le poids de « l'approche compétence » et des demandes du terrain dans la définition du nouveau programme. Nous avons également remarqué que ce programme portait la marque de « l'éducation nouvelle », avec cet énoncé tout à fait caractéristique et digne de MONTESSORI : « L'élève-acteur doit construire son propre savoir, le professeur est davantage accompagnateur de l'élève qui apprend que celui qui se borne à transmettre un savoir »¹⁰¹.

Les propos introductifs, déjà cités, du Ministre J.-M. NOLLET au programme de formation continuée à l'intention des professionnels de l'enfance, plaident quant à eux pour le « professionnel réflexif » : « ce qui importe avant tout dans ce plan de formation continuée, c'est moins la nécessité de combler des manques que la volonté de permettre à chacun et chacune de bénéficier d'un espace dans lequel il lui sera possible de *réfléchir* avec d'autres à ses pratiques. Cette *réflexion* pourra se faire notamment à la lumière des changements intervenus dans les champs sociaux et éducatifs, des découvertes socio-pédagogiques de ces dernières années et des objectifs définis dans le cadre du Code de Qualité de l'accueil. La formation continue telle que nous l'avons voulue est un *processus interactif, participatif* reposant sur l'*expérience* et les *savoirs* des professionnels qui désirent s'y inscrire » (nous soulignons).

Comme nous l'avons vu, le Code de Qualité fait référence à la nécessaire participation et réflexion des accueillantes dans l'élaboration et la mise à jour du projet d'accueil : « un accueil de qualité doit faire l'objet d'une *réflexion* dans un processus dynamique, continu, *partagé* et considéré comme enjeu de *professionnalisation* »¹⁰² (nous soulignons). Dans ce contexte, il apparaît nécessaire de diminuer l'écart de formation initiale entre les accueillantes et le « staff » (infirmière et assistante sociale) des MAE, en permettant à certaines de jouer un rôle formatif reconnu et accompagné au sein des services.

Enfin, les données démographiques que nous avons rappelées au début de cette étude montrent que l'âge moyen des puéricultrices dans l'accueil collectif subventionné par l'ONE est proche des 42 ans, ce qui signifie que la fatigue professionnelle et le passage de témoin intergénérationnel y seront bientôt d'une brûlante actualité.

Tous ces éléments brièvement ramassés plaident pour un développement de la formation par le tutorat des tutorées et des tutrices dans les MAE, ce qui suppose qu'il fasse l'objet d'une mise en oeuvre moins informelle qu'aujourd'hui. Dans l'expérience d'un tutorat d'insertion dont nous avons fait écho, la directrice pointe bien ce double effet formatif du tutorat dans ce propos déjà cité : « arriver, avec les missions de tuteur, à donner un rôle et une fonction à des personnes qui depuis longtemps sont dans des pratiques professionnelles, aide aussi les tuteurs, à avoir une réflexion et un recul par rapport à leur pratique. En tant qu'employeur, moi j'y gagne sur les deux tableaux ».

¹⁰¹ Programme des études de puériculture, FESeC 2001.

¹⁰² In *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil*, 17 décembre 2003.

8.2. Les apports potentiels du tutorat

Les objectifs qui pourraient être visés et les apports qui pourraient être atteints par le développement du tutorat dans les MAE peuvent concerner différentes catégories d'acteurs : les tutorées (étudiantes, nouvelles accueillantes, personnes en insertion), les tutrices, le métier de puéricultrice, l'équipe de travail du milieu d'accueil, les usagers et les écoles.

Nous pouvons les résumer comme suit :

Versant tutorées :

- Améliorer l'encadrement, l'accompagnement et l'évaluation des élèves-stagiaires dans le cadre du tutorat de formation mis en œuvre par et dans les milieux d'accueil, ceci en partenariat étroit avec les écoles.
- Permettre une meilleure intégration des nouvelles accueillantes, en particulier celles qui ont connu une période d'inactivité (ou d'autre activité) relativement longue.

Versant tutrices :

- Redynamiser les puéricultrices en fonction en permettant à celles qui le souhaitent de progresser dans leur carrière et d'assumer une partie de la formation et de l'intégration des plus jeunes.
- Soulager la fatigue professionnelle des puéricultrices plus âgées par des aménagements de fin de carrière et la prise en charge plus large du tutorat.
- Développer les capacités réflexives et pédagogiques des puéricultrices, diminuer l'écart de qualification avec le staff.

Versant métier de puéricultrice :

- Offrir des possibilités d'évolution de carrière (reconnues) aux puéricultrices, avec notamment la perspective d'une participation plus active dans la formation de leurs pairs. Ceci pourrait rendre le métier plus attractif et élargir la base sociale des étudiantes.

Versant équipe de travail et milieu d'accueil :

- Développer les compétences collectives des équipes de travail par une meilleure intégration des élèves et des nouvelles travailleuses dans le projet d'accueil.
- Créer une plus grande dynamique dans les équipes en matière de formation continuée ainsi qu'une meilleure intégration de celle-ci.
- Améliorer la participation des puéricultrices au projet d'accueil.

Versant usagers :

- Améliorer la qualité de l'accueil par un meilleur encadrement des stagiaires et des nouvelles accueillantes, mais également par une plus grande cohésion des équipes de travail.
- Développer les compétences de communication des puéricultrices avec les parents.

Versant écoles :

- Renforcer la collaboration entre les écoles et les milieux d'accueil, notamment par le biais d'une formation des tutrices en collaboration avec les premières.

Ces multiples objectifs qui pourraient être visés et éventuellement atteints par la mise en place d'un tutorat organisé ne doivent pas nous donner une vision idyllique d'un « tutorat miracle ».

De nombreux obstacles se dresseront certainement sur la route d'une mise en œuvre concrète d'un tutorat *organisé* sur le terrain, à commencer par l'élaboration d'un programme de formation, par l'organisation de son financement et de sa mise en œuvre – sans oublier la délicate question de la reconnaissance symbolique et financière des tutrices. Les relations avec les écoles doivent également être repensées dans ce contexte, le tutorat de formation étant de loin le plus important dans les milieux d'accueil de l'enfance. Enfin, l'équilibre et la dynamique interne des équipes risquent d'être quelque peu secoués¹⁰³ et les résistances viendront sans doute de plusieurs bords (pouvoirs organisateurs, directions mais également puéricultrices).

Par ailleurs, le niveau des études initiales de puériculture étant ce qu'il est, il n'est pas certain qu'un module de formation complémentaire, même associé à une forte motivation et une maîtrise professionnelle avérées des candidates, pourra toujours suffire pour compenser les lacunes pointées par plusieurs témoins. Ceci notamment dans le domaine de la « mise en mots » et de l'explicitation de la pratique professionnelle aux tutorées¹⁰⁴. Cependant, l'exercice même du tutorat peut conduire à un développement de ces compétences. Il convient dès lors de construire un dispositif qui soit assez efficace que pour leur mettre le pied à l'étrier.

C'est sans doute à un certain bouleversement des habitudes de travail que peut aboutir à un tutorat organisé dans les milieux d'accueil. Il nous apparaît comme un moyen important de professionnalisation des puéricultrices, dans le sens où nous l'avons défini au début de cette étude : une plus grande autonomisation des pratiques et des référents théoriques, associés à une actualisation régulière des connaissances et à une pratique plus réflexive.

*

¹⁰³ Ce qui incline certains à penser qu'il y aurait peut-être moins de problèmes *si le tutorat demeurait informel...*

¹⁰⁴ On peut cependant évoquer le contre-exemple du tutorat mis en place dans le secteur des aides-familiales, professionnelles dont le niveau de formation initiale n'est pas supérieur à celui des puéricultrices.

9. Sources

Interviews

13 personnes ont été rencontrées par l'auteur entre novembre 2003 et février 2004. Il s'agit de responsables de fédérations d'employeurs, de directrices de crèches ou de structures regroupant plusieurs milieux d'accueil, d'enseignants ou de responsables du monde enseignant (directrice d'une section de puériculture, déléguée pédagogique d'un réseau d'enseignement, section « services aux personnes ») et de puéricultrices ayant une fonction de tutrice. Chaque interview a fait l'objet d'un enregistrement et d'une retranscription intégrale.

Documents papier

AGULHON C. et LECHAUX P., *Un tutorat ou des tutorats en entreprise : diversité des pratiques*, Recherche et Formation, « La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises », 22, 1996.

ARCQ E. et BLAISE P., *La décision politique en matière d'accueil de l'enfant*, Courrier Hebdomadaire n°1572-1573, CRISP 1997.

BARBIER, J.-M. *La formation des adultes : crises et recompositions*, intervention au colloque ESREA, septembre 1998.

BARBIER, J.-M., *Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse*, Recherche et Formation, « La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises », 22, 1996.

BARNIER G., *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, L'Harmattan, 2001.

BAUDRIT A., *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*, De Boeck, 2003.

BLANCARD P., *Compétences à l'œuvre dans l'exercice du tutorat*, Recherche et Formation, « La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises », 22, 1996.

BORU J. J., *Du tuteur à la fonction tutorale : contradictions et difficultés de mise en oeuvre*, Recherche et Formation, « La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises », 22, 1996.

COMMISSION DE CONCERTATION ET DE PERFECTIONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, *Avant projet de rapport sur la réforme des études de puéricultrice*, 1992

CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (CEF), *La professionnalisation de l'encadrement des stagiaires en entreprises* (avis n° 69), Communauté française de Belgique, février 2000.

DAVAGLE M., *L'accord non marchand*, Courrier hebdomadaire 1814-1815, CRISP 2004

DE BACKER B., DE COOREBYTER V., *Le métier d'éducateur : transformations récentes et fatigue professionnelle*, Fonds ISAJH, 1998.

DE BACKER B., « L'organisation formatrice », in *Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux*, Fonds ISAJH, 2000.

DE BACKER B., *Du mur à l'ouvert. Un nouvel âge pour les éducateurs ?*, Ed. Luc Pire, 2001.

DE BACKER B., *Etude exploratoire sur la problématique de la supervision*, APEF asbl, juillet 2002.

DE BACKER B., *Validation des compétences. Déformalisation de la formation et formalisation des compétences*, étude exploratoire, APEF asbl, décembre 2002.

DE BACKER B., *Le tutorat en milieu de travail*, note de synthèse, APEF asbl, avril 2004.

DESIGAUX J. et THEVENET A., *La garde des jeunes enfants*, PUF 1982.

DUBET F., *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

DUBOIS A., HUMBLET P., DEVEN F., *L'accueil des enfants de moins de trois ans*, Courrier Hebdomadaire n°1463-1464, CRISP 1994.

FEDERATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE, *Programme puériculteur-puéricultrice*, 2001.

HUMBLET P., *Les premières crèches en Belgique*, in « Au fil des relations », FRAJE 1995.

LE BOTERF G., *Compétence et navigation professionnelle*, Editions d'Organisation, 1999.

LEFEBVRE C., *De la garde à la co-éducation*, in Informations sociales n° 103, « Modes de garde, modes d'accueil, quelles évolutions ? », 2002.

OFFICE DE LA NAISSANCE ET DE L'ENFANCE, *Rapport d'activité de l'ONE*, 2001.

OFFICE DE LA NAISSANCE ET DE L'ENFANCE, *Le code de qualité de l'accueil et son application*, ONE, 1999.

OFFICE DE LA NAISSANCE ET DE L'ENFANCE, *Formations destinées aux professionne(le)s de l'enfance (0-3 ans)*, octobre 2003-juin 2004.

OFFICE DE LA NAISSANCE ET DE L'ENFANCE, *Formations destinées aux professionne(le)s de l'enfance (3-12 ans)*, octobre 2003-juin 2004.

OFFICE DE LA NAISSANCE ET DE L'ENFANCE, *Rapport d'activités 2002*.

OFFICE DE LA NAISSANCE ET DE L'ENFANCE, *Après l'école, temps libres !*, documentation diffusée lors de la journée consacrée à l'Arrêté temps libre le 22 janvier 2004 à Charleroi.

NOLLET J.-M., *Plan Cigogne, Augmentation du nombre de places d'accueil de la petite enfance en Communauté française*, conférence de presse du 11 février 2003.

GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE, *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil*, 31 mai 1999, MB 21 décembre 1999.

GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE, *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité de l'accueil*, 17 décembre 2003 (cet arrêté abroge le précédent).

WAUTIER D., « Propositions et recommandations », in *Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux*, Fonds ISAJH, 2000.

Documents électroniques

CABINET DU MINISTRE DE L'ENFANCE, J.-M. NOLLET, *Agir en politiques de l'Enfance pour un développement durable, 90 mesures. Fiches techniques et synthèses*, mars 2003,

CABINET DU MINISTRE DE L'ENFANCE, J.-M. NOLLET, *Réhabilitation d'un service public. L'exemple de l'O.N.E.*, novembre 2002,

COMMISSION COMMUNUATAIRE DES PROFILS ET DES QUALIFICATIONS (CCPQ), *Puériculteur (trice), profil de qualification*, validé par la CCPQ le 20/12/1996,

COMMISSION COMMUNUATAIRE DES PROFILS ET DES QUALIFICATIONS et MINISTRE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE, *Puériculteur (trice), profil de formation*, paru au Moniteur le 5/11/1999.

Le lecteur intéressé pourra consulter la très abondante bibliographie en langue française (France) sur le site web du **Centre INFFO** (« Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente », France), notamment aux mots-clés : TUTEUR (417 références au début 2004), FONCTION TUTORALE (71 références) et FORMATION TUTEUR (101 références). Les références sont classées par ordre chronologique et donnent, par ce fait même, une bonne idée de l'extension de la fonction tutorale, de ces multiples lieux de mise en œuvre ainsi que de sa problématique. Chaque référence renvoie à un bref résumé.

Site web : <http://www.centre-inffo.fr>