

Le tutorat d'entreprise : fonctionnement et enjeux chez les compagnons du devoir du tour de France.

Annabelle HULIN

Enseignante Sciences de Gestion
Centre de Recherches et d'Etudes en Management de Touraine (CERMAT)
Institut d'Administration des Entreprises (IAE)
Université François Rabelais
50 avenue Jean Portalis
BP 0607 – 37206 TOURS cedex 03 - France
annabelle.hulin@univ-tours.fr

Résumé :

Au-delà des rites et des légendes, des symboles, des valeurs, d'une culture et d'une identité fortes, le compagnonnage du Devoir présente de nombreuses spécificités qui justifient le choix de cet objet de recherche. Dans un contexte où certains jeunes diplômés font face à des difficultés grandissantes pour trouver un emploi, où la France compte plusieurs centaines de milliers de chômeurs, où les métiers manuels ont une image peu attrayante et où certaines filières de formation professionnelle sont dévalorisées, les compagnons attirent chaque année un nombre toujours plus important d'individus.

Mais qu'est-ce qui fait le succès des formations proposées par les compagnons du Devoir ? Comment s'exerce la transmission des compétences dans le contexte du compagnonnage du Devoir ? Comment se sont-ils appropriés la notion de tutorat depuis plusieurs siècles ?

Notre recherche, à vocation exploratoire, s'intéresse à l'application de la notion de tutorat d'entreprise au contexte spécifique de l'association des compagnons du Devoir.

Après avoir défini le tutorat et ses multiples perspectives (1.), nous nous intéresserons aux enjeux et aux implications de cette notion en termes de socialisation organisationnelle et de construction de compétences (2.). La dernière partie présente les résultats de notre étude empirique exploratoire et illustre les spécificités du système compagnonnique (3.).

Mots clés : tutorat, compagnons du Devoir, socialisation organisationnelle, compétences individuelles et collectives.

Introduction

L'origine du compagnonnage, qu'elle soit inspirée des légendes de la construction du Temple de Salomon à Jérusalem ou de la construction des cathédrales, renvoie à la vocation du devoir de transmettre. Tout compagnon se doit de transmettre ce qu'il a lui-même reçu (Guédez, 1994 ; Icher, 1999, 2000 ; De Castéra, 2003). Et c'est sur la base de ce devoir de transmission que se déroule l'ensemble de la formation et de la carrière de chaque compagnon.

Le compagnonnage du Devoir a souvent été relégué dans le domaine du folklore, il est même possible que certaines personnes soient surprises qu'on parle encore du compagnonnage au XXI^{ème} siècle. La perception de l'univers compagnonnique est longtemps demeurée celle d'une organisation close séparée par des croyances, des comportements et des valeurs qui semblent anachroniques. Le vocabulaire des compagnons, associé à des symboles, des normes et des rites séculaires, ont contribué à alimenter cette image passéiste (Icher, 1999, 2000). Néanmoins, les mouvements compagnonniques tiennent une place essentielle dans le monde actuel de la formation professionnelle. C'est vraisemblablement un ensemble d'actions proactives qui ont permis aux mouvements compagnonniques de traverser les siècles (Guédez, 1994).

Mais que signifie être compagnon dans notre société actuelle ? En effet, le compagnonnage apparaît aujourd'hui comme une école à « part » qui propose une certaine vision de l'homme, des métiers et de la formation professionnelle.

Au-delà des rites et des légendes, des valeurs et d'une culture forte, le compagnonnage présente de nombreuses spécificités qui justifient le choix de cet objet de recherche. Dans un contexte où certains jeunes diplômés font face à des difficultés grandissantes pour trouver un emploi, où la France compte plusieurs centaines de milliers de chômeurs, où les métiers manuels ont une image peu attrayante et où certaines filières de formation professionnelle sont dévalorisées, les compagnons attirent chaque année un nombre toujours plus important d'individus¹. Mais qu'est-ce qui fait le succès des formations proposées par les compagnons du Devoir ? Comment s'exerce la transmission des compétences dans le contexte du compagnonnage du Devoir ? Comment les compagnons se sont-ils appropriés la notion de tutorat depuis plusieurs siècles ?

Notre questionnement porte ainsi sur l'application de la notion de tutorat au contexte spécifique des compagnons du Devoir.

La première partie de notre étude est consacrée à la notion de tutorat d'entreprise (1.). La seconde partie identifie les enjeux et les implications du tutorat en termes de socialisation organisationnelle et de construction de compétences (2.). Enfin, nous présentons une application concrète de cet objet de recherche à l'association ouvrière des compagnons du Devoir du tour de France (AOCDTF) (3.).

1. Le tutorat d'entreprise : une pratique aux multiples perspectives

Les dispositifs de formation professionnelle ont de plus en plus souvent recours aux situations de travail comme moyen de formation, en complément des situations scolaires (Veillard, 2004). Le travail est donc considéré comme un élément clé de la transmission et de l'acquisition des compétences (Conjard, Devin, Olry, 2006).

¹ 15000 compagnons sont aujourd'hui présents en France et dans le monde. Source : « Rencontre, créativité et développement », *Les Compagnons du Devoir*, février 2007

Dans cette perspective, le tutorat est pris en compte comme une excellente pratique de pédagogie intégrée aux situations de travail et s'inscrit dans la réponse aux problématiques de pénurie de compétences, de renouvellement des générations ressenties dans de nombreux secteurs d'activité (bâtiment et travaux publics, hôtellerie restauration, métallurgie, chaudronnerie...).

Si du point de vue théorique et conceptuel, le tutorat fait l'objet de nombreuses recherches en sciences de l'éducation (Barbier, 1996 ; Wittorski, 1996 ; Baudrit, 2002), notre travail s'attache à le resituer au sein des travaux en sciences de gestion. La présentation d'une définition du tutorat (1.1) nous conduit à en souligner les différents enjeux susceptibles d'être considérés dans les organisations (1.2.).

1.1. Définition

Afin de mieux comprendre ce qu'est le tutorat, nous nous attarderons dans un premier temps sur la définition de celui qui l'exerce, « le tuteur » (1.1.1). L'importance de cet acteur et de son rôle nous amène ensuite à identifier les différentes dimensions que recouvre la pratique tutorale (1.1.2).

Dans un cadre professionnel et organisationnel, la fonction des tuteurs peut sembler difficile à cerner tant elle apparaît floue, variable d'une organisation à l'autre, ne répondant à aucune norme commune de statut, de contrôle et de formation.

1.1.1. Les missions du tuteur

Les missions des tuteurs varient en fonction des apprenants concernés et de l'organisation du tutorat dans l'entreprise (selon sa taille, son activité, sa culture, son système hiérarchique) et dans le secteur d'activité.

Boru et Leborgne (1992) distinguent cinq catégories d'activités et de missions au sein de la pratique tutorale :

1. intégrer le nouvel arrivant,
2. organiser le parcours,
3. rendre le travail formateur,
4. participer à la gestion de l'alternance,
5. évaluer les acquis et la progression du tuteur.

Apprendre un métier est un processus long qui engage non seulement le formé mais aussi le collectif de travail (Boru, Leborgne, 1992 ; Bartoli, 1997 ; Veillard, 2004).

Le Boterf (2006b, p. 106) considère que, dans ses missions, le tuteur poursuit trois objectifs principaux : « *faire acquérir une maîtrise autonome des gestes ou des pratiques professionnelles ; développer la compréhension des gestes professionnels ; mettre en évidence les « savoirs y faire » du métier (trucs, ficelles du métier, tours de main...) et entraîner à les acquérir ou à les consolider* ».

1.1.2. Les différentes dimensions de la pratique tutorale

Boru et Leborgne (1992, p. 21) définissent le tutorat comme : « *un ensemble de moyens, en particulier humains, mobilisés par une entreprise pour intégrer et former à partir de la situation de travail* ». Néanmoins, pour que la situation de travail devienne professionnalisante, elle doit faire l'objet d'un certain traitement, d'une certaine adaptation et d'une relative appropriation (Le Boterf, 2006b).

Nous parlons, dans le cadre de cette recherche, de pratique tutorale. La pratique en gestion des ressources humaines est considérée comme rationalisée par l'instrumentation en s'appuyant sur des bases mathématiques ou des modèles de gestion (Louart, 2003).

De façon générale, le tutorat se décline en trois dimensions principales :

➤ **La dimension professionnelle** : les tuteurs sont détenteurs de compétences, de savoirs et de savoir-faire qu'ils vont partager progressivement. La référence implicite au concept de compétence est ainsi perceptible ;

➤ **La dimension pédagogique** : les tuteurs font bénéficier leurs apprenants de leurs compétences en les confrontant aux situations de travail. Cette dimension porte sur la communication interpersonnelle, la relation d'apprentissage et la présentation des savoirs ;

➤ **La dimension organisationnelle** : dans certaines situations, le tutorat peut être considéré comme un projet d'entreprise où agissent une multiplicité d'acteurs : le tuteur, le tuteuré, le responsable des ressources humaines, la direction, le supérieur hiérarchique, les organismes de formation, les autres étudiants, les autres stagiaires, les formateurs, les pouvoirs publics.

Plus globalement, nous parlons 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 reste 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* » (Barbier (1996, p. 8)).

Ainsi défini de façon large, pour tenir compte de la diversité des acceptations de la notion, le tutorat recouvre des pratiques variées. En effet, « *il n'existe pas de tutorat type et pas davantage de tuteur type* » (Gérard, 1997, p. 94). Ces différentes dimensions montrent bien l'interaction entre connaissances et compétences. Le tutorat comprendrait donc ces deux concepts.

1.2. Les enjeux du tutorat

Si l'intention pédagogique de tutorat apparaît évidente, il subsiste toujours des problèmes liés à sa mise en œuvre. Ces derniers relèvent, pour partie, des représentations mentales des acteurs principalement concernés par le tutorat, qui sont en décalage avec les pratiques réelles et les conditions contextualisées de leur développement (Wittorski, 1996). Six types de tutorat sont identifiés dans la littérature et révèlent différents enjeux pour les organisations :

➤ **La qualification** : les formations en alternance (formation initiale, formation continue, apprentissage, contrat de professionnalisation, période de professionnalisation...) constituent le mode le plus développé du **tutorat de qualification**. La littérature existante sur le sujet, ainsi que les expériences de terrain, reconnaissent l'importance de la période en entreprise. Le tutorat de qualification se caractérise par l'objectif explicitement qualifiant de l'apprenant (Gérard, 1997).

➤ **L'intégration** : le dispositif du **tutorat d'intégration** insère le salarié dans un collectif de travail. Il s'agit pour le tuteur de présenter et de placer le nouveau salarié dans l'activité de l'organisation. La phase d'intégration est une étape déterminante de la socialisation organisationnelle (Feldman, 1994 ; Lacaze, 2004). La pertinence de cette phase détermine, en partie, la fidélité des nouveaux embauchés (Saks, Ashfort, 1997). Le tuteur est également présent pour réduire la possible « déstabilisation » du nouvel arrivant lors de son entrée dans l'organisation et l'aide à donner du sens aux situations rencontrées (Louis, 1980). En effet, s'intégrer est un véritable travail, source d'efforts importants pour les individus concernés (Lacaze, Fabre, 2005).

➤ **L'insertion** : recouvre les situations de formation non qualifiantes dans lesquelles se trouve le tuteuré (Gérard, 1997). Ce type de tutorat est également qualifié de **tutorat de**

socialisation. Pour l'essentiel, ces dispositifs de tutorat d'insertion sont mis en place à l'intention de publics « *menacés* » et désignés comme « *prioritaires* » dans l'action des pouvoirs publics : jeunes sortis sans qualification du système éducatif, chômeurs, etc. On constate que plus encore que le tutorat, c'est l'immersion en situation de travail qui constitue la pièce essentielle de ce type de dispositifs (Barbier, 1996).

➤ **L'adaptation** : les organisations qui doivent faire face à des évolutions technologiques et organisationnelles, cherchent à ajuster les compétences de leurs salariés par le **tutorat d'adaptation**. Le tuteur « *tend alors à intervenir à la fois comme modèle professionnel facilitant le développement et le transfert de compétences en situation de travail réelle, et comme agent d'intégration dans l'entreprise* » (Geslin, Liétard, 1993, p. 122).

➤ **La mobilité** : par le **tutorat de mobilité**, l'organisation souhaite accompagner les parcours professionnels, en préparant les salariés concernés aux exigences des fonctions qu'ils vont ou qu'ils viennent d'intégrer (Wittorski, 1996).

➤ **Le transfert** : le tuteur est l'artisan d'une démarche visant à transférer des compétences en situation de travail (Bartoli, 1997). L'organisation veut ainsi conserver les compétences clés qui composent sa mémoire collective en mettant en œuvre un **tutorat de transfert**.

2. Entre construction de compétences et socialisation organisationnelle : la place du tutorat d'entreprise

La présentation de la définition, des enjeux et des types de tutorat que l'organisation peut mettre en œuvre, nous conduit à préciser le positionnement du tutorat au regard des notions de transmission de connaissances et/ ou de compétences (2.1.) et de socialisation organisationnelle (2.2.).

2.1. Le tutorat : pratique de transmission de connaissances ? De compétences ?

Comme nous l'avons déjà évoqué, le tutorat est l'une des modalités formatives qui existe dès lors que la situation de travail est organisée afin de faciliter et d'encourager l'apprentissage et la construction des connaissances et des compétences liées à un métier, à une organisation, dans le cadre d'une relation individualisée plus ou moins formalisée. Nous proposons ici une clarification du contenu de la transmission qui s'exerce entre le tuteur et son tuteur.

2.1.1. La transmission des connaissances

La connaissance rassemble les qualités et les caractéristiques d'un ensemble de données et d'informations, avec une propriété supplémentaire : l'action potentielle (Baumard, Starbuck, 2003).

Il existe plusieurs taxinomies des connaissances. La distinction entre connaissances tacites et connaissances explicites semble être la plus couramment admise (Nonaka, Takeuchi, 1997). La connaissance implicite, tacite est très difficile, voir impossible, à traduire dans un discours. Cela correspond à ce que les individus connaissent sans avoir conscience de le connaître. Ce type de connaissances s'acquiert surtout par la pratique et l'expérience. Par opposition, la connaissance explicite est transmissible dans un langage formel, systématique qui peut être oral ou écrit. Alors que celles qui ne peuvent pas l'être font l'objet d'une transmission en situation d'apprentissage sur le terrain (Le Boterf, 2006a).

La connaissance est indissociable des individus et de leur environnement. Wittorski (1997) considère les savoirs comme une des composantes actives des compétences.

Deux types de transferts sont analysés dans la littérature : intra et inter organisationnel. Peu étudié, le transfert intra-organisationnel (Berthon, 2001) est l'objet de notre étude. Ce type de transfert des connaissances correspond au « *processus par lequel une unité (individu, groupe, département, division) est affectée par l'expérience d'une autre* » (Argote, Ingram, 2000). Plus précisément, il s'agit de reproduire, d'échanger, de comparer et de faire évoluer les connaissances dont dispose l'organisation afin d'en faire un levier de l'activité (Prax, 2005). Le transfert de connaissances se décompose en plusieurs étapes, lui attribuant de la sorte un caractère processuel. Szulanski (2000) distingue quatre phases au sein de ce processus :

1. **L'initiation** : correspond à l'ensemble des événements qui conduisent au transfert. L'identification des connaissances et des compétences à transmettre apparaît comme un préalable indispensable à tout processus de transmission ;
2. **L'implantation** : il s'agit de la circulation des connaissances en faveur du récepteur ;
3. **L'accès** : le récepteur commence à utiliser la connaissance transférée ;
4. **L'intégration** : lors de cette dernière étape, l'utilisation de la connaissance par le récepteur est effectuée en autonomie et donne des résultats satisfaisants.

La connaissance peut faire l'objet d'une transmission grâce à l'opération de conversion, qui s'effectue à travers quatre modes (Nonaka, Takeuchi, 1997) : l'intériorisation, la combinaison, l'extériorisation et la socialisation qui est privilégiée dans le cadre du tutorat. Cette dernière se réfère à la conversion de savoir tacite en savoir explicite, elle est réalisée par acquisition directe d'une connaissance par l'imitation (apprentissage du geste, entraînement), la pratique, l'observation (consciente ou inconsciente), l'interaction physique. Il s'agit notamment de transmettre des modèles mentaux ou des compétences techniques. Cette transmission peut se faire sans échanges verbaux.

2.1.2. La transmission des compétences

Wittorski (1997) distingue trois niveaux de compétences :

- les compétences individuelles : elles sont produites et mobilisées seules ;
- les compétences partagées : il s'agit du partage de compétences individuelles au sein d'un groupe d'individus dans un contexte social spécifique ;
- les compétences collectives : elles relèvent d'une logique de co-élaboration et fonctionnent « *comme un outil de production d'une identité spécifique pour le groupe et comme un moyen de construction de nouvelles règles de relations entre les acteurs en présence [...] il y a donc production conjointe de compétences collectives et d'une identité collective* » (Wittorski, 1997, p. 129).

La compétence est attachée à une personne ou à un collectif dans la réalisation d'une activité (Wittorski, 1997). Il s'agit d'un processus à l'intersection de trois champs : le parcours de socialisation, l'expérience professionnelle et la formation.

La notion de compétence fait l'objet d'une variété de définitions et d'usages. Nous retenons, dans le cadre de cette recherche, la définition proposée par le MEDEF² (1998) : la compétence est « *une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer et, en lien avec les institutions, branches, système éducatif d'une part et les salariés d'autre part, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer* ». La compétence professionnelle n'existe que lorsqu'elle est mise en œuvre dans son contexte de

² MEDEF : mouvement des entreprises de France.

travail (Le Boterf, 2000). Le Boterf (2000) ajoute que l'une des caractéristiques essentielles de la compétence consiste à choisir et à combiner des ressources (les savoirs, les savoir-faire, les aptitudes ou qualités, les ressources physiologiques et les ressources émotionnelles) par rapport à des objectifs à atteindre. Nous nous intéressons donc davantage à l'acquisition des compétences par l'individu, résultant de ses expériences et de la transmission de compétences, qu'au transfert de connaissances (Conjard, Devin, Olry, 2006).

2.2. Implications et enjeux du tutorat en termes de socialisation organisationnelle

Le rôle du tuteur dépasse généralement la simple transmission de pratiques professionnelles (Gérard, 1997). En effet, le tutorat a des répercussions dans le processus de socialisation organisationnelle (Boru, Leborgne, 1992 ; Delobbe, Vandenberghe, 2001). « *Les tuteurs jouent un rôle extrêmement important dans la socialisation des jeunes et des adultes qu'ils accueillent, à la fois pour les initier aux règles de la vie collective et aux procédures de travail* » (Gérard, 1997, p. 26).

La socialisation organisationnelle est généralement définie comme le processus à travers lequel les individus acquièrent les connaissances, les compétences, les comportements et les attitudes nécessaires à leur participation effective à l'organisation (Van Maanen et Schein, 1979 ; Fisher, 1986). Pour Lacaze (2001, p. 74), « *être socialisé, c'est recevoir la marque d'une organisation* ».

L'individu doit franchir différents stades de socialisation (Feldman, 1976) :

- la socialisation anticipée : cela correspond à la période où l'individu se prépare à intégrer l'organisation concernée,
- l'intégration et les premiers temps passés dans l'organisation sont considérés comme la phase la plus intense de la socialisation organisationnelle (Feldman, 1981). Néanmoins, cette dernière s'observe également lors des situations de mobilité interne.
- le management de son rôle : une fois les premières étapes franchies, l'individu doit maintenant gérer les conflits de rôle auxquels il est potentiellement confronté (Lacaze, Fabre, 2005).

Les premiers travaux consacrés à la socialisation organisationnelle se sont intéressés aux stratégies mises en place par les organisations afin de socialiser leurs membres³. Ce n'est que plus tard que les recherches se sont orientées sur les efforts fournis par les individus pour se socialiser. Dès lors, la socialisation organisationnelle est analysée dans une perspective interactionniste où elle s'effectue en co-construction entre le nouveau membre et l'organisation intégrée.

Ashforth et Saks (1996) ont mis en évidence quatre tactiques d'intégration effectuées par les individus pour se socialiser : la recherche d'informations, la recherche de feed-back, les représentations positives, les négociations de changements dans le travail.

Les domaines de socialisation sont les résultats directs du processus de socialisation, ils font référence au contenu de la socialisation. A contrario, les résultats indirects de la socialisation correspondent aux concepts d'engagement au travail, d'implication, de satisfaction, de motivation ou encore d'anxiété et de stress. Pour Lacaze (2001), les domaines de socialisation sont les différents éléments qu'il faut maîtriser ou connaître pour être socialisé dans une organisation.

Chao et al. (1994) identifient six domaines de la socialisation organisationnelle :

- l'apprentissage des compétences liées à l'emploi,

³ Les recherches de Van Maanen et Schein (1979) définissent six types de stratégies développées par les organisations afin de socialiser leurs membres : les stratégies formelles ou informelles, les stratégies individuelles ou collectives, les stratégies séquentielles ou non séquentielles, les stratégies fixes ou variables, les stratégies « en série » ou disjointes, les stratégies d'investissement ou de désinvestissement.

- le développement de relations satisfaisantes avec les autres membres de l'organisation,
- la connaissance des informations liées à la politique stratégique de l'organisation,
- la connaissance du langage technique professionnel et du « jargon » spécifique à l'organisation,
- la connaissance des objectifs et des valeurs de l'organisation,
- la connaissance des traditions, des mythes et des rites de l'organisation.

Selon Ostroff et Kozlowsky (1992), solliciter les sources interpersonnelles favorise l'acquisition des informations. Certains travaux (Louis et *al.*, 1983 ; Ashford, Cummings, 1985 ; Morrison, 1993) ont montré que les pratiques permettant des interactions avec les membres déjà en place facilitent l'intégration des nouveaux salariés. L'équipe de travail et l'organisation dans lesquelles évoluent le salarié et les liens qu'il noue avec celles-ci sont très importants (Morrison, 2002).

Dans cette perspective, le tuteur peut être considéré comme un véritable agent de socialisation. Il participe au processus de construction de sens du nouveau membre (Louis, 1980). Il s'agit de donner des repères aux individus de façon à ce qu'ils trouvent du sens à leur travail et à leurs missions. « *Plus une recrue bénéficie de contacts fréquents avec un tuteur, plus elle perçoit la culture de l'entreprise comme étant marquée par des normes d'entraide et d'implication, et orientée vers l'innovation et la productivité ainsi que vers les règles* » (Delobbe, Vandenberghe, 2001, p. 75).

Dans l'exercice de leurs missions, les tuteurs, et aussi plus généralement, les agents socialisateurs, doivent prendre en compte plusieurs logiques, toutes légitimes, mais qui peuvent rentrer en contradiction les unes avec les autres : production, qualité, productivité... Il peut alors leur être reproché de ne pas être assez disponible (Louis et *al.*, 1983). Le tuteur étant lui-même membre d'un collectif de travail, des contraintes liées à son rôle et aux règles de ce collectif limitent plus ou moins ses possibilités d'intervention (Veillard, 2004).

L'ensemble des recherches relatives au tutorat ont conclu aux conséquences positives de cette pratique de transmission de compétences et de socialisation. Nous allons maintenant nous attacher à illustrer nos développements théoriques par l'appui de l'étude empirique.

3. Etude empirique : l'association ouvrière des compagnons du Devoir du tour de France

L'AOCDF présente de nombreuses spécificités qui expliquent le choix de cette association. De manière générale, l'importance de ses effectifs et ses liens avec de nombreux partenaires institutionnels font de cette association le plus visible des mouvements qui composent le compagnonnage.

3.1. Méthodologie

Le positionnement épistémologique de cette étude est interprétativiste dans la mesure où l'objectif est de comprendre le fait en situation et d'accéder à la connaissance dans son contexte. La question de départ est large et impose une présence sur le terrain. Il y a une véritable nécessité d'analyser en profondeur la spécificité du contexte organisationnel et environnemental pour saisir ces logiques d'acteurs (Perret, Séville, 2004).

Ainsi, deux types de collecte de données ont été réalisés :

➤ **Les données secondaires** : elles ont été collectées au travers d'une revue de la presse professionnelle, de colloques, de l'analyse de texte législatifs et réglementaires et d'informations issues de l'AOCDF⁴.

⁴ AOCDF : Association Ouvrière des Compagnons du Devoir du Tour de France.

➤ **Les données primaires** : elles ont été recueillies sur le terrain à travers des entretiens auprès d'acteurs en relation avec l'objet de la recherche. Treize entretiens semi-directifs ont été administrés auprès d'acteurs impliqués dans le tutorat et la transmission dans le contexte de l'association des compagnons du Devoir, que l'on peut regrouper en quatre catégories :

- membres du siège social : le directeur de la formation des études et de la recherche, le directeur de l'institut des métiers de la maçonnerie, le directeur de l'institut de la transmission,
- membres des Maisons de compagnons : deux prévôts⁵, un compagnon itinérant-rôleur⁶, un apprenti, deux aspirants compagnons, une dame-hôtesse⁷,
- élus/ représentants en région : un provincial⁸, un responsable du développement en région,
- « anciens » : un compagnon sédentaire chef d'entreprise.

Ces entretiens d'une durée de deux heures environ, ont été enregistrés et entièrement retranscrits. Ils ont permis de confirmer les différents enjeux de la transmission des connaissances et/ ou des compétences, à travers le tutorat, explicités en points 1. et 2.

En France, on distingue actuellement trois mouvements compagnonniques :

- l'Union compagnonnique des compagnons du tour de France des Devoirs unis (UC),
- la Fédération compagnonnique des métiers du bâtiment (FCMB),
- l'Association ouvrière des compagnons du Devoir du tour de France (AOCDTF).

Cette dernière a été constituée selon la loi de 1901, elle regroupe les compagnons des corps de métiers traditionnels du compagnonnage du Devoir : tailleurs de pierre, maçons, charpentiers, couvreurs, serruriers, ébénistes, plombiers, plâtriers, carrossiers, chaudronniers, mécaniciens, maréchaux-ferrants, tapissiers, selliers, cordonniers, maroquiniers, boulangers, pâtisseries, tonneliers, jardinier-paysagiste, électricien. En effet, par essence, le compagnonnage se cantonne aux seuls métiers dits manuels.

Les compagnons du Devoir se situent dans la démarche de formation tout au long de la vie avec trois types d'actions :

- la formation initiale en apprentissage pour acquérir les bases d'un métier,
- le tour de France pour se perfectionner dans un métier par le voyage,
- la formation continue pour les salariés qui souhaitent parfaire et approfondir leurs compétences dans certains domaines.

La finalité de ces différents dispositifs et actions est la « *formation d'hommes et de femmes de métiers par le métier* ».

Cette enquête exploratoire s'appuie sur une méthodologie de recherche qualitative. Le recours à ce type d'analyse s'intègre dans un processus plus général d'action « *multi-sites, multi-méthodes* » (Smith, Louis, 1982). L'utilisation de cette méthode d'analyse pose nécessairement le problème de la nature et de la sélection de l'échantillon.

L'analyse s'est donc appuyée sur les comptes rendus d'entretiens et les données secondaires collectées. Aux expressions relevées lors des interviews dans les discours des professionnels, deux types de codes ont été associés : l'un descriptif qui ne suggère aucune interprétation et

⁵ « *Prévôt : directeur d'une maison. En poste pour trois ans, il est choisi parmi les compagnons volontaires ayant achevé leur Tour. Il gère et anime la maison et supervise les relations entre les jeunes et les entreprises, aidé par la Mère pour l'intendance et le suivi psychologique, le Rouleur et le Premier en ville pour la formation et les liens avec les employeurs* » (Hautin, Billier, 2000, p. 151).

⁶ Rôleur : compagnon chargé d'une responsabilité particulière dans la vie de la Maison ou chargé de conduire les fêtes et les cérémonies (www.compagnons-du-devoir.com).

⁷ Dame-hôtesse : appellation donnée à la femme qui gère l'hôtellerie et accueille les jeunes d'une Maison de compagnons (www.compagnons-du-devoir.com).

⁸ Provincial : compagnon élu, bénévole, représentant les compagnons du Devoir de sa province (www.compagnons-du-devoir.com).

s'appuie sur les expressions ou mots les plus souvent cités et faisant apparaître les thèmes de recherche étudiés, et l'autre de nature plus inférentielle et explicative (Huberman, Miles, 2003).

3.2. Présentation des résultats de l'étude empirique

Les différents entretiens et la collecte des données secondaires soulignent les particularités du tutorat dans le contexte du compagnonnage du Devoir. Différents verbatims viennent illustrer nos développements.

3.2.1. La notion de tutorat chez les compagnons du Devoir

D'après la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie⁹, « le tuteur a pour mission d'accueillir, d'aider, d'informer et de guider le bénéficiaire. Il doit également veiller au respect de son emploi du temps. Il assure la liaison avec l'organisme ou le service de formation chargé de mettre en œuvre les actions d'évaluation et d'accompagnement ainsi que les enseignements généraux, professionnels et technologiques, et participe à l'évaluation du suivi de la formation ». Les compagnons du Devoir n'utilisent jamais le terme de tutorat, néanmoins cette définition des missions du tuteur nous renvoient directement aux valeurs clés du compagnonnage du Devoir : l'accueil, l'accompagnement et la transmission.

« on emploie très peu le mot tuteur ou tutorat chez les compagnons. On va parler d'accueil, on va parler d'accompagnement et on va parler de transmission, donc effectivement est-ce que c'est pas là la définition qu'on doit donner du tuteur ? [...] c'est les trois points qui rythment la vie du compagnonnage »

➤ L'accueil

« L'accueil chez les Compagnons, il est important, puisqu'on s'est toujours dit que c'était un peu le premier contact et qu'on se devait de tout dire dès le départ ». Il peut être envisagé selon deux perspectives : l'aspect matériel et l'aspect humain.

Chaque siège compagnonique, ou chaque maison¹⁰, est un lieu d'hébergement, de restauration, de formation, de culture et d'échange. La création et l'aménagement de chaque maison a respecté le principe suivant : *« offrir aux jeunes ouvriers un cadre fonctionnel et agréable pour leurs études et leurs travaux, tout en montrant aux visiteurs (nouveaux venus dans l'univers compagnonique) que le compagnonnage n'est pas une institution archaïque ou anachronique »* (Icher, 1999, p. 155).

Le choix de la terminologie utilisée pour nommer ces lieux d'accueil des compagnons est également chargé de sens.

« le mot maison n'est-il pas porteur d'un symbole féminin, avec le sens du refuge, de la protection du sein maternel, ou tout simplement de la mère ? »¹¹

Lors de l'accueil des jeunes dans les maisons, deux acteurs jouent notamment un rôle essentiel : le prévôt¹² et la Mère¹³. Cette dernière est là pour garantir une atmosphère familiale, chaleureuse et amicale. Les compagnons lui voue d'ailleurs un profond respect et

⁹ Loi n°2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social <<http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=SOCX0300159L>>

¹⁰ 85 maisons de compagnons de taille variable sont présentes en France, dont 39 abritent leur propre Centre de Formation des Apprentis (CFA).

¹¹ Extrait journal « Compagnonnage » - n°564, septembre 1991.

¹² Cf. note n°5 page 9.

¹³ Toutes les femmes qui tiennent une maison des compagnons ne sont pas Mère. Elles doivent être reçues par les Compagnons. Tant qu'elles ne sont pas Mères, elles sont appelées dame-économe, dame-hôtesse ou maîtresse de maison.

l'appellent « notre Mère ». Selon la Règle¹⁴ des compagnons du Devoir, « toute irrévérence à notre Mère constitue un manquement grave et blâmable, non réparable par l'amende ».

« Le Prévôt insiste surtout sur le plan métier, contrat – l'intervention de la Mère est davantage axée sur la vie de la Maison, la formation culturelle, les loisirs, la vie dans le respect de la Règle des Compagnons »¹⁵

➤ **L'accompagnement**

La vie communautaire est un élément essentiel de la formation compagnonnique. Elle se retrouve essentiellement dans les maisons de compagnons¹⁶. Le Prévôt exerce un accompagnement quotidien dans la maison, notamment sur les règles de vie quotidienne.

L'accompagnement rythme la vie compagnonnique. Il est considéré par Le Boterf (2006b) comme l'un des dispositifs essentiels de la professionnalisation des individus. Dans la période de transition entre la vie scolaire et la vie professionnelle, les individus ont des besoins élevés de sécurité, de stabilisation et d'informations. L'intégration dans le monde du travail et de l'entreprise peut être source de déstabilisation et de questionnements. « Pour construire et mettre en œuvre ses compétences, le professionnel a besoin de sens » (Le Boterf, 2000, p. 183). Le champ d'application, dans lequel s'exerce la compétence, et l'objectif à atteindre, doivent avoir un sens pour l'individu (Dejoux, 2001 ; Le Boterf, 2006a). Cependant, la notion même de sens du travail peut prêter à discussion.

« Chaque homme est un professionnel en devenir, et s'il est en devenir, il faut l'accompagner »

➤ **La transmission**

Les compagnons ont un Devoir, il s'agit de l'obligation librement consentie de transmettre. C'est une des raisons d'être du compagnonnage depuis plusieurs siècles et elle ne peut concerner exclusivement le seul métier. Les compagnons considèrent la transmission comme le moyen principal pour envisager l'avenir. Il s'agit alors de faire évoluer les connaissances et les compétences suivant les époques et les contextes socio-économiques.

Par ailleurs, chacun des acteurs du compagnonnage a un rôle à jouer concernant une dimension spécifique de la transmission : savoir-faire, valeurs, connaissances techniques, savoir-être...

La transmission, telle qu'elle est entendue par les compagnons du Devoir, prend tout son sens dans la vie communautaire. « Le lieu de transmission par excellence n'est autre que la cayenne, endroit symbolique où l'on reçoit les nouveaux compagnons, les nouveaux frères en Devoir auxquels on transmet une part de l'héritage d'un compagnonnage, dont ils ont désormais à leur tour la charge, le devoir de transmettre les valeurs » (Icher, 1999, p. 510).

« Transmettre quelque chose, c'est une théorie plus ce que l'on est soi » ; « tu vas vivre avec des jeunes plus âgés que toi, qui vont te transporter, qui vont te soulever vers le haut » ; « l'adoption et la réception, c'est 50% de la transmission »

Enfin, la rédaction de l'*Encyclopédie des métiers*¹⁷, créée et développée par l'association depuis quelques années, opère une rupture avec la tradition orale de transmission présente, depuis plusieurs siècles, chez les compagnons du Devoir.

¹⁴ **Règle** : ensemble des règles de conduite que doivent respecter les jeunes qui vivent et suivent une formation dans la maison des compagnons (www.compagnons-du-devoir.com).

¹⁵ Extrait journal « Compagnonnage » - n°564, septembre 1991

¹⁶ 85 maisons de compagnons de taille variable sont présentes en France, dont 39 abritent leur propre Centre de Formation des Apprentis (CFA).

¹⁷ « Le sens de ce travail est de permettre à chaque corps de mieux définir sa vocation dans le monde actuel. Au contraire de celle de Diderot entièrement centrée sur les techniques envisagées pour elles-mêmes, cette nouvelle encyclopédie situe les techniques dans la finalité de l'œuvre à accomplir au service de l'homme et tente de

« Chez nous vous savez, c'est pas pareil qu'ailleurs, on fait pas de la formation et de l'enseignement on transmet [...] c'est naturel, c'est inné, on transmet »

3.2.2. Les enjeux du tutorat chez les compagnons du Devoir

Les notions d'accueil, d'accompagnement et de transmission prennent tout leur sens au sein de trois principes fondamentaux du compagnonnage du Devoir : le métier, le voyage et les cérémonies initiatiques.

Les compagnons du Devoir ont une approche spécifique de la notion de métier. Ce dernier représente *« une communion de l'esprit, qui conçoit, qui trouve une solution à un problème ou planifie l'exécution d'un projet, et de la main qui réalise grâce à la maîtrise de l'outil de l'expérience »* (Hautin, Billier, 2000, p. 51). Il exige des connaissances approfondies.

« Y'a un esprit chez les compagnons, c'est vrai qu'on travaille tous ensemble, on avance tous dans le même sens » ; « Le métier est porteur d'identité, il est objet de transmission, c'est une réalité pérenne »

Sur le marché du travail, les individus doivent s'adapter aux évolutions des organisations et aux exigences de la mobilité professionnelle, et c'est là tout l'enjeu de la formation par le voyage proposée par les compagnons du Devoir. Le voyage, tel qu'ils l'entendent, entraîne différentes formes de mobilité : géographique bien sûr mais aussi verticale, latérale, horizontale et fonctionnelle. Le tour de France est l'un des modes majeurs de la transmission, il dépasse d'ailleurs aujourd'hui très largement les frontières nationales et représente davantage une culture, un système de valeurs partagées, une compréhension du monde et de la société qu'une simple transmission de gestes et de savoirs professionnels.

Dans ce contexte, le carnet de voyage est un outil d'accompagnement, d'évaluation et de reconnaissance du développement des compétences de l'itinérant lors de son tour de France.

« Le voyage c'est dépaysant je veux dire ; moi je ne conçois même pas qu'on puisse avoir envie de rester chez soi »

« Notre institution conçoit le voyage comme une possibilité tout à fait exceptionnelle de connaître le monde et de découvrir la vie à travers la pratique d'un métier »¹⁸

Le parcours initiatique compagnonnique est marqué par deux étapes clés : l'adoption et la réception. Ces deux cérémonies représentent une des particularités essentielles du compagnonnage. La réception d'un compagnon symbolise l'engagement dans un nouveau processus de formation, d'apprentissage et de transmission. Le chef d'œuvre, réalisé dans la perspective de la réception, est un travail gratuit qui est ensuite « offert » à l'association. Il matérialise à la fois l'habileté technique et la pleine adhésion philosophie au compagnonnage (Guédez, 1994).

« la vie compagnonnique, les repas, les cérémonies [...] c'est quelque chose qu'on peut vivre nulle part ailleurs [...] c'est quand même quelque chose qui a sa vie, les compagnons c'est unique quoi » ; « les compagnons c'est une famille, on est adopté par la famille » ; « c'est très identitaire le moment où ils deviennent aspirants »

3.3. Discussion et limites de l'étude empirique

Comme le soulignent Hautin et Billier (2000, p. 81), dans le contexte du compagnonnage, *« les conseils des anciens peuvent être utiles, si l'on sait les admettre, mais aussi le travail de groupe car, si la réalisation est individuelle, la préparation, la résolution des problèmes*

réconcilier l'efficacité avec le patrimoine culturel dont les Compagnons sont les héritiers » (De Castéra, 2003, p. 63).

¹⁸ Extrait journal « Compagnonnage » - n°565, octobre 1991.

techniques peut se faire lors de séances à plusieurs »¹⁹. Dans cette perspective, les enjeux du compagnonnage en termes de construction de compétences collectives semblent intéressants à étudier.

Retour et Krohmer (2006) distinguent quatre attributs essentiels de la compétence collective :

- **le référentiel commun**, la qualité de la coopération entre les acteurs dépend beaucoup des représentations partagées (Le Boterf, 2006b). Elles permettent à chacun de mieux savoir ce qu'il peut attendre des autres, en quoi il peut leur être utile, quels sont leurs contraintes et modes de fonctionnement ;

- **le langage partagé** ;

- **la mémoire collective** permet de constituer une base de connaissances, de valeurs, de principes directeurs communs (Le Boterf, 2006a) ;

- **l'engagement subjectif** : « *les salariés prennent dans l'exercice de leur travail des initiatives, dont ils répondent : ils en sont responsables* » (Retour, Krohmer, 2006, p. 153).

La littérature s'accorde sur le fait que la compétence collective est différente de la somme des compétences individuelles qui la composent. Ces quatre attributs de la compétence collective se retrouvent dans les principes constitutifs des compagnons du Devoir. En effet, « *la dynamique collective fonctionne aussi l'atelier ou sur les chantiers, mais encore bien plus dans les cours, où sont mélangés des jeunes de première et deuxième années* » (Hautin, Billier, 2000, p. 71).

Nous pouvons ainsi cité plusieurs exemples :

- le référentiel commun : les différents mythes compagnonniques ;
- le langage partagé : les compagnons du Devoir ont développé un langage spécifique très riche (pour ne citer que quelques exemples : la gâche, les causeries, le prévôt, les lapins, la cayenne, le rôleur, côterie...)²⁰ ;
- la mémoire collective : un des travaux les plus importants des compagnons du Devoir pour la constitution d'une mémoire collective est la création de *l'Encyclopédie des métiers* ;
- l'engagement subjectif : comme nous l'avons déjà évoqué (présentation des résultats de l'étude, 3.), les compagnons font preuve généralement d'un engagement très fort en vers l'association et le système de valeurs compagnonnique (« *quand on est compagnon, on y est pour la vie* »).

Selon Le Boterf (2006a), la compétence collective est une résultante qui émerge de la qualité de la coopération entre les individus. Sur la base de ces différentes constatations, il est possible de s'interroger sur plusieurs points : ces différents attributs de la compétence collective, ne constituent-ils pas les points clés des valeurs des compagnons du Devoir (accueil, accompagnement, transmission) ? Quel est l'impact de ces six siècles d'histoire sur la construction d'un référentiel commun, d'une mémoire collective ? Quels sont les enjeux du langage spécifique, partagé par la totalité des compagnons du Devoir ? Quelle est la place de l'aspect collectif dans le fonctionnement du système compagnonnique ? Quel est le rôle de la

¹⁹ Il faut noter que les anciens sont investis d'un tel rôle en fonction de leurs compétences plutôt que de leur âge. « *On peut être ancien à quarante ans aussi bien que soixante, puisque seules importent pour accéder à la fonction l'expérience du Tour et une qualité à la fois professionnelle et humaine* » (Guédez, 1994, p. 83).

²⁰ **Gâche** : « *la responsabilité, la mission [...] acceptée par un compagnon finissant son tour et qui se sédentarise pour la mener à bien (exemples : prévôt, chargé de cours...)* » (Hautin, Billier, 2000, p. 150).

Causerie : débats/soirées à thèmes menés par des intervenants (compagnons ou extérieurs).

Lapin : surnom donné aux apprentis.

Cayenne : lieu de réunion des Compagnons de certains corps de métiers (www.compagnons-du-devoir.com).

Côterie : appellation générique donnée aux compagnons travaillant en hauteur, souvent sur des échafaudages (www.compagnons-du-devoir.com).

compétence collective dans la réalisation du « chef d'œuvre » ? Quels sont les effets et les enjeux, pour la construction des compétences individuelles et collectives, d'un parcours initiatique tel qu'il est proposé par les compagnons du Devoir ?

Enfin, d'un point de vue méthodologique, cette recherche à vocation exploratoire représente une première étape dans la construction de notre étude de cas (Yin, 1994). Néanmoins, l'ensemble de cette étude doit être appréhendé avec beaucoup de prudence. Il paraît difficile de généraliser les résultats issus de cette dernière en raison principalement d'un manque de validité externe due à la faiblesse de l'échantillon. Dès lors, toute généralisation est impossible et rien, a priori, ne permet de prouver que l'ensemble des conclusions dépasse le cadre de l'association. Toutefois, l'étude s'est attachée à compléter l'analyse par des données issues d'article de la presse professionnelle et de documents internes à l'association des compagnons du Devoir.

Conclusion

Pour reprendre les mots du directeur de la formation, des études et de la recherche chez les compagnons du Devoir, leurs actions peuvent se résumer de la façon suivante :

- la finalité : l'homme,
- le moyen : le métier,
- la démarche : la transmission.

Nous retrouvons ces trois éléments dans le schéma suivant :

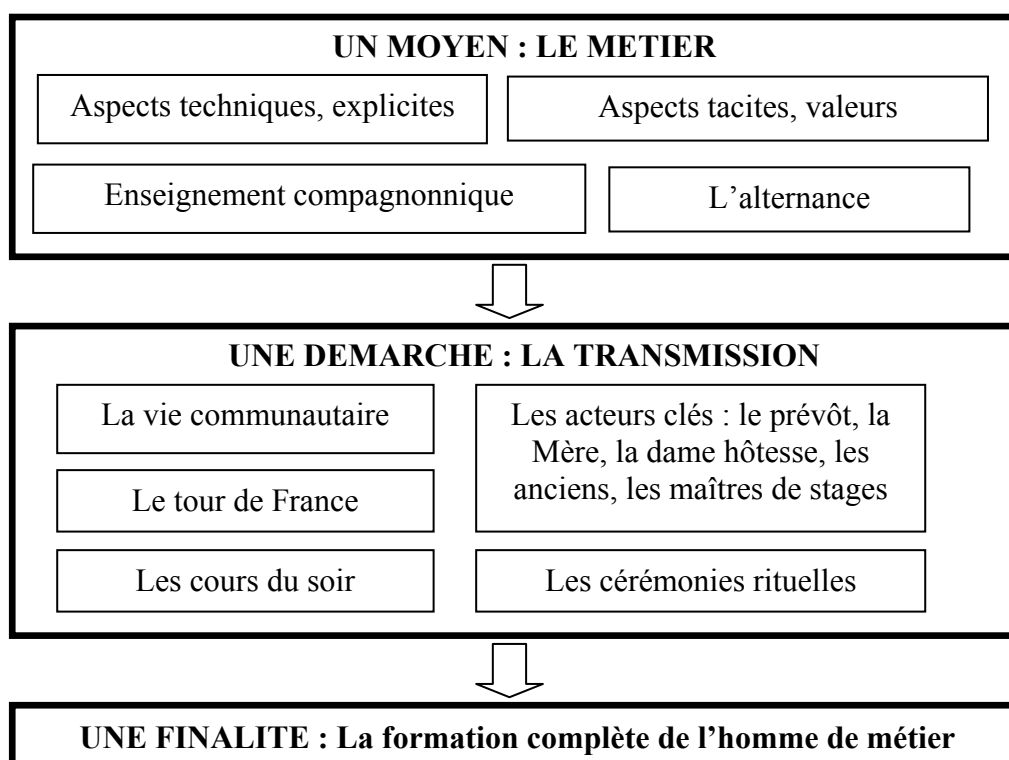


Schéma 1 : la démarche de formation compagnonnique

Nous assistons à la coexistence de deux phénomènes : d'un côté, profusion d'intensions et de discours prescriptifs, de plus en plus consolidés par la réglementation, et de l'autre, modestie des expériences constatées, doublées de difficultés non résolues et auxquelles les sciences de

gestion se consacrent peu. Il existe donc un décalage entre ce qui se dit ou s'écrit sur le sujet du tutorat et ce qui se pratique réellement en la matière (Boru, Leborgne, 1992).

De plus, « *certes le tutorat a permis de former de multiples générations de salariés mais les difficultés sont nombreuses et les contre-performances parfois avérées* » (Conjard, Devin, Olry, 2006, p.2). Il est vrai que certaines organisations rencontrent des difficultés face au redimensionnement du tutorat à leurs particularités : comment les organisations s'approprient-elles le tutorat ? Quel doit être le degré d'institutionnalisation et de formalisation du tutorat ? Les engagements initiaux liés au tutorat sont-ils suivis et éventuellement réadaptés ? Le tuteur est-il accompagné dans ses missions ?

Le tutorat est souvent réduit aux bénéficiaires d'une formation en alternance. A contrario, il doit pouvoir s'étendre à la globalité de l'entreprise. C'est dans ce sens qu'il est possible de parler « d'entreprises tutrice » (Boru, Leborgne, 1992). De plus, les dispositifs mis en place autour de la situation de travail prennent un sens nouveau et influent considérablement l'exercice de la fonction tutorale, les activités des tuteurs et des tutorés, et les relations qu'ils entretiennent avec les autres partenaires. La situation de travail est ainsi utilisée de façon extrêmement différenciée : soit comme point de départ d'un processus d'activation d'un engagement en formation, soit comme occasion de reconstruction et de finalisation des savoirs, soit comme occasion de production, de communication et de mobilisation de nouveaux savoirs en action.

Il faut aussi souligner qu'une grande partie des départs en retraite des générations du baby-boom ne donnera lieu à aucun remplacement poste pour poste. En effet, « *si l'on reprend le nombre de six millions de papy-boomers destinés à partir en retraite dans les dix ans à venir, on peut estimer qu'un quart d'entre eux sont des fonctionnaires dont on sait déjà qu'ils ne seront pas tous remplacés* » (Marbot, 2005, p. 33).

La frontière entre les termes de tuteur, mentor, coach, maître d'apprentissage, compagnon, parrain, référent, maître de stage, parrain est encore mal définie et occasionne des imprécisions. Néanmoins, comme nous l'avons vu, les valeurs clés du compagnonnage du Devoir sont au cœur des principes de fonctionnement de la pratique tutorale.

On ne peut pas s'interroger sur les formes et les fonctions du tutorat, qui présentent la caractéristique de conjuguer explicitement production de biens et services et production de compétences, sans s'interroger sur :

- les situations, les dynamiques et les systèmes d'intérêts des acteurs concernés par sa promotion ;
- la combinaison de ces systèmes d'intérêts qui préside à la mise en place de dispositifs dont il constitue l'accompagnement.

Ainsi, l'évolution du travail et des organisations, le renouvellement des générations du baby-boom, la diminution de la croissance démographique, la dévalorisation de certaines filières de formation, la pénurie de main-d'œuvre de plusieurs secteurs d'activités, l'intégration des individus préoccupés par le spectre du chômage et de l'exclusion, le rôle des acteurs concernés par la formation et l'emploi sont autant de déterminants plaidant pour la compréhension du système compagnonnique de tutorat.

Bibliographie

- ARGOTE L., INGRAM P. (2000), « Knowledge Transfer : A Basis for Competitive Advantage in Firms », *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 82, n°1, p.150-169.
- ASHFORD S.J., CUMMINGS L.L. (1985), « Proactive feedback seeking : The instrumental use of the information environment », *Journal of Occupational Psychology*, 58, p. 67-79.
- ASHFORTH B.E., SAKS A.M. (1996), « Socialization tactics longitudinal effects on newcomer adjustment », *Academy of Management Journal*, vol. 39, n°1, p. 149-178.
- BARBIER J.M. (1996), « Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse », *Recherche et Formation, Institut National de Recherche Pédagogique*, n°22, p.7-19.
- BARTOLI J.R. (1997), « Les enjeux du tutorat », Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle de Franch-Comté, Saline Royale d'Arc et Senans, 29 octobre.
- BAUDRIT A. (2002), *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck.
- BAUMARD P., STARBUCK H. W. (2003), « La connaissance dans les organisations », in : ALLOUCHE J., *Encyclopédie des Ressources Humaines*, Paris, De Boeck, p. 259-268.
- BERTHON B. (2001), « Le transfert intra-organisationnel de connaissance : survol de la littérature », Xème conférence de l'AIMS, Québec, Université Laval, 13-15 juin.
- BORU J.J., LEBORGNE C. (1992), *Vers l'entreprise tutrice*, Paris, Editions Entente.
- CHAO G.T. (1997), « Complexities in international organizational socialization », *International Journal of Selection and Assessment*, vol. 5, p. 9-13.
- CHAO G.T., O'LEARY-KELLY A.M., WOLF S., KLEIN H.K., GARDNER P.D. (1994), « Organizational Socialization : Its Content and Consequences », *Journal of Applied Psychology*, vol. 79, p. 730-743.
- CONJARD P., DEVIN B., OLRV P. (2006), « Acquérir et transmettre des compétences dans les organisations », XVIIème congrès de l'AGRH, IAE de Lille et Reims Management School, 16-17 novembre, Reims.
- DE CASTERA B. (2003), *Le compagnonnage*, Paris, Que sais-je ?, PUF.
- DEJOUX C. (2001), *Les compétences au cœur de l'entreprise*, Paris, Editions d'Organisation.
- DELOBBE N., VANDENBERGGHE C. (2001), « La formation en entreprise comme dispositif de socialisation : enquête dans le secteur bancaire », *Le travail humain*, 1, vol. 64, 61-89.
- FELDMAN D.C. (1976), « A Contingency Theory of Socialization », *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, n°3, p. 433-452.
- FELDMAN D.C. (1981), « The Multiple Socialization of Organization Members », *Academy of Management Review*, 6, p. 309-318.
- FELDMAN D.C. (1994), « Who's Socializing Whom ? The Impact of Socializing Newcomers on Insiders, Work Groups, and Organizations », *Human Resource Management Review*, vol. 4, n°3, p. 213-233.
- FISHER C.D. (1986), « Organizational Socialization : an integrative review », *Research in Personnel and Human Resources Management*, vol. 4, p. 101-145.
- GERARD F. (1997), *A l'écoute des tuteurs : 26 entretiens pour mieux comprendre l'expérience des tuteurs en entreprise*, Paris, Regards sur la formation, Centre INFFO.
- GESLIN M.P., LIETARD B., (1993), « Un tuteur peut en cacher beaucoup d'autres : du tuteur à la fonction tutorale », *Education Permanente*, n°115, p. 119-127.
- GUEDEZ A. (1994), *Compagnonnage et apprentissage*, Paris, PUF, Sociologie d'aujourd'hui.
- HAUTIN C., BILLIER D. (2000), *Etre compagnon*, Paris, PUF.

- HUBERMAN A.M., MILES M.B. (2003), *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck Universités.
- ICHER F. (1999), *Les compagnonnages en France au XXème siècle : Histoire, mémoire, représentations*, Paris, Grancher Editeur.
- ICHER F. (2000), *Le compagnonnage*, Paris, Desclée De Brouwer.
- LACAZE D. (2001), *Le rôle de l'individu dans la socialisation organisationnelle : le cas des employés dans les services de restauration rapide et de grande distribution*, Thèse : sciences de gestion, Université Paul Cézanne (Aix Marseille).
- LACAZE D. (2004), « La socialisation des nouveaux salariés dans l'entreprise : un apprentissage interactif », in GUERRERO S., CERDIN J.Y., ROGER A., *La gestion des carrières : enjeux et perspectives*, Paris, Vuibert, p. 67-84.
- LACAZE D., FABRE C. (2005), « Présentation du concept de socialisation organisationnelle », in DELOBBE N., HERRBACH O., LACAZE D., MIGNONAC K., *Comportement organisationnel : Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*, Volume 1, Bruxelles, De Boeck, p. 274-302.
- LE BOTERF G. (2000), *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'Organisation.
- LE BOTERF G. (2006a), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation.
- LE BOTERF G. (2006b), *Professionaliser : Le modèle de la navigation professionnelle*, Paris, Editions d'Organisation.
- LOUART P. (2003), « Les acteurs de la GRH », in *Encyclopédie de Gestion des Ressources Humaines*, Coord. par ALLOUCHE J., Paris, Vuibert, p. 641-656.
- LOUIS M.R. (1980), « Surprise and Sense Making : what Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings », *Administrative Science Quarterly*, vol. 25, n°2, p. 226-251.
- LOUIS M.R., POSNER B.Z., POWELL G.N. (1983), « The availability and helpfulness of socialization practices », *Personnel Psychology*, vol. 36, p. 857-881.
- MARBOT E. (2005), *Les DRH face au choc démographique*, Paris, Editions d'Organisation.
- MEDEF (1998), « Objectifs compétences », Journées internationales de la formation, Mouvement des entreprises de France, Deauville.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *E-formation : formation tout au long de la vie* [en ligne], [réf. du 3 mars 2008], disponible sur <<http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/vie.htm>>.
- MORRISON E. (1993), « Newcomer information seeking : exploring types, modes, sources and outcomes », *Academy of Management Journal*, vol. 36, p. 557-589.
- MORRISON E. (2002), « Newcomers' relationships : the role of social network ties during socialization », *Academy of Management Journal*, vol. 45, n°6, p. 1149-1160.
- NONAKA I., TAKEUCHI H. (1997), *La connaissance créatrice, la dynamique de l'entreprise apprenante*, Paris, De Boeck Université.
- OSTROFF C., KOZLOWSKI S. (1992), « Organizational socialization as a learning process : the role of information acquisition », *Personnel Psychology*, vol. 45, p. 849-874.
- PERRET V. SEVILLE M. (2004), « Fondements épistémologiques de la recherche », in *Méthodes de Recherches en Management*, coord. par R.A. Thiétart, Dunod, Paris, p. 13-33.
- PRAX JY. (2005), *Le manuel du Knowledge Management : une approche de 2^{nde} génération*, Paris, Dunod.
- RETOUR D., KROHMER D. (2006), « La compétence collective, maillon clé de la gestion des compétences », in DEFELIX C., KLARSFELD A., OIRY E., *Nouveaux regards sur*

- la gestion des compétences. Apports théoriques et pistes d'action.* Paris, Vuibert, p. 149-183.
- SAKS A.M., ASHFORT B.E. (1997), « Socialization Tactics and Newcomer Information Acquisition », *International Journal of Selection and Assessment*, Janvier, vol.5, n°1, p.48-61.
- SMITH A., LOUIS K.S. (1982), *Multimethod policy research : Issues and applications*, American Behavioral Scientist, 26(1).
- SZULANSKI G. (2000), « The Process of Knowledge Transfer: a Diachronic Analysis of Stickiness », *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 82, n°1, p. 9-27.
- VAN MANNEN J., SCHEIN E. H. (1979), « Toward a theory of organizational socialization », *Research in organizational behavior*, vol. 1, p. 209-264.
- VEILLARD L. (2004), « Le tutorat à l'épreuve des spécialités sociales et techniques de l'entreprise », *Education permanente*, n°159, juin, p. 117-138.
- WITORSKI R. (1996), « Evolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat », *Recherche et Formation, Institut National de Recherche Pédagogique*, n°22, p. 35-46.
- WITORSKI R. (1997), *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris, L'Harmattan.