

Université de Montréal

Les compétences de formateur des compagnons
en formation professionnelle par apprentissage

par

André Balleux

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation - option andragogie

Avril 2000

© André Balleux, 2000

LB
5
U57
2001
v.007

Université de Montréal

Les compétences de formation des enseignants
en éducation professionnelle par apprentissage

André Baillet

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophie (secteur P.S.E.)
en éducation de l'éducation - option andragogie

Avril 2000

© André Baillet, 2000

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée

Les compétences de formateur des compagnons
en formation professionnelle par apprentissage

présentée par

André Balleux

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

PRÉSIDENTE :

EXAMINATEUR EXTERNE

MEMBRE DIRECTRICE;

MEMBRE:

Thèse acceptée le

5 décembre 2000



SOMMAIRE

Cette recherche doctorale rend compte d'une pratique de formation traditionnelle, aussi vieille que les chartes des métiers, aussi actuelle que l'alternance. Domaine séculaire de formation professionnelle sur le lieu de travail, l'apprentissage n'en reste pas moins méconnu, peu présent dans les recherches, confiné à son seul lieu d'exercice. Et malgré le renouveau et la visibilité qu'il connaît un peu partout dans le monde, il apparaît encore trop souvent comme une voie alternative et insignifiante. Pourtant, s'il existe toujours aujourd'hui et avec tant de vigueur, c'est qu'il est doublement important pour les gens de métier, à la fois survivance pour eux-mêmes, mais aussi continuité d'un système auquel ils ont cru, dans lequel ils se sont souvent formés eux-mêmes et auquel ils ont fini par s'identifier. Compagnons et apprentis sont les acteurs fragiles sur lesquels repose ce dispositif de formation et à l'intérieur duquel ils sont en fin de compte peu reconnus.

En dressant un portrait des compétences développées par ces compagnons dans l'accompagnement de formation de leurs apprentis, ce texte cherche à prendre la mesure de l'espace dans lequel ils œuvrent, non pour les y confiner, mais plutôt pour leur rendre justice. Une compétence technique, une compétence opérationnelle, une compétence de symbolisation et une compétence relationnelle constituent les assises d'une compétence globale de formateur sur le lieu de travail. Chercher à les décrire d'abord, à les comprendre ensuite et à mettre en relation les différents éléments qui les composent, voilà bien les grands axes de cette démarche qui s'attache principalement aux acteurs et à leur contexte.

Cette thèse convie donc à un moment d'humanité dans cette rencontre si singulière d'un expert de métier avec son apprenti où se transmet non seulement la mémoire d'un métier, mais aussi la mémoire de l'homme qui le porte.

Mots clés : apprentissage, formation professionnelle, compétence, compétences de formateur.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire.....	i
Table des matières.....	ii
Liste des tableaux.....	vii
Liste des figures.....	ix
Dédicace.....	x
Remerciements.....	xi
Avant-propos.....	xii
Introduction.....	1
Chapitre 1. <u>La problématique de recherche : former en travaillant ?</u>.....	4
Introduction.....	5
1.1 <u>L'état d'une question</u>	7
1.1.1 Un domaine en pleine mutation.....	7
1.1.2 Un domaine qui s'est bâti sur une dynamique contradictoire.....	8
1.1.2.1 L'entreprise et la formation : deux pôles très éloignés.....	9
1.1.2.2 La complexité des liens et des problématiques de formation.....	10
1.1.2.3 Les acteurs de première ligne : ambiguïté des rôles et des statuts.....	11
1.1.2.4 Les savoirs : difficile articulation des habiletés et des connaissances... ..	12
1.1.2.5 Le travail : le défi de le rendre formateur.....	13
1.1.3 La formation des compagnons : un passage obligé.....	14
1.2 <u>La question de recherche</u>	15
1.3 <u>L'intérêt d'une telle recherche</u>	16
1.3.1 Au plan de la recherche.....	16
1.3.2 Au plan social.....	17
1.3.3 Au plan de la pratique.....	17
Chapitre 2. <u>La recension des écrits : beaucoup d'appelés et peu d'élus</u>.....	18
Introduction.....	19
2.1 <u>L'importance relative de notre thème en recherche</u>	20
2.1.1 Le thème vu par l'éducation et l'éducation des adultes nord-américaines.....	21
2.1.2 Le thème vu par l'éducation des adultes en Europe francophone.....	23
2.1.3 Le thème vu par les publications spécialisées du domaine.....	24
2.1.4 Le thème vu par les études gouvernementales.....	26
2.1.5 Le thème vu par la banque de données ERIC.....	28

2.1.6	Le thème vu par les recherches en histoire.....	30
2.1.7	Le thème vu par les recherches en ethnologie.....	31
2.2	<u>Les résultats de cette recension : quelques réponses à nos questions initiales</u>	34
2.2.1	Situer l'apprentissage dans son cadre de la formation sur le lieu de travail	35
2.2.1.1	La formation et l'entreprise : nouvelles tendances.....	36
2.2.1.2	La formation et le lieu de travail : un espace mal défini	38
2.2.1.3	La formation informelle.....	38
2.2.1.4	La formation sur le tas.....	39
2.2.1.5	Le coaching.....	40
2.2.1.6	La formation professionnelle en alternance.....	41
2.2.1.7	La formation professionnelle dans le compagnonnage	43
2.2.1.8	La formation professionnelle par apprentissage.....	44
	Conclusion.....	49
2.2.2	Décrire quelques modèles dominants de l'apprentissage.....	50
2.2.2.1	L'apprentissage dans le système dual allemand.....	50
2.2.2.2	L'apprentissage en France.....	51
2.2.2.3	L'apprentissage au Royaume-Uni	53
	Conclusion.....	54
2.2.3	Cerner la situation de l'apprentissage au Québec	55
2.2.3.1	L'apprentissage décliné en quatre filières	56
2.2.3.2	État de la situation	58
2.2.3.3	Regards croisés sur une situation mouvante.....	65
	Conclusion de l'apprentissage au Québec.....	72
2.3	<u>Conclusion de la recension des écrits : essai de synthèse</u>	73

Chapitre 3. Le cadre de recherche : entre savoirs et action

3.1	<u>Mettre en évidence les savoirs des travailleurs</u>	77
3.1.1	Qu'est-ce que le savoir ?	77
3.1.2	Le savoir professionnel	78
3.1.3	L'homme de métier : homme de savoir ?.....	79
3.1.4	Un savoir issu de la pratique	80
3.1.5	Un savoir méconnu.....	82
3.1.6	Un savoir tacite.....	83
3.1.7	Un savoir en rupture de langage.....	85
3.1.8	Savoirs ou compétences ? Toute une question... ..	89
3.2	<u>Mettre en évidence les compétences des travailleurs-formateurs</u>	92
3.2.1	L'identité du travailleur-formateur.....	93
3.2.2	Les compétences des formateurs de jeunes en milieu de travail.....	94
3.2.2.1	Un programme de recherche du CEDEFOP.....	95
3.2.2.2	Hülshoff (1991) et une « pédagogie d'entreprise »	100
3.2.2.3	Bunk (1994) et une autre « pédagogie d'entreprise »	101

3.3 <u>Bâtir un cadre</u>	102
3.3.1 Les éléments en présence	103
3.3.2 Rapprochement des différentes sources	103
3.3.3 Proposition d'un cadre.....	107
Chapitre 4. <u>La méthodologie : ancrer analyse et cueillette dans le contexte</u>	109
Introduction	110
4.1 <u>Les objectifs de recherche</u>	111
4.2 <u>Le domaine de recherche</u>	112
4.3 <u>Le type de recherche</u>	113
4.3.1 Une dimension qualitative.....	113
4.3.2 Une dimension exploratoire	113
4.3.3 Une dimension collaborative.....	114
4.3.4 Une dimension analytique	115
4.3.4.1 La tradition phénoménologique.....	115
4.3.4.2 La tradition de la théorisation ancrée	116
4.4 <u>Le choix des sujets</u>	118
4.4.1 Le contexte de la recherche	118
4.4.2 Les sujets rencontrés	119
4.5 <u>Les techniques de recherche utilisées</u>	121
4.5.1 Les techniques de cueillette.....	121
4.5.1.1 L'entretien non-directif	122
4.5.1.2 L'entretien d'explicitation.....	123
4.5.1.3 L'entrevue-questionnaire.....	125
4.5.2 Une technique d'analyse : l'analyse par théorisation ancrée	126
4.6 <u>Les étapes de la démarche</u>	127
4.6.1 Première étape : l'exploration du phénomène.....	132
4.6.2 Deuxième étape : la confrontation au cadre initial.....	133
4.6.2.1 Intégration des éléments au cadre	133
4.6.2.2 Émergence de nouvelles composantes	134
4.6.2.3 Formulation d'un nouveau cadre.....	135
4.6.3 Troisième étape : compréhension en profondeur du phénomène.....	138
4.6.4 Quatrième étape : compréhension étendue du phénomène	140
4.6.5 Cinquième étape : confrontation aux acteurs	141

Chapitre 5. <u>La présentation des résultats : rendre le travail formateur</u>	142
Introduction	143
5.1 <u>La compétence technique ou exercer son métier</u>	145
5.1.1 Connaître son métier	145
5.1.2 Effectuer son travail	150
5.2 <u>La compétence opérationnelle ou mettre l'apprenti au travail</u>	151
5.2.1 Mettre l'apprenti au travail : dévoiler le produit	153
5.2.2 Intervenir avec méthode : dévoiler la tâche.....	158
5.2.3 Évaluer le produit, la tâche, le travail.....	164
5.3 <u>La compétence de symbolisation ou donner un sens à ses interventions</u>	166
5.3.1 Assumer un rôle de formateur	167
5.3.1.1 S'engager en apprentissage comme compagnon	167
5.3.1.2 Prendre position comme formateur	171
5.3.1.3 Prendre conscience du rôle de l'apprenti.....	173
5.3.2 Inscrire l'apprentissage dans une dynamique.....	174
5.3.3 Inscrire l'apprentissage dans un espace social	176
5.3.4 S'appuyer sur des valeurs, faire appel à des idéaux.....	178
5.3.4.1 Le métier vu comme une conscience.....	179
5.3.4.2 Le métier vu comme un don	181
5.3.4.3 Le métier vu comme un héritage	184
5.3.4.4 Le métier vu comme une attitude	185
5.4 <u>La compétence relationnelle ou établir une relation significative</u>	186
5.4.1 Faire preuve de sensibilité interpersonnelle	188
5.4.2 Instaurer un climat de confiance	189
5.4.3 Assurer une présence authentique	190
Chapitre 6. <u>L'interprétation des résultats : la compétence, un Tout unificateur</u> 193	
Introduction	194
6.1 <u>La compétence de formateur</u>	194
6.1.1 Un ensemble d'éléments qui constituent des noyaux durs.....	194
6.1.2 Un ensemble d'éléments qui constituent un Tout	196
6.1.3 Un ensemble d'éléments qui constituent des liens serrés.....	200
6.1.3.1 Un lien de causalité.....	200
6.1.3.2 Un lien de complémentarité.....	202
6.1.3.3 Un lien de convergence vers la compétence opérationnelle.....	204
6.1.3.4 Un lien de polarisation.....	205

6.1.4 Un ensemble d'éléments marqués par des caractères spécifiques	209
6.1.4.1 L'absence.....	209
6.1.4.2 La personnalité des acteurs.....	209
6.1.4.3 Une dynamique instable	210
6.1.4.4 La place de l'action.....	211
6.1.4.5 La relativité.....	211
6.2 <u>La compétence revisitée : essai sur la compétence</u>	212
6.2.1 Un sens commun pour la compétence ?	213
6.2.2 Les conditions de son existence et de son développement.....	214
6.2.2.1 La compétence est mise en œuvre	215
6.2.2.2 La compétence est maîtrisée.....	216
6.2.2.3 La compétence est contextualisée.....	217
6.2.2.4 La compétence est personnelle	218
6.2.2.5 La compétence est validée par autrui	218
6.2.2.6 La compétence est réfléchie	219
6.2.2.7 La compétence est évolutive.....	219
6.2.2.8 La compétence est intégrative	220
6.2.3 Pour une mise au point ?	223
En conclusion... définitive ?	226
Chapitre 7. <u>Regards croisés pour une conclusion</u>	228
7.1 <u>Retour sur la démarche</u>	229
7.2 <u>Contribution de cette thèse</u>	232
7.2.1 Au niveau de la méthode d'investigation	232
7.2.2 Au niveau des résultats de recherche eux-mêmes	233
7.2.3 Au niveau des retombées pour la pratique	235
7.2.4 Au niveau des nouvelles pistes de recherche	236
<u>Bibliographie</u>	240
<u>Annexes</u>	xiv

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Importance de notre thème dans les revues recensées.....	22
Tableau 2 : Importance des thèmes traités dans <i>Formation Emploi</i> et dans <i>Actualité de la formation permanente</i>	25
Tableau 3 : Importance des thèmes abordés dans la banque de données ERIC.....	28
Tableau 4 : Les quatre filières d'apprentissage au Québec	58
Tableau 5 : Conditions d'application de l'apprentissage dans les quatre filières	64
Tableau 6 : Répartition des apprentis dans les quatre filières d'apprentissage	66
Tableau 7 : Les métiers offerts en apprentissage	66
Tableau 8 : Synthèse des définitions de la compétence suivant les auteurs cités	91
Tableau 9 : Les compétences de formateur selon les enquêtes du CEDEFOP	100
Tableau 10 : Les compétences de formateur selon Hülshoff (1991) et Bunk (1994)	102
Tableau 11 : Correspondances entre les appellations de compétences chez les trois sources, CEDEFOP, Hülshoff (1991) et Bunk (1994).....	106
Tableau 12 : Cadre déclencheur de cette recherche	108
Tableau 13 : Les métiers rencontrés.....	119
Tableau 14 : Différences de statut des compagnons rencontrés.....	120
Tableau 15 : Articulation des phases de cueillette et d'analyse.....	129
Tableau 16 : Tableau synoptique de la méthodologie de recherche.....	131
Tableau 17 : Répartition des énoncés d'actions de formation par compétences.....	133
Tableau 18 : Premier essai de nommer les compétences et leurs définitions.....	134
Tableau 19 : Deuxième formulation des compétences et de leurs définitions	135
Tableau 20 : Glissement des compétences après cette phase d'analyse.....	137

Tableau 21 : Classement des compétences et des définitions à la fin de cette étape .	138
Tableau 22 : Adoption finale du cadre	139
Tableau 23 : Rappel des compétences et de leurs définitions	144
Tableau 24 : Présentation synoptique des compétences de formateur	196
Tableau 25 : Un effet de bi-polarisation.....	206
Tableau 26 : Comparaison entre quatre notions proches	225

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : L'apprentissage : à la rencontre de trois champs de formation	49
Figure 2 : La compétence de formateur : un Tout unifiant quatre compétences de base.....	198
Figure 3 : La compétence de formateur : une « hypercompétence »	199
Figure 4 : La compétence technique marque les trois autres compétences.....	201
Figure 5 : Des liens de complémentarité.....	203
Figure 6 : Convergence vers la compétence opérationnelle.....	204
Figure 7 : Un effet de bi-polarisation.....	208
Figure 8 : La compétence selon le sens commun à la croisée de quatre univers.....	214
Figure 9 : Conditions d'existence et d'épanouissement de la compétence	222
Figure 10 : La compétence n'est pas aptitude, action, performance ou qualification	225
Figure 11 : La compétence de formateur : une rupture et une continuité	227

DÉDICACE

Nous dédions cette thèse à tous ces travailleurs anonymes qui, à un moment de leur vie, ont donné le meilleur d'eux-mêmes en ouvrant les portes de leur savoir et en le partageant.

REMERCIEMENTS

Nous remercions toutes les personnes qui, de près ou de loin, nous ont soutenu dans cette longue aventure du doctorat.

Nous remercions spécialement le département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal ainsi que le FCAR, Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche, pour l'obtention de bourses de 1997 à 1999.

Nous remercions tout particulièrement Madame Marie-Françoise Legendre, directrice de cette thèse, pour sa bienveillante attention et son accompagnement toujours encourageant. Malgré les contraintes imposées par une reprise de direction en cours de route, elle a su inspirer cette thèse et la guider.

AVANT-PROPOS

Une formation initiale en éducation nous a amené à la réadaptation fonctionnelle de personnes en difficulté et plus tard à la formation professionnelle où pendant une douzaine d'années, nous nous sommes impliqué dans la formation des apprentis sur les lieux de travail. L'observation de notre propre réalité ainsi que celle des collègues artisans nous questionnaient beaucoup à cette époque-là sur l'impact de cette formation sur les apprenants adultes qui suivaient ces filières. En effet, cette fonction de formation, pourtant bien réelle et accomplie souvent à notre insu, était la plupart du temps masquée par les impératifs de la production. Pourtant, de toute évidence, l'apprenti apprenait et en fin de parcours se montrait capable d'un travail autonome et efficace.

Globalement, l'ensemble de notre questionnement s'articulait autour de la problématique de la relation de formation apprenti-compagnon : comment ce compagnon transmet-il ses connaissances dans un contexte très contraignant où il est davantage question de production que de formation ? Cette interrogation individuelle rejoint aujourd'hui une préoccupation sociale devant l'urgence des mesures à prendre pour doter le compagnon d'une formation qui l'aide à mieux assumer son rôle de formateur sur le lieu de travail. Comment articuler cette formation de formateur destinée au compagnon, en prenant en compte les logiques du travail, de l'entreprise et les problématiques sociales qui l'atteignent aujourd'hui ? Plus tard, notre formation en andragogie et une participation à différents groupes de recherche ont permis de pousser plus avant ce questionnement et notamment sur le caractère original et unique de l'approche des gens de métier dans la formation de leurs jeunes collègues.

En réalité, ce que nous cherchons sans doute au-delà des mots, c'est de légitimer une recherche doctorale qui voudrait rendre justice au travailleur dans son effort de transmettre le métier et ceci, sans trahir sa pensée avec des mots qui ne sont pas les siens. La raison implicite de cette intention repose sur un long questionnement

jamais abouti : dire son histoire, dire son action, devrait être le privilège de l'acteur lui-même. Au départ, comme d'autres, nous nous demandions pourquoi les « savoirs » et les « faires » des praticiens et spécialement des travailleurs se faisaient souvent coloniser par des théoriciens venus d'ailleurs qui finissaient par dire ou écrire à leur place (Cifali, 1996). Sommes-nous toujours en train, comme disait Garfinkel (1967), le père de l'ethnométhodologie, de les considérer comme des « idiots culturels » ? Et cette volonté de légitimer le savoir issu de la pratique, est-elle toujours à chercher par le langage et le savoir de la science ? Comme Chené (1995), nous pensons au contraire qu'elle peut aussi « se construire du dedans, dans l'espace social de la formation, avec la communauté des formateurs d'adultes elle-même » (p.54) et c'est pourquoi, nous travaillons encore aujourd'hui dans cet espace de formation que constitue l'apprentissage des métiers et plus spécifiquement, celui de la formation des compagnons et des formateurs sur le lieu de travail.

Enfin, cette thèse est l'occasion de prendre du temps pour tenter de nommer plus justement ce qu'on qualifie habituellement de « formation sur le tas ». Cette formulation insignifiante ne rend pas toute l'étendue du travail accompli par le compagnon et laisse l'état des connaissances sur l'apprentissage des métiers dans une grande pauvreté.

Introduction

Cette recherche se veut exploratoire des compétences de formateurs des compagnons en formation professionnelle par apprentissage. Elle vise à nommer le plus adéquatement possible ces compétences et à mieux comprendre leur contexte d'exercice, encore mal situé à la jonction de la formation et du travail.

Le chapitre 1 constitue une introduction pointilliste au domaine et à l'objet de la recherche. Par petites touches légèrement prononcées, nous cherchons ainsi à donner un premier portrait d'un domaine marqué par une problématique à plusieurs entrées. La plus évidente est certainement cette apparente opposition entre deux mondes, celui du travail et celui de la formation où les lieux, les acteurs et les savoirs constituent de vivants paradoxes. Former en travaillant ? Cette question centrale pour nous est bien le déclencheur de cette thèse, le point focal autour duquel vont se dérouler notre questionnement et notre réflexion.

Le chapitre 2 entame une recension des écrits qui cherche à clarifier et à mettre en place les éléments du domaine. Ce chapitre intitulé « Beaucoup d'appelés et peu d'élus » rend compte d'un domaine qui fait un peu figure de chantier abandonné. En effet, bien que célèbre et ancienne, la formation par apprentissage reste méconnue. Souvent présentée comme une vague formation sur le tas, sans fondement et sans structure, elle est peu visitée par la recherche et spécialement la recherche en éducation. Pourtant, depuis une quinzaine d'années, elle jouit d'un regain d'intérêt et vient jouer aux côtés de l'école un rôle beaucoup plus actif dans l'ensemble de la formation professionnelle. Bien implantée mais à des degrés divers en Europe occidentale, elle reste au Québec encore marginale, malgré un lent mouvement de revalorisation de ses filières existantes.

Le chapitre 3 poursuit la lecture des auteurs, mais en se concentrant davantage sur les éléments qui sont au cœur de cette recherche, les savoirs et les compétences des travailleurs-formateurs. Un premier cadre se dégage à la suite de recherches menées en Europe sur la situation des formateurs de jeunes en milieu de travail et à partir des travaux de deux auteurs allemands Bunk (1994) et Hülshoff (1991) qui proposent finalement quatre compétences de base : une compétence professionnelle, une compétence méthodologique, une compétence sociale et une compétence personnelle.

Le chapitre 4 présente en détail une méthodologie qui n'est ni linéaire ni figée par une méthode, mais qui cherche tout au long du processus à s'adapter à l'émergence des données et à les valider. Par ses fondements et ses outils de cueillette et d'analyse, cette recherche veut avant tout donner la parole aux acteurs du domaine, en construisant avec eux, au fur et à mesure des différentes étapes, l'objet de la connaissance.

Le chapitre 5 est véritablement le noyau de cette thèse qui rend compte des compétences de formateurs des compagnons mais cherche aussi à les mettre en scène. Tout le défi du compagnon consiste bien en la mise au travail de l'apprenti dans les opérations courantes de sa production, mais surtout à transformer toutes ces situations de travail en autant d'éléments de formation. Un nouveau cadre, mieux adapté à notre contexte se dégage en cours de route et propose quatre compétences marquées par deux grandes influences. La première, directement liée au travail, réunit la compétence technique et la compétence opérationnelle, tandis que la deuxième, essentiellement liée à la personne du compagnon, regroupe la compétence de symbolisation et la compétence relationnelle.

Le chapitre 6, qui marque l'interprétation des résultats, propose la découverte d'un Tout unificateur autour des quatre compétences de base, interreliées, complémentaires et fondamentalement solidaires. Cette vision plus globale de la compétence des formateurs en milieu de travail nous conduit naturellement en fin de parcours à reprendre la notion de compétence largement débattue par les auteurs depuis une décennie. En un court essai, la compétence est revisitée sous l'angle de son identité, de son existence et de son développement.

Enfin, le chapitre 7 intitulé « regards croisés pour une conclusion » permet un premier un retour sur l'ensemble de la recherche, aussi bien au niveau de la démarche que des contenus. Il ne peut conclure sans proposer des retombées pour la pratique et de nouvelles pistes pour la recherche.

Chapitre 1

La problématique de recherche :

former en travaillant ?

Introduction

La formation professionnelle par apprentissage s'inscrit dans une longue histoire qui commence à l'aube de l'humanité, au moment où un premier « artisan » transmet spontanément à un autre les premières connaissances de sa technique. De plus en plus instituée au fil du temps, elle trouve globalement au XIIe siècle les formes que nous lui connaissons aujourd'hui un peu partout en Europe occidentale (Heers, 1965). Au cours de cette longue histoire, elle donne naissance à deux branches encore très vivantes aujourd'hui : l'apprentissage et le compagnonnage qui ont connu tour à tour leurs heures de gloire et de misère et qui ont vécu un long et lent déclin depuis le milieu du XIXe siècle avec la spécialisation et le morcellement du travail (Guédez, 1994). Presque disparu, le compagnonnage renaît de ses cendres à la fin de la seconde guerre mondiale et propose encore aujourd'hui une filière de formation professionnelle de très haut niveau basée sur la fraternité ouvrière et la tradition des métiers. L'apprentissage de son côté, sans s'être éteint tout à fait au cours du XXe siècle, reprend du service au tournant des années 60, au moment où les pouvoirs publics de nombreux pays occidentaux viennent lui rendre un rôle social beaucoup plus actif¹.

Dans son sens le plus général et le plus communément admis, le mot apprentissage désigne le fait d'acquérir des connaissances (Le petit Robert, 1993), mais dans son sens étymologiquement premier, le mot apprentissage peut être pris comme le fait d'apprendre un métier ou une technique autant que l'ensemble des activités de l'apprenti. Il est attesté en ce sens dès le XIVe siècle (Le grand Robert de la Langue française, 1985). Comme nous le verrons tout au long de cette thèse, ce que nous appelons apprentissage, contexte typique pour apprendre sur le lieu de travail, requiert :

- Une organisation, même minimale, qui vise à la formation professionnelle d'un employé de l'entreprise ;

¹ Voir un résumé en annexe 1 des longs parcours séparés de l'apprentissage et du compagnonnage.

- Un engagement de deux personnes, parfois de deux organismes, (école et entreprise par exemple, dans la formation en alternance) à des fins de formation ;
- L'acceptation de ce type de formation par les deux parties, sous forme de contrat ;
- Un lieu de travail qui fasse une place au novice pour lui permettre de faire et d'apprendre par l'action ;
- La présence sur ce lieu de travail d'un expert du métier qui jouera un rôle d'encadrement ;
- Une tâche à réaliser, progressive, à la mesure de la capacité du novice ;
- Une reconnaissance de la formation ainsi réalisée par une qualification reconnue.

Le mot apprenti (autrefois apprentif), désigne globalement le travailleur qui se voit confié à un maître pour apprendre son métier sur les lieux même du travail (Legendre, 1993). Ce terme est encore utilisé un peu partout dans le monde où existe ce type de formation professionnelle (Lauterbach, 1994). Globalement, l'état de l'apprenti correspond aujourd'hui à celui d'un travailleur bénéficiant d'un contrat de travail, comportant une clause de formation. Signé entre l'employeur et l'apprenti, le contrat d'apprentissage comporte, suivant les pays, l'inscription dans un centre de formation en vue d'y préparer un diplôme de l'enseignement technique.

En rigueur de termes, le compagnon est avant tout celui qui joue ce rôle de formateur dans le cadre de la formation professionnelle des Compagnons du Devoir français. Dans la filière apprentissage, celui qui accompagne l'apprenti est appelé suivant les pays *meister* (en Allemagne, Suisse, Autriche), maître d'apprentissage ou tuteur en France par exemple. Au Québec, on retrouve le terme de compagnon employé dans les filières d'apprentissage, alors que le compagnonnage français y est à peu de chose près absent. Malgré la confusion que peut entretenir la similitude des termes avec le mouvement compagnonnique français, le titre de compagnon communément employé au Québec depuis longtemps sera utilisé dans cette thèse.

1.1 L'état d'une question

1.1.1 Un domaine en pleine mutation

Profondément ancré dans l'histoire de l'Europe occidentale et plus tard du Nouveau Monde, l'apprentissage a évolué différemment dans les pays qui l'avaient vu naître et prospérer. Il continue pourtant de susciter espoir et intérêt de la part des décideurs de nombreux pays malgré les multiples changements de son contexte et de son environnement (Bordigoni, 1993). En effet, les modes d'opérations des entreprises, leur taille face aux marchés mondiaux, l'efficacité accrue, la recherche du rendement par le morcellement du travail ne sont pas sans influence sur les situations d'apprentissage. De plus, ce dernier réagit aussi aux pressions qu'exercent sur lui les structures en pleine mutation de l'enseignement institutionnalisé des métiers. Si les réformes de l'enseignement professionnel l'ont affecté de tout temps en lui prenant petit à petit sa place, elles cherchent au cours de ce dernier quart de siècle à réaliser un nouveau type de partenariat avec l'entreprise dans l'apparition des formations en alternance. En ce sens, la formation par apprentissage est vue de nouveau comme une stratégie pleine de promesses (Cantor, 1992 ; Commission des États généraux sur l'éducation, 1996). On constate donc des tentatives de rapprochement, voire de concurrence entre le monde de l'éducation et celui de l'entreprise, mais en tout état de cause, il y a là une frontière qui s'estompe (Favennec-Héry, 1996). Pour l'apprentissage, il s'agit bien en fin de compte d'une résurgence après un long parcours souterrain (Bachelard, 1994).

On assiste ensuite à une étonnante contradiction : alors que la régression des effectifs de l'apprentissage semblait s'être installée un peu partout dans le monde (l'Australie exceptée) depuis 1980 (Lechaux, 1993), on note sur tous les continents un regain d'intérêt pour l'apprentissage au cours des années 90 (Billet, 1994 ; Merle, 1994 ; Romani, 1994). Malgré tout, ces tentatives de revalorisation n'atteignent pas toujours leurs objectifs d'insertion sociale et professionnelle (Romani, 1994). Ainsi, malgré cette réactualisation, on peut dire globalement qu'au cours des vingt dernières années, la formation des métiers en entreprise et particulièrement la formation par apprentissage n'ont toujours pas trouvé la reconnaissance qu'elles méritent (Grabowski, 1983). Malgré

les efforts d'intégrer ces circuits de formation à l'ensemble du système scolaire, les voies qui mènent à l'apprentissage en général passent encore pour dévalorisantes (Lemaire, 1993). D'une part, parce que la tradition est bien ancrée en ce domaine et d'autre part, parce que les apprentissages acquis en entreprise ne sont pas toujours reconnus : la formation devient alors une voie sans issue (Lemaire, 1993) qui ne débouche pas sur une réelle qualification professionnelle.

On constate aussi que, maintenant directement lié à de nouvelles problématiques sociales comme le chômage des jeunes, le décrochage scolaire (Hoffman, 1993) ou l'alphabétisation des jeunes adultes (Wells, 1987), l'apprentissage prend place dans les discours politiques et se trouve beaucoup plus éclairé par les feux de la rampe que par le passé. Comme on le voit un peu partout à travers le monde, on tente d'adapter l'apprentissage traditionnel à ces problématiques sociales complexes et l'on est prêt alors à lui accorder une place croissante, mais trop souvent malheureusement idéalisée (Ramé et Ramé, 1995). De ce fait, l'apprentissage apparaît tout à coup comme une solution miracle vis-à-vis de laquelle Jallade (1988) nous enjoint de rester prudents, car pour lui, « l'éducation et la formation apparaissent trop souvent dans les discours politiques comme des potions magiques auxquelles on a recours lorsque tout a échoué » (p. 98).

Il s'agit donc d'un domaine en pleine mouvance et qui se complexifie tant au niveau des structures générales de la formation professionnelle à laquelle participe la formation par apprentissage, qu'à cause de l'actualisation que celle-ci subit en modifiant ses structures internes, son organisation, voire ses objectifs. Seuls semblent demeurer stables au cœur de cette évolution, la relation de formation qu'entretient un compagnon avec son apprenti, le lieu de production comme lieu de formation et le contrat d'apprentissage, garant de l'engagement des parties à la formation.

1.1.2 Un domaine qui s'est bâti sur une dynamique contradictoire

Malgré cette stabilité toute relative, les acteurs traditionnels de l'apprentissage ont dû composer de plus en plus avec un partage respectif de leur champ d'action.

Aujourd'hui, s'il apparaît impérieux d'instaurer un véritable partenariat entre eux, cette démarche reste tout un défi qui dépend avant tout de la qualité des intervenants, compagnons, entreprises et organismes de formation au sens large et de leur bonne volonté de collaborer (Dykman, 1994). Effectivement, cette dynamique est mise en mouvement par des acteurs dont les intérêts, les besoins, les discours sont souvent divergents et une référence commune, jugée particulièrement importante en ce domaine (Feutrie et Verdier, 1993 ; Payeur, 1991) reste difficile à définir et à obtenir. Ainsi, l'école en voulant revaloriser l'apprentissage a introduit des logiques scolaires qui s'accommodent mal des réalités de l'entreprise. Ou encore, l'entreprise vise à une formation pointue qui sert bien ses intérêts sans nécessairement tenir compte de la globalité de cette formation. Pour avoir quelque chance de succès, il faut donc instaurer une collaboration véritable prenant en compte les attentes légitimes et les réalités contraignantes de chacun (Cheek, 1991 ; Michel, 1993). Ce partenariat suppose donc bien de créer un nouvel espace commun en respectant les problématiques de chacun d'entre eux, entreprise, compagnon, apprenti et organismes de formation et de supporter que cet espace commun soit traversé de nombreuses contradictions, ambiguïtés et défis multiples (Mauduit-Corbon, 1996).

1.1.2.1 L'entreprise et la formation : deux pôles très éloignés

Ainsi pour l'entreprise, cette dynamique de formation se présente d'abord sous la forme d'une tension parfois intolérable entre ces deux grandes composantes : la production et la formation. En effet, la mission de l'entreprise est de produire et de faire des profits et elle canalise toute son énergie dans cette direction. La formation commande au contraire que lui soit réservé un espace où elle peut se déployer dans des conditions propices à un réel apprentissage pour l'apprenti. Toute la problématique d'une formation en entreprise, effectuée sur le lieu même du travail, est donc posée par sa condition instable et précaire, mal située entre deux grandes polarités : apprendre et produire. Comment en effet concilier les exigences d'un apprentissage où l'apprenti est mis en situation de responsabilité et de travail réel guidé par un homme de métier et les exigences d'une productivité qui assure le développement d'une entreprise ? Même si l'intention première, nommée, avouée, plus ou moins organisée reste la formation, la

réalité quotidienne en dément bien souvent les termes et prend le pas sur les intentions initiales. C'est donc à l'intérieur de ces deux extrêmes, entre d'une part, une réalité qui pousse à tenir compte des impératifs économiques et d'autre part, des intentions de formation, que se joue quotidiennement ce processus dynamique de formation entre ses deux acteurs privilégiés, le maître et l'apprenti.

1.1.2.2 La complexité des liens et des problématiques de formation

Ensuite, l'encadrement de l'apprentissage par les organismes de formation tend à rendre plus complexes les liens qui les unissent. Au début de l'histoire de l'apprentissage, le maître assumait seul la responsabilité de la formation de son apprenti. Avec le développement des entreprises artisanales, le nombre croissant d'employés a éloigné le patron de sa ligne de production et celui-ci a souvent délégué au compagnon cette responsabilité (Pellegrin, 1993). Aujourd'hui, alors que l'école a pris en charge l'ensemble de la formation de la main-d'œuvre et qu'on en revient à des formules améliorées de l'apprentissage, les institutions de formation assurent maintenant l'encadrement pédagogique de la formation.

C'est que celles-ci ont redécouvert les vertus de l'apprentissage et tentent de jeter des ponts entre la formation scolaire et la formation pratique sur le lieu de travail (Brown, 1993 ; Evans, 1993 ; Michel, 1993). Mais en même temps, elles entraînent dans leur sillage des problématiques sociales qui dépassent largement le cadre strict de l'apprentissage et des acteurs qui y jouent leur rôle de formateurs. Ainsi, on demande de plus en plus à l'apprentissage de répondre à des questions cruciales pour lesquelles on met en place d'importants programmes s'adressant aux jeunes qui rencontrent des difficultés scolaires, familiales et personnelles et qui sont en chômage (Romani, 1994). Comment répondre à ces problématiques difficiles quand on est artisan ou ouvrier de production et qu'on n'a reçu aucune formation sur ces questions ? Les organismes de formation sont aussi confrontés aux délicates questions d'évaluation et de certification des formations en apprentissage (Wolf, 1993) dans lesquels ils sont amenés à harmoniser leurs programmes de formation et d'évaluation en tenant compte des besoins et des

contraintes des entreprises qui les accueillent (Tuholski, 1982). Les logiques de l'école ne sont pas celles de l'entreprise...

1.1.2.3 Les acteurs de première ligne : ambiguïté des rôles et des statuts

Après l'entreprise et les organismes de formation, il y a une troisième composante de la formation qui est en jeu et non la moindre : il s'agit de la dualité compagnon-apprenti. Bien sûr, on reconnaît d'emblée au compagnon cette fonction de passeur (Dubar, 1996) ou de facilitateur (Vincent, 1983) et pour plusieurs auteurs, cette fonction dépasse en effet la seule transmission de savoir-faire (Favennec-Héry, 1996) : il s'agit d'un véritable héritage culturel et professionnel qui est transmis (Gallimore, 1992). Mais là encore, la qualité du passeur est déterminante : de pauvres modèles entraînent inévitablement de piètres imitateurs et de maigres performances (Rothwell et Kazanas, 1990).

Toutefois, le compagnon n'est pas ici un formateur spécialisé : on lui confie des tâches de formation qui ne justifient pas sa raison première dans l'entreprise (Barbier, 1997). Il est un expert dans son métier et c'est à ce titre avant tout qu'il exerce son activité de production autant que secondairement sa participation à la formation de l'apprenti. Sorti du rang comme ouvrier, il n'est plus tout à fait un ouvrier comme un autre sans être pour autant un formateur à part entière et de plus bien souvent, sans avoir suivi de formation en ce sens. Très souvent, il n'a même pas le choix, ni de cette charge, ni de son apprenti. De plus, entre ces deux logiques, à la fois de production et à la fois de construction de savoir, il faut qu'il y ait nécessairement une troisième dimension et qui est une logique de transmission des savoirs (Pelpel, 1989). Il faut qu'il y ait donc de la part du compagnon une volonté de partager et de la part de l'apprenti une volonté de recevoir et d'intégrer.

L'apprenti pour sa part, est engagé dans l'entreprise avec un statut de salarié qui lui commande de prendre une part active à la production. Mais il est par ailleurs aussi apprenant et il s'inscrit alors dans cette logique de production avec un objectif de formation. Plus tout à fait étudiant, il n'est pas encore ouvrier à part entière et il doit

tendre à se comporter comme tel, mais sans vraiment bénéficier des droits et statuts des autres travailleurs (Favennec-Héry, 1996). Comme le rappelle en effet Cador (1982), dans le régime d'apprentissage, la formation de l'apprenti n'est pas le but de l'activité à laquelle il participe, elle lui est donnée par surcroît. Il y a donc quelque part dans cet espace de production-formation, un « site » où l'Apprenti est amené à jouer vis-à-vis de lui-même un rôle d'interface entre sa production comme travailleur et sa formation comme étudiant. Comment s'inscrit-il donc dans cette double dialectique travail-production et travail-formation ? Et s'il transforme son travail en formation, quels en sont les limites, les embûches, les possibles ? Comment arrive-t-il à réconcilier ces deux extrêmes qui apparaissent tellement antinomiques ?

1.1.2.4 Les savoirs : difficile articulation des habiletés et des connaissances

Un lieu de formation doit aussi être un lieu de partage et de construction de savoirs. Or, l'entreprise est ici souvent opposée à l'école : ainsi, quand il doit s'occuper d'apprentis, l'homme de métier déplore souvent qu'on ne leur apprenne pas à l'école ce dont ils auront besoin en entreprise. De l'autre côté, les écoles professionnelles et les organismes de formation se plaignent que les apprentis ne puissent expérimenter en entreprise ce qu'ils ont appris chez eux.

Ensuite, les logiques de production de savoirs à l'école et sur le lieu de travail sont bien différentes (Merle, 1994), dans la mesure où elles ont des objectifs de réalisation différents : l'école s'inscrit dans une perspective de formation à long terme alors que la formation en entreprise se réalise à court terme et avec un renouvellement rapide et obligé des savoirs. De plus, l'ensemble des savoirs, globalement procéduraux en entreprise, est orienté vers la réalisation des tâches de travail et c'est l'accumulation de ces connaissances qui finit un jour par donner une image complétée de l'intelligence du métier. Encore faut-il que le novice dans le métier soit mis en contact avec un éventail relativement large de tâches à exécuter et de domaines à explorer pour avoir au bout du compte une bonne expérience de son métier.

Au niveau de la transmission de ces savoirs, on constate qu'ils sont rarement formulés en termes de savoirs, mais bien plutôt en termes de "savoirs le faire" comme étant presque toujours la seule forme de transmission des savoirs sur les chantiers ou dans les ateliers. Tant qu'ils sont confinés à la part transmission des ordres d'exécution, ils restent relativement faciles à formuler : « fais ceci ou fais cela et fais-le comme ceci ». Mais passer au mode d'explication et de communication d'un processus de travail, d'un élément théorique, devient moins aisé... Or, il faut en convenir avec de nombreux auteurs, il est difficile pour l'homme de métier de nommer les choses (Montredon, 1986 ; Simonpoli, 1987 ; Schwartz 1989). Homme du geste plutôt que du mot, homme d'expérience qui privilégie l'action plutôt que la parole, il éprouve des difficultés à transmettre ce qu'il a bien souvent lui-même appris en travaillant. De plus, si on interroge l'homme de métier sur ses connaissances, il répond qu'il ne sait pas, qu'il n'est pas sûr de dire les choses correctement ni d'expliquer le processus d'apprentissage et que dans le fond, on n'a qu'à le regarder faire. Pourtant, le caractère interindividuel et collectif de l'apprentissage se lit dans le langage, non pas tant dans le langage de l'explication théorique, trop longtemps privilégié, mais dans le langage qui se greffe sur toutes les activités de travail, verbales et non verbales, ce langage « opératif » si familier des gens de métier (Falzon, 1987).

1.1.2.5 Le travail : le défi de le rendre formateur

Tout travail n'est pas forcément formateur (Merle, 1994) et il a été montré bien souvent par le passé combien il était même déqualifiant quand il devenait répétitif et parcellaire : au terme d'une vie professionnelle, bon nombre de travailleurs en cette situation présentaient des compétences largement dépassées par le renouvellement constant des connaissances. Pourtant, c'est bien le défi pour le compagnon qui doit préparer, organiser, expliquer et faire exécuter le travail à l'apprenti et en faire « quelque chose » de formateur. Comment en effet envisager le travail sous son angle formateur alors qu'il doit obligatoirement être vu par l'entreprise sous son angle producteur ? Comme l'organisation de l'entreprise ne concourt pas, comme une école, à créer une dynamique d'apprentissage, il existe une marge étroite laissée au compagnon pour y arriver.

Envisager le travail comme formateur, c'est obligatoirement dépasser la notion de formation sur le tas pour envisager une organisation de l'espace travail/production et travail/formation et comme le souligne Berton (1992), il faut nécessairement envisager une analyse du travail avec la participation des travailleurs concernés.

1.1.3 La formation des compagnons : un passage obligé

Pour tenter de réduire ces ambiguïtés et ces contradictions et de dépasser ces obstacles à la formation par apprentissage, la formation des compagnons s'est imposée petit à petit avec l'expérience des systèmes allemand, suisse ou autrichien basés sur le système dual. Celui-ci, présenté longtemps comme un modèle de l'alternance (Decressac, 1993 ; Hörner, 1989) s'est développé sur un réel engagement de l'entreprise et de l'école en vue de la formation des jeunes. La formation des maîtres d'apprentissage y est obligatoire et les titres obtenus font partie des plans de carrière. Avec beaucoup de retard, de nombreux pays un peu partout dans le monde prennent maintenant conscience du caractère fondamental de la formation des compagnons, mais hésitent encore à la rendre obligatoire, passant par des périodes de transition qui renforcent la confusion et l'ambiguïté à ce sujet dans l'esprit des acteurs concernés. Si tout le monde semble maintenant d'accord sur ce principe largement véhiculé par les pays dont la tradition de l'apprentissage est restée forte (en gros les pays germanophones et de l'Europe du Nord), la formation des compagnons et des tuteurs ne fait toutefois pas l'unanimité sur ses contenus ainsi que sur ses modalités de développement et de mise en application (Merle, 1992). Les contenus de cette formation portent habituellement sur l'étude des aspects légaux et institutionnels de l'apprentissage autant que sur la communication, l'apprentissage des jeunes et les traditionnelles méthodes et techniques de formation (Boru et Barbier, 1991 ; McGennis et Scott, 1988 ; von Gilardi et Schulz, 1988). Des voix s'élèvent de plus en plus pour mettre l'accent sur la prise de conscience par le compagnon et sur la réflexion de ses pratiques personnelles de formateur (Merle, 1992 ; Merle, 1994). Ces tendances encore timides dans le champ de la formation des compagnons rejoignent pourtant ce vaste courant de recherche et d'interventions centrés sur la compréhension de l'action en milieu de travail. Ces nombreuses approches conduites non seulement dans le courant de l'action réflexive dont Argyris et Schön

(1974) sont les fondateurs les plus connus, trouvent aussi des moteurs puissants dans les dernières tendances de l'ergonomie et de l'ergonomie cognitive (Weill-Fassina, Rabardel et Dubois, 1993). Pour eux tous, il est primordial de découvrir avec les acteurs eux-mêmes ce que ceux-ci savent déjà et c'est dans cette mesure qu'on pourra les aider à acquérir de nouvelles habiletés (Schön 1983 ; St-Arnaud, 1995).

Notre recherche doctorale s'inscrit donc dans cette perspective extrêmement riche et polymorphe qui tente de comprendre l'action du travailleur au travers de la lecture que celui-ci fait de la pratique quotidienne de son métier. Par contre, notre approche portera non pas sur l'exercice du métier et la compréhension de son travail, mais sur la compétence de formateur développée par le compagnon au cours de son accompagnement de l'apprenti. Si donc pour former des compagnons dans leur rôle de formateur d'apprentis, il est important de faire émerger avec eux ce qu'ils savent déjà de leur domaine de pratique, nous poserons ainsi la question de recherche.

1.2 La question de recherche

**Quelles sont les compétences de formateur des
compagnons en formation professionnelle par
apprentissage ?**

Ainsi formulée, cette question nous conduit vers trois objectifs de recherche :

- Le premier vise à identifier et à nommer adéquatement ces compétences ;
- Le deuxième tente de mieux décrire le contexte dans lequel ces compétences s'exercent ;

- Le troisième enfin cherche à mieux comprendre les dynamiques en jeu dans cet espace de formation et spécialement les dynamiques qui articulent les différentes compétences déployées par ces formateurs.

1.3 L'intérêt d'une telle recherche

Largement méconnues de la recherche et en pleine émergence au niveau des pratiques un peu partout dans le monde, les formations sur les lieux de travail peuvent nous ouvrir des perspectives originales et des horizons nouveaux riches d'enseignement aussi bien pour la formation professionnelle scolaire (pour son volet pratique) que pour l'ancrage de la formation en entreprise. L'intérêt pour cette question est donc de plusieurs ordres.

1.3.1 Au plan de la recherche

Plusieurs chercheurs parmi lesquels Marsick (1988), Schön (1983), Schwartz (1988) ainsi que Basket et Marsick (1992) ont mis en évidence la vision suivant laquelle le lieu de travail est pour l'humain un milieu privilégié de socialisation, de formation et de construction de son identité. Mais à leur avis, trop de facettes restent encore obscures. Il y a donc lieu de réaffirmer avec eux qu'il y a une urgence à comprendre les modalités d'une telle expérience de formation, mais surtout les possibilités, les limites et les réponses qu'elle apporte. De plus, de nombreuses recherches en ce domaine portent surtout leur attention aux plus hauts échelons de l'organisation de l'entreprise, direction, cadre, agents de maîtrise, délaissant les travailleurs les moins qualifiés ou les moins élevés dans la hiérarchie (Doray, 1997). Enfin, au-delà des statistiques et des grandes études quantitatives qui s'intéressent à l'apprentissage, nous pensons qu'il est important de connaître le vécu des acteurs eux-mêmes afin de documenter le sujet avec le plus de respect possible des réalités rencontrées.

De plus, en nommant mieux les compétences de formateur, cette thèse devrait contribuer à préciser la notion de compétence elle-même, apportant ainsi une voix de

plus au débat qui entoure encore cette notion et qui cherche à mieux la cerner au-delà des abus de langage et des galvaudages qui la caractérisent encore.

1.3.2 Au plan social

Il y a une autre urgence à chercher à mieux comprendre ce contexte de transmission des savoirs des métiers. En effet, l'instabilité de l'emploi, les rationalisations et les réorganisations d'entreprise entraînent souvent des suppressions de personnel, ancien mais hautement qualifié. On constate donc des vides à la faveur de mises à pied, de mises en retraite anticipées des travailleurs les plus âgés. Des formations rapidement mises en place sont devenues nécessaires pour tenter de rétablir des ponts par-delà les fossés créés entre les générations travaillantes. La précarité de l'emploi aussi bien que les changements rapides des techniques posent ces questions de façon encore plus aiguë. La démarche d'apprentissage, bien adaptée à ces réalités, peut avantageusement apporter des réponses à cette problématique.

1.3.3 Au plan de la pratique

Ainsi, en permettant de mieux cerner ce champ de formation sur le lieu de travail et ce faisant, de mieux le comprendre, la recherche permet aussi de mieux aider les acteurs dans leurs pratiques de formation. En effet, en saisissant davantage les exigences d'un rôle de compagnon, cette recherche contribue à proposer des axes de formation des formateurs sur les lieux de travail beaucoup plus précis quant aux contenus, quant aux stratégies d'implantation et quant aux outils mis à leur disposition. En ce sens, elle peut être bénéfique aussi bien aux compagnons des différents régimes d'apprentissage qu'à tous les formateurs qui animent semblable démarche sur les lieux de travail. Enfin, concepteurs et formateurs de formateurs trouveront dans cette étude matière à réflexion, tant au niveau de l'élaboration de la formation que de l'accompagnement des formateurs eux-mêmes dans l'exercice de leur rôle.

Chapitre 2

**La recension des écrits :
beaucoup d'appelés et peu d'élus**

Introduction

Le thème général de la formation professionnelle, de la formation de la main-d'œuvre sur le lieu de travail, et par conséquent de la formation par apprentissage, est au cœur de nos préoccupations et de notre question de recherche doctorale. En abordant cette recension qui vise littéralement à faire le tour des éléments de notre question, nous voulons retenir l'apport constructif des auteurs. Mais nous voulons aussi et c'est moins évident, identifier ce qui est resté largement tacite dans les écrits. Le point de départ de cette démarche aura été de sélectionner les concepts unificateurs décrivant le domaine de notre recherche.

Parmi de nombreux mots clés, nous retenons les suivants : « la formation professionnelle de la main-d'oeuvre », la « formation en entreprise », la « formation sur le lieu de travail » et dans la suite « les savoirs des travailleurs » et « les compétences des travailleurs-formateurs ». Ce balayage très large avec des concepts parfois généraux comme « la formation en entreprise » doit nous éviter de laisser passer de précieux textes qui auraient pu contenir des éléments pertinents à notre problématique spécifique. En fin de compte, nous pouvons rassembler autour de « la formation professionnelle des travailleurs sur le lieu de travail » et cette nouvelle appellation unificatrice et générale constitue ce que nous appelons tout au long de cette recension « notre thème ». C'est ce grand thème qui devient notre critère général nous permettant ou non de parcourir un texte nouveau et de le considérer comme pertinent.

2.1 L'importance relative de notre thème en recherche

Comment aborder ce thème sinon par des champs de recherche qui devraient en toute logique lui faire une place intéressante ?

Dans un ouvrage volumineux de plus de 700 pages consacré à *L'éducation et la formation* et qui se veut « introduction générale » autant que « panorama structuré », de Landsheere (1992) consacre tout au plus quelques pages à la formation en alternance alors que la formation professionnelle dans son ensemble n'y mérite même pas de chapitre. Voilà de quoi nous surprendre ! Cette position illustre-t-elle le peu de considération que maintient encore le monde de l'éducation à l'égard de la main-d'œuvre et de sa formation (Payeur, 1991) ? Cette vision est-elle généralisée ?

Étant donné les liens étroits que devaient entretenir l'éducation et la formation avec notre thème de la formation des travailleurs sur les lieux de travail, notre regard s'est naturellement porté vers les écrits provenant des grandes disciplines de recherche scientifique que constituent l'éducation en général et l'éducation des adultes en particulier. Partant de l'ouvrage général en allant vers l'article spécifique, notre étonnement a été de taille en constatant que notre thème était quasiment absent des préoccupations de recherche en éducation et en éducation des adultes, tout au moins pour l'Amérique du Nord et le monde anglophone international.

Si, dans un premier temps, nous avons voulu confirmer ou infirmer cette perception initiale, il est vite devenu clair que notre attention devait se porter vers d'autres sources de données. Nous avons exploré alors des bassins souvent très spécialisés dans le domaine de la formation de la main-d'œuvre, mais qui relevaient davantage des publications professionnelles que des publications universitaires arbitrées. Ces revues nous ont mis en contact avec les grandes études gouvernementales sur la formation de la main-d'œuvre et la formation par apprentissage en particulier. La banque de données ERIC a permis alors de cibler un ensemble de textes reliés de près au domaine.

Si nous rendons compte ici de notre démarche, cela signifie qu'en elle-même, celle-ci constitue déjà un enseignement pour nous et un résultat très appréciable. En effet, elle situe d'emblée notre sujet aux frontières de l'éducation et de l'éducation des adultes plus spécifiquement, alors que nous nous attendions à inscrire ces deux disciplines comme sources centrales de cette recension.

2.1.1 Le thème vu par l'éducation et l'éducation des adultes nord-américaines

Nous avons entrepris notre recension d'articles par des revues scientifiques nord-américaines et internationales qui s'identifient comme telles au domaine de l'éducation et de l'éducation des adultes. Cette recension englobe des articles provenant de la *Revue des sciences de l'éducation*, d'*Adult Education Quarterly*, des *Studies in the Education of Adults*, de l'*International Journal of Lifelong Education* et du *Canadian Journal of University Continuing Education* et qui s'échelonnent de 1991 à 1995.

La *Revue des sciences de l'éducation* présente seulement 3 articles sur 112 à propos de ce thème, à l'exception d'un numéro thématique sur la formation professionnelle et technique comprenant 11 articles, dont 4 uniquement sur l'articulation formation et travail. La formation professionnelle par apprentissage y est totalement invisible.

Dans le champ de l'éducation des adultes, bien que Marsick (1988) estime que la formation sur le lieu de travail soit un des plus importants clients de l'éducation des adultes et bien que Carnevale et Carnevale (1994) affirment que 37 % de l'éducation des adultes se déroule sur le lieu de travail, on en compte peu de traces dans les préoccupations des chercheurs universitaires en éducation des adultes. Ainsi, au cours de la même période, sur 40 articles, aucun de la revue *Adult Education Quarterly* ne consacrait de pages à la formation professionnelle. Pour la revue *International Journal of Lifelong Learning*, 4 articles sur 116 seulement rendaient compte de liens entre formation, formation professionnelle et lieu de travail. Dans une même perspective internationale, la revue *Studies in the Education of Adults*, proposait 2 articles sur 71 que

comptait la revue pour la même période. De même, la revue *Canadian Journal of University Continuing Education* présentait 3 articles sur 27.

Ainsi, quoique la formation professionnelle des adultes et la formation continue soient devenues des sujets d'actualité économique (CSE, 1992), on ne peut que constater le peu d'intérêt manifesté par la recherche issue du monde de l'éducation en général et de l'éducation des adultes en particulier. Ce que confirme encore Welton (1991) pour qui au Canada, l'étude du travail est une entreprise académique prospère, alors que l'étude de la formation des travailleurs reste un parent pauvre. Cette recension confirme donc malheureusement l'impression première ressentie à la lecture du livre de de Landsheere (1992) : l'intérêt pour ce lien entre la formation et le lieu de travail est à peu de choses près manquant, même si la formation professionnelle dans son ensemble y est quelque peu traitée. Cette position des auteurs peut être résumée dans le tableau suivant

Tableau 1
Importance de notre thème dans les revues recensées

Titre de la revue	Nombre total d'articles	Nombre d'articles en lien avec notre thème	%
Revue des sciences de l'éducation	112	14	12,5
Adult Education Quarterly	40	0	0
International Journal of Lifelong Learning	116	4	3,4
Studies in the Education of Adults	71	2	2,8
Canadian Journal of University Continuing Education	27	3	11
	366	23	6,28

Mais ce rapide coup d'œil peut nous indiquer aussi que notre thème, s'il n'est pas totalement absent de la recherche en éducation et en éducation des adultes, s'inscrit presque en périphérie de leur champ respectif, dans un espace où on pourrait penser qu'il n'est plus tout à fait question d'éducation et dans un lieu qui se situe en polarité avec l'éducation formelle institutionnalisée. Il signifie encore l'abîme énorme entre les pratiques d'éducation des adultes en formation professionnelle, scolaire et sur le lieu de

travail, et les études que leur consacre la recherche universitaire. À part quelques chercheurs clairement identifiés qui apparaissent comme des spécialistes un peu isolés dans leur domaine ou comme des exceptions : Hardy (1995), Marsick (1988), Landry et Serre (1994) par exemple, le domaine de la formation de la main-d'œuvre nous apparaît presque comme un désert. Notons enfin, et ceci est encore plus significatif pour nous, que le thème précis de l'apprentissage y est pratiquement oublié.

2.1.2 Le thème vu par l'éducation des adultes en Europe francophone

Dans un deuxième temps, nous avons parcouru la recherche européenne francophone largement représentée dans la revue *Éducation permanente*. Bien qu'elle s'inscrive dans le champ très vaste de l'éducation des adultes, la revue *Éducation permanente* affiche la multidisciplinarité plutôt que l'exclusivité à l'égard de l'éducation des adultes. Foisonnante d'écrits de toutes provenances disciplinaires, psychologie, sociologie, sociologie du travail, ergonomie, philosophie, éducation des adultes, cette revue donne la parole abondamment à des acteurs et à des penseurs qui l'abordent à la lumière de leur champ respectif, ce qui donne une vision complexe, étendue et riche d'apports de toutes sortes.

Notre recension couvre la même période (de 1991 à 1995) et la revue s'y présente comme une succession de numéros thématiques dont on dirait bien au premier coup d'œil qu'ils gravitent autour du même sujet. Comme en témoigne cette sélection : « L'ergonome, le formateur et le travail », « Le développement des compétences », « L'autoformation en chantier », « Comprendre le travail » (2 numéros), « L'alternance », « L'organisation qualifiante », « L'intervention du sociologue dans l'entreprise », tous ces numéros indiquent la prégnance de notre thème dans la revue... Si l'on en juge par l'abondance des numéros traitant de près ou de loin de notre thème, (10 numéros clairement identifiés sur 16, sans compter d'autres articles à l'intérieur des numéros restants), on comprendra notre étonnement et notre intérêt face à un domaine qui se montrait jusqu'ici de plus en plus fuyant.

Cette familiarité qu'alimente la revue *Éducation permanente* avec notre thème tient sans doute aux liens étroits qu'entretiennent entreprises et milieux de formation depuis 1971, année où, en France, l'obligation légale de consacrer 1 % de la masse salariale à la formation, a poussé entreprise et formation l'une vers l'autre. C'est peut-être la proportion importante¹ des documents issus de cette revue qui fait dire à Solar (1995) dans une recherche récente sur les tendances actuelles de l'éducation des adultes que le marché du travail et la qualification de la main-d'œuvre ont un impact important sur le champ de l'éducation des adultes. En faisant involontairement un clivage entre Amérique du Nord et Europe francophone, nous faisons apparaître ce qui semble bien un désintérêt global de la recherche universitaire nord-américaine en éducation des adultes pour la formation de la main-d'œuvre.

Par contre, massivement représenté dans *Éducation permanente*, notre thème y trouve des ramifications variées, car il est lui-même au croisement de nombreuses problématiques comme celles du travail, de l'emploi, de la qualification, du chômage des jeunes, de la formation continue et donc de multiples disciplines... Nous découvrons donc grâce à cette revue *Éducation permanente* que l'espace de recherche comprenant le monde du travail et de la formation est visité par de nombreux chercheurs et que l'éducation des adultes y est une vision parmi d'autres, souvent même minoritaire parmi les autres voix. Il faut ajouter enfin, que les auteurs qui s'identifient comme tels au domaine de l'éducation des adultes s'expriment plus souvent au travers d'articles d'opinion que reflétant de véritables recherches sur le terrain (Honoré, 1980 ; Dominice, 1993 ; Malglaive, 1992).

2.1.3 Le thème vu par les publications spécialisées du domaine

Après les principales publications en éducation des adultes, notre regard s'est porté vers des revues comme *Formation Emploi* et *Actualité de la formation permanente*. Celles-ci marquent comme thème central le domaine de la formation de la

¹ Dans la recherche de Solar, plus de 40 % des articles proviennent de la revue *Éducation permanente*, le reste étant issu des revues en éducation des adultes citées au tableau 1.

main d'œuvre et le thème de l'apprentissage y est très présent. Carrefours de réflexion et d'échanges sur ces thèmes, ces revues rassemblent autant d'écrits issus du monde professionnel, des sphères gouvernementales ou de la recherche universitaire. Écrits francophones d'auteurs français, anglais ou allemands, ils témoignent de l'état de la relation entre le système éducatif et le monde du travail, en France et dans plusieurs pays d'Europe occidentale.

Les thèmes retenus ont été sélectionnés parmi l'index des articles parus entre 1991 et 1995 dans *Actualité de la formation permanente* et publié chaque année dans cette revue. Ces mêmes thèmes ont été reportés alors pour la revue *Formation Emploi*. Le tableau comparatif suivant montre l'importance des différents thèmes dans ces revues.

Tableau 2
Importance des thèmes traités dans *Formation Emploi* et dans
Actualité de la formation permanente

Les thèmes retenus	Formation Emploi		Actualité de la formation permanente	
	Articles	%	Articles	%
Relation formation emploi	11	12	18	6
Qualification professionnelle	12	13	85	29
Politiques de formation	27	28	59	20
Évaluation et certification	7	7	37	12
Études comparatives	19	20	27	9
Formation en entreprise	8	8	28	10
Apprentissage	9	9	28	10
Processus cognitifs	3	3	14	4
Total	96	100	296	100

Ces écrits mettent en évidence plusieurs constatations. Tout d'abord, l'intérêt nettement marqué pour les politiques de formation, les programmes et les mises en route de nouveaux projets montre combien le milieu est en pleine mouvance. On peut y remarquer une très grande participation de l'Etat dans les filières d'apprentissage pour résoudre les questions de chômage des jeunes et d'insertion professionnelle. Ensuite, on constate une préoccupation certaine pour les problèmes liés aux nouvelles organisations

de travail, aux nouveaux marchés, aux nouvelles technologies. De plus, l'intérêt pour les formations en alternance signifie une recherche de cohésion entre les besoins exprimés par les entreprises et les institutions de formation. On sent aussi une volonté d'intégrer l'alternance à ces structures existantes et de réguler par l'apprentissage et le tutorat les nouveaux besoins en main-d'œuvre qualifiée.

Les problèmes de qualification professionnelle inquiètent aussi : comment les différentes voies de formation, scolaires ou sur le lieu de travail, rencontrent-elles les exigences du marché de l'emploi ? On semble aussi chercher quelles sont les meilleures voies pour atteindre les différents niveaux de qualification, du certificat de formation professionnelle élémentaire au diplôme d'ingénieur.

Dans les études comparatives, on constate une préoccupation de suivre de près les expériences nationales et d'en rendre compte pour tous afin d'aller y trouver des solutions pertinentes aux questions de plus en plus complexes de formation de la main-d'œuvre.

Enfin, on doit constater que les acteurs, apprentis et compagnons, n'ont pas vraiment fait l'objet de recherches systématiques. La littérature en ce domaine est extrêmement rare et il faut bien en convenir : « Les acteurs de l'apprentissage comme de l'alternance constituent la boîte noire du système, les rares travaux disponibles portant essentiellement sur ses dimensions institutionnelle et pédagogique » (Lechaux, 1993, p. 51).

2.1.4 Le thème vu par les études gouvernementales

Pour de nombreux pays européens, la formation professionnelle en entreprise et plus spécifiquement la formation par apprentissage, est d'une importance capitale dans le développement de la formation de la main-d'œuvre. Notre recension nous a conduit alors vers de grandes études nationales commandées par les gouvernements ou des organismes internationaux de développement de l'employabilité : parmi elles, les

publications du CEREQ (Centre d'études et de recherche sur les qualifications), de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique), du CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) ou émanant du siège des Communautés européennes à Luxembourg. Comme le domaine de l'apprentissage est en pleine croissance, des documents-synthèse sont essentiels à la compréhension de son évolution. Ceux-ci exposent les problématiques et les réalités extrêmement polymorphes suivant les pays, mais par ces études transversales, on cherche à savoir quel portrait donne l'ensemble des pratiques d'apprentissage en Europe occidentale.

Il faut souligner ici des études qui mettent l'accent davantage sur les acteurs, apprentis et compagnons et leur propre formation, mais il reste malgré tout difficile de savoir qui se cache derrière les chiffres et les statistiques. Ce thème fait l'objet d'écrits portant sur les besoins de formation, sur les pratiques mises en œuvre et sur leur évaluation. La question de la certification du métier de formateur du compagnon est souvent abordée. Ces études envisagent encore l'articulation entre les formations en alternance, y compris l'apprentissage, et le marché du travail, en ciblant la reconnaissance des qualifications et l'évaluation des formations en . Bref, on cherche à saisir ce qui reste stable dans cette mouvance, mais surtout à rendre compte de ce qui change pour mieux cerner les voies d'avenir.

S'il s'agit chaque fois d'objets de recherche d'importance nationale, qui reflètent donc des initiatives et des pratiques locales, c'est aussi un thème qui est confronté à l'émergence de la mondialisation des marchés et par conséquent de la mondialisation des formations. En témoignent les nombreuses publications qui tentent des comparaisons entre les différentes pratiques nationales, mais aussi celles qui cherchent des harmonisations possibles au sein du système européen ou encore celles qui cherchent à transférer dans d'autres pays des pratiques de formation originales comme celles du système dual allemand.

2.1.5 Le thème vu par la banque de données ERIC

La consultation de la banque de données ERIC pour les années 1985 à 1996 cherche à couvrir une période plus longue et se concentre sur le thème même qui nous préoccupe en partant de mots clés comme *Apprenticeship*, *On-the-Job Training* et *Workplace Training*. Le classement a été effectué à partir des mêmes rubriques que celles qui sont utilisées par l'index de la revue *Actualité de la formation permanente*. À partir de 129 articles recensés, quel est le tableau de la situation ?

Tableau 3
Importance des thèmes abordés dans la banque de données ERIC

Les grands thèmes abordés	Nombre d'articles	%
Politiques de formation	44	34
Articulation Formation Emploi	54	42
Études comparatives : « Dual » et les autres	17	14
Processus cognitifs	7	5
Apprentissage : influences sur l'enseignement	7	5
Total	129	100

À la lecture de ce tableau, on peut voir rapidement que la recherche publiée dans ERIC sur l'apprentissage se concentre essentiellement sur deux grands blocs. En premier lieu, la relation entre la formation et le monde du travail traduit une préoccupation d'enclencher des processus d'alternance entre l'école et le travail. La formation n'est pas envisagée uniquement à l'école ou uniquement en entreprise. De nombreuses études de cas indiquent que ces processus sont en cours de réalisation. Décrire d'abord, comprendre ensuite, semblent être les préoccupations des écrits sur cette question. Mais plus précisément, les aspects de ce processus le plus souvent abordés concernent l'arrimage des formations institutionnelles aux réponses des entreprises, des avantages à s'engager dans de telles expériences autant que de la coordination des activités et des conditions d'adaptation réciproque. Bien souvent, ces activités sont développées pour rencontrer des objectifs spécifiques de formation comme l'insertion de jeunes en

difficultés, de femmes, de minorités ethniques, plus rarement pour répondre à des besoins d'entreprise. La demande s'inscrit donc dans un bassin social large et souvent défavorisé, plutôt que dans un contexte de formation professionnelle intégrée à un système d'enseignement à deux versants : l'un, scolaire, et l'autre pratique sur le lieu de travail.

Le deuxième grand bloc concerne les politiques de formation et rend compte des études gouvernementales sur la question. Le domaine de l'apprentissage comme outil de formation est cerné en termes de définitions, de dispositions légales et de recommandations pour l'exercice d'une telle expérience.

D'une moindre importance dans les recherches, le modèle allemand, appelé « système dual » parce qu'il intègre l'école et l'entreprise dans son parcours de formation professionnelle, interpelle les auteurs nord-américains qui y voient un moyen d'améliorer le régime d'apprentissage aux Etats-Unis. Mais le modèle peut-il être transféré ? Quels sont les avantages d'un « système dual » ? Les difficultés rencontrées, ainsi que les limites de la formation professionnelle allemande en entreprise viennent tempérer un discours généralement admiratif pour une pratique éprouvée depuis bientôt 30 ans. Ces recherches montrent l'attrait indéniable que le « système dual » exerce un peu partout dans le monde et spécialement en Amérique du Nord.

Dans une très faible proportion, 5 % environ des écrits recensés dans la banque ERIC, les auteurs s'intéressent précisément à la situation de travail dans ce qu'elle a d'original et de particulier à offrir dans le cadre d'une formation professionnelle. D'une vision macroscopique de l'apprentissage avec la majorité des articles évoqués plus haut, on passe à une perception plus centrée sur la situation de travail, encore qu'on en reste assez loin. Il est question ici par ordre d'importance des stratégies d'apprentissage de l'apprenti, de l'apprentissage des femmes au travail, des interactions dans la relation de travail, de l'observation du maître d'apprentissage et enfin du rapport entre le langage au travail et la démarche de formation.

Comme on le voit, si l'apprentissage suscite un renouveau des écrits en rendant compte d'expérience de remise en route de systèmes d'apprentissage, de liens plus étroits avec les institutions d'enseignement et d'implantations de politiques de formation où l'apprentissage est mis à l'honneur, les acteurs eux-mêmes restent absents des préoccupations des chercheurs, encore qu'on trouve ici quelques traces d'intérêt pour le compagnon.

2.1.6 Le thème vu par les recherches en histoire

Voici maintenant un champ de recherche tout à fait inattendu en regard de notre thème. En effet, à première vue, il est surprenant de voir des historiens s'intéresser à la formation en entreprise et spécialement à la formation par apprentissage. Il faut savoir que depuis plus de neuf siècles, l'apprentissage fait partie des relations de travail et de formation de plusieurs cultures européennes occidentales. Il a laissé d'autant plus de traces que toutes les ententes de formation conclues dans ce cadre, l'ont été par contrats et devant notaires. Ces contrats passés tout au long de l'Ancien Régime, constituent une mine de renseignements pour l'étude du travail, des travailleurs et de leur formation dans le passé. Que des historiens (Pellegrin, 1993) leur consacrent parmi d'autres, un numéro thématique de la *Revue d'histoire moderne et contemporaine* est révélateur de la place prise par notre thème dans les préoccupations de ces chercheurs.

Ces écrits cherchent à rendre compte de grands pans de l'histoire de la formation ouvrière, puisque les vues d'ensemble en ce domaine manquent encore cruellement. Il s'agit donc le plus souvent de tableaux généraux couvrant de larges périodes, comme en témoigne par exemple Lequin (1989) sur « L'apprentissage en France au XIX^{ème} siècle » ou Hillau (1994) sur « Le perfectionnement ouvrier dans les anciennes communautés de métiers ». À côté de ces tentatives de recréer de vastes périodes d'histoire, on trouve aussi divers écrits qui cherchent à combler les nombreuses zones de silence que constituent encore les histoires régionales.

Partis de détails infimes de la vie des apprentis et des maîtres (l'heure du lever, les obligations religieuses, les travaux après la journée de travail...), ces textes cherchent à recréer toute une organisation du travail artisanal. La minutie des détails évoqués, l'intérêt porté aux acteurs eux-mêmes à l'intérieur de leur contexte de vie et de travail nous montrent enfin que cette approche des compagnons et des apprentis est possible. Ainsi, par exemple, Cabantous (1993) pour l'apprentissage des mousses à l'époque moderne, Burgess (1986) pour les ouvriers de la chaussure à Montréal de 1790 à 1831 ou encore Barjot (1993) pour les travailleurs du bâtiment aux XIXe et XXe siècles. Malheureusement, trop spécifiques à une époque, à une région, à un métier de surcroît parfois disparu, ces tableaux d'époque constituent pour nous des sources secondaires mais néanmoins précieuses par leur attentive sollicitude vis-à-vis des acteurs.

En cherchant à s'approcher aussi près des acteurs, ces écrits nous montrent par comparaison combien d'autres disciplines n'ont pas vraiment dépassé les grandes études quantitatives et restent encore au stade des politiques de formation, de leur implantation et de leur suivi statistique. Curieusement, ici aussi chez les historiens, l'apprentissage a pu être vu par certains comme un « chantier déserté » (Pellegrin, 1993, p. 355), mais c'est pourtant dans ce champ d'études que pour la première fois au cours de cette recension, le parti pris des acteurs est considéré avec le plus de profondeur et d'intérêt.

2.1.7 Le thème vu par les recherches en ethnologie

Dernier champ à être visité au cours de cette recension, l'ethnologie apparaît aussi dans un rapide examen comme un domaine totalement étranger à l'apprentissage. Notre surprise est donc très grande en découvrant au tournant de quelque lieu de travail primitif des données très précises sur l'attitude d'un « compagnon » transmettant à son « apprenti » des rudiments ou des secrets de son métier. C'est que nous tombons là sur un travail typique de l'ethnologue des techniques, soit en contexte primitif pour tenter de décrire un phénomène d'une culture, soit en contexte occidental moderne pour tenter de dresser un répertoire des traditions techniques. Mais le souci de l'ethnologue des techniques reste bien le même d'aller à la rencontre d'un métier ou d'une technique

particulière, presque toujours en voie de disparition. Qu'il s'agisse de traduire les réalités d'une société primitive en grand danger d'être submergée par la civilisation ou qu'il s'agisse de rendre compte d'une technique traditionnelle presque disparue, l'urgence est la même de conserver les traces qui disparaissent petit à petit (Chevallier et Chiva, 1991 ; Lemonnier, 1980 ; Sommier, 1987). Et pour mieux lui permettre de survivre, il est tout aussi important de saisir la manière dont se transmet la technique que la technique elle-même, les savoirs autant que les procédés (Barbe, 1990 ; Cornu, 1990).

En fait, l'ethnologue se trouve confronté aux mêmes difficultés de terrain que tout spécialiste (ergonome, sociologue du travail) qui étudie le plus humble savoir-faire d'un métier, ce que Malglaive (1990) appelle « le geste singulier d'une pratique » (p. 81). Mais c'est aussi en ce domaine que l'ethnologue excelle, habitué qu'il est à étudier rigoureusement et méthodiquement ce qu'il voit des techniques et de leur transmission. En suivant d'aussi près les acteurs, compagnons et apprentis, l'ethnologue accumule des données précieuses sur les habitudes, les procédures, les consignes des techniques observées et il cherche à leur donner un sens singulier en lien avec la société dans laquelle elles s'inscrivent. Il est intéressant de constater au travers de tous ces écrits que la transmission est étroitement liée aux cultures dans lesquelles elle s'enracine et d'autre part, qu'elle est étroitement liée aux structures et à la survie de ces techniques et de ces sociétés.

Enfin, comme chez certains historiens, d'aucuns pensent que ce domaine de recherche sur les techniques et leur transmission est encore « un domaine trop souvent délaissé » (Chevallier, 1991, p. 10). La tâche est donc immense...

En première synthèse de ce survol des auteurs, on peut déjà noter globalement dans la recherche anglophone et nord-américaine certains indices de la prégnance de nos thèmes majeurs. En premier lieu, le thème de la formation professionnelle de la main-d'œuvre est peu présent (ou quasi absent) en éducation ou en éducation des adultes alors qu'on s'attendrait au premier abord à l'y trouver de plein droit. On ne peut donc que constater cette coupure très nette entre les pratiques et la recherche. Le thème de la

formation professionnelle sur le lieu de travail y est tout aussi peu étudié. Malgré les discours, on le qualifie encore souvent de formation sur le tas. Quant à l'apprentissage, il est tout à fait absent.

On constate ensuite dans l'ensemble des autres écrits, issus de revues à caractère scientifique ou professionnel, que le système d'apprentissage allemand, dit « système dual », offre un attrait indéniable pour les autres pays et constitue un modèle qui les interpelle. Les politiques de formation constituent un thème qui rassemble de nombreux écrits montrant que le domaine est en pleine évolution et qu'il cherche à se formaliser. La relation formation-emploi est aussi un carrefour d'écrits extrêmement chargé et qui rend compte des problématiques actuelles et des recherches de solution passant parfois par l'apprentissage. Enfin, les situations de travail comme espaces de formation sont très peu analysées et les acteurs de cette formation y sont pratiquement oubliés.

Par contre, en recherche francophone européenne, on constate des prises de position différentes. Tout d'abord, et il faut souligner cette différence majeure, les écrits sur la formation « continue-permanente-des-adultes », font une place de choix à nos thèmes de travail. Même si la voix de l'éducation des adultes est diluée parmi les voix d'autres disciplines de recherche, la vision qui se dégage est très riche d'apports diversifiés. Un intérêt marqué pour les politiques de formation montre une volonté de rénover, d'adapter, de moderniser un système pour qu'il réponde mieux aux problématiques de l'heure. Le « système dual » agit ici aussi comme un miroir face auquel on confronte, questionne, propose des actions nouvelles. La situation de travail, au contraire de l'Amérique du Nord, est vue ici comme un domaine de recherche extrêmement fécond où s'expriment de nombreux chercheurs. Enfin, bien qu'on trouve des études portant sur les acteurs de l'apprentissage, on s'en tient encore très loin et ceux-ci restent malgré tout de grands inconnus en termes de vécu et de processus de formation.

Finalement, c'est en histoire et ethnologie que les recherches fréquentent le plus assidûment les compagnons et les apprentis, donnant des images très particulières et très pertinentes et vivantes de notre thème.

Maintenant que nous avons effectué un large survol de ces auteurs, nous allons pénétrer au vif de leurs écrits en cherchant à répondre à nos questions initiales toutes reliées finalement à un objectif de clarification et de documentation.

2.2 Les résultats de cette recension : quelques réponses à nos questions initiales

En abordant cette lecture des auteurs, nous poursuivions ainsi cinq objectifs importants qui prendront place progressivement, en suivant une logique de recherche de plus en plus spécifique :

- Délimiter le domaine de l'apprentissage ;
- Décrire les modèles dominants de l'apprentissage ;
- Cerner la situation de l'apprentissage au Québec ;
- Mettre en évidence les savoirs et les compétences des travailleurs ;
- Faire apparaître les compétences de formateur des travailleurs-formateurs.

En premier lieu, nous avons cherché à cerner globalement et à délimiter notre domaine en repérant les écrits qui traitaient de l'articulation de la formation professionnelle de la main-d'œuvre et du lieu de travail, tout en sachant que nous voulions seulement y trouver au bout du compte ce qui concernait la formation par apprentissage. Nous voulions ainsi situer clairement la formation par apprentissage dans sa grande famille de la formation professionnelle de la main-d'œuvre à laquelle appartiennent la formation en entreprise et la formation sur le lieu de travail.

Ensuite, nous voulions cerner les systèmes qui se sont développés dans le cadre de politiques nationales de formation de la main-d'œuvre et qui constituent des modèles pour d'autres pays comme ceux du « système dual », de l'apprentissage en France et au

Royaume-Uni. Ces systèmes originaux dans leur conception et dans leur organisation ont servi de référence pour de nouveaux systèmes d'apprentissage qui se mettent en place comme au Québec ou qui cherchent à se renouveler comme aux États-Unis.

En troisième lieu, il était important de connaître les tenants et aboutissants de l'apprentissage au Québec et sa situation à l'égard de l'ensemble de la formation professionnelle québécoise. En cette période de mutation profonde du système d'éducation au Québec, il devenait essentiel d'y saisir le rôle de l'apprentissage et d'en dégager les enjeux et les défis.

L'étude du travail, de la situation de travail et du travailleur avec ses multiples questionnements a projeté dans l'univers des connaissances les savoirs des travailleurs eux-mêmes. En émergence au cours de cette décennie, les savoirs et les compétences des travailleurs se révèlent un champ de recherche très riche et très vivant.

Enfin, thème central de notre question, les compétences de formateur des travailleurs sont-elles objet de recherche ? Sont-elles suffisamment fouillées pour pouvoir y dégager un cadre de référence nécessaire à la poursuite de cette recherche doctorale ? C'est donc en suivant la logique de nos objectifs que nous rendons compte maintenant des résultats de cette recension.

2.2.1 Situer l'apprentissage dans son cadre de la formation sur le lieu de travail

Dans cette section, nous voulons démarquer l'apprentissage des autres formations : la formation en entreprise, la formation sur le lieu de travail, la formation informelle, la formation sur le tas, le coaching, la formation en alternance et la formation dans le compagnonnage.

2.2.1.1 La formation et l'entreprise : nouvelles tendances

Toutes les sociétés occidentales, depuis une dizaine d'années, voient aujourd'hui leur système d'éducation et par contrecoup leur système de formation professionnelle scolaire remis en question (Bernier, Dussault et Poulin Simon, 1993 ; Laflamme, 1993) : un retour à la formation pratique en entreprise est souhaité de façon pressante par les instances décisionnelles autant que par les milieux scolaires (Dandurand, 1993; Payeur, 1991). L'entreprise, analysée comme milieu privilégié d'apprentissage, de socialisation et de construction de l'identité du travailleur est soulignée par de nombreuses recherches (Basket et Marsick, 1992 ; Marsick, 1988 ; Schön, 1983 ; Schwartz, 1988). C'est donc un retour de balancier pour l'entreprise qui tend à retrouver une partie de sa place de formation perdue au cours de ce dernier siècle au profit de l'école. Parallèlement, mais dans un tout autre ordre d'idées, l'entreprise vit des bouleversements dont on commence seulement maintenant à saisir toute la portée.

Les dernières décennies ont en effet profondément marqué l'évolution des entreprises. Maintes fois cités, les éléments qui suivent viennent sonner comme des leitmotivs désormais bien connus : compétitivité accrue face à l'instabilité et à la mondialisation des marchés, crises économiques de la fin de siècle, fulgurante évolution des technologies... Il faut y ajouter la mobilité de la main-d'œuvre, l'informatisation des opérations de production et de communication et comme l'ont rappelé de nombreux auteurs qui suivent cette évolution, la formation est soudainement au cœur de tous ces débats (Barbier, 1992 ; Dubar, 1992 ; Payeur, 1991) et malheureusement souvent vue dans les discours politiques comme un remède miracle (Jallade, 1988).

Au sein même de ce rapport qui existe entre la formation et les problématiques de l'entreprise, on voit s'installer de nouveaux modèles de production et de gestion. Parmi elles, Dubar (1992) identifie le développement de la polyvalence ou de la polyfonctionnalité, le développement du travail collectif, la transformation du rôle de l'encadrement, le décloisonnement entre les services et la réduction des niveaux hiérarchiques comme des tendances lourdes reconnues par l'ensemble des chercheurs.

Toutefois, en suivant cet engagement constant de la formation, cet auteur constate qu'il n'y a pas encore de modèle idéal et, ce qu'on appelle innover, c'est souvent adapter, « bricoler » à l'intérieur de ce qui s'expérimente ici ou là dans les entreprises (Dubar, 1992). Cela entraîne donc au sein des entreprises une évolution inévitable des fonctions des formateurs et des déplacements des lieux de formation vers les lieux de production où ce sont les travailleurs eux-mêmes qui assurent de plus en plus des rôles de formateurs (Barbier, 1997). Gérard (1994) abonde dans ce sens et constate elle aussi un glissement de la formation qui, à son avis, commence à échapper « aux professionnels de la formation ».

De son côté, en éducation des adultes nord-américaine, Marsick (1988a) constate que la formation en entreprise est un des derniers champs en émergence parmi ses nombreux domaines de pratique. Cette auteure y voit au milieu des complexités, des redistributions des opérations et des pensées globales grandissantes, l'apparition d'un nouveau paradigme de la formation et de l'apprentissage. Auparavant largement dominée par le behaviorisme, la formation se cherche des chemins vers la réflexivité et la réflexivité critique.

Dans ce vaste domaine qui englobe la formation et l'entreprise, on a vu apparaître au cours de la dernière décennie de nouveaux concepts tels que « learning organization » (Senge, 1992), « l'entreprise apprenante » (Mallet, 1994), voire même « intelligente » (Landier, 1994), « l'organisation qualifiante » (Zarifian, 1994), « le travail formateur » (Courtois et Boru, 1994). En lançant de nombreux débats, ces nouvelles idées témoignent d'une évolution des valeurs et des visions sur la formation en entreprise autant qu'un nouveau positionnement de la formation.

Mais la formation en entreprise est en soi un vaste domaine qu'il convient de rétrécir si nous voulons approfondir notre propos. En principe, comme le définit le Bureau international du travail (1987), elle englobe tout ce qui se fait comme formation dans l'entreprise, mais en réalité, elle inclut peu souvent la formation sur le lieu de travail où les formateurs sont eux-mêmes des travailleurs, formant des collègues et où

cette identité de formateur ne leur semble pas encore reconnue. Honoré (1980) pense que cette séparation qui se perpétue entre formation et lieu de travail comme lieu de formation, trouverait sa source dans la tradition scolaire, avec sa coupure toute arbitraire entre théorie et pratique, l'une en classe, l'autre en atelier.

2.2.1.2 La formation et le lieu de travail : un espace mal défini

Dans une étude récente menée aux États-Unis dans les milieux de travail, Carnevale et Carnevale (1994) constataient que la formation professionnelle sur le lieu de travail occupe encore une grande place dans le système d'éducation (37 % pour les États-Unis) et ceci malgré l'impression qu'au cours des cent dernières années, l'essentiel de la formation professionnelle est devenue scolaire (Romani, 1994). Mais du fait même de son manque d'arrimage avec le milieu de travail, cette formation aurait dû nécessairement être complétée par une formation d'adaptation sur le lieu de travail. Le problème, c'est qu'en raison des coûts que celle-ci représentait, elle a été rarement mise en place : elle s'est pratiquée dès lors souvent suivant un mode relativement informel (Pain, 1990) ou suivant un modèle qu'on a appelé communément "formation sur le tas" (Dadoy, 1989). Comme nous allons le voir, ces formes élémentaires de formation sont définies de manière aussi floue que la manière dont elles s'exercent dans un contexte réel.

2.2.1.3 La formation informelle

Dans la vie courante, aussi bien d'ailleurs qu'au travail, apprendre peut se réaliser de façon spontanée, naturelle, sans intention même, sans le support d'une organisation dite de formation. On rencontre cette situation sur tous les lieux de travail, ateliers ou chantiers, où un travailleur apprend spontanément au contact d'un autre, un geste du métier, un tour de main à acquérir, une nouvelle tâche à exécuter. Cette situation, que Pain (1990) appelle l'éducation informelle, cherche à se définir comme un environnement non organisé dans lequel tous les aspects caractéristiques de l'action éducative se retrouvent à l'état initial, à l'état primaire. Cette situation spontanée,

« *incidental* » comme l'appellent Marsick et Watkins (1990) pour définir le même contexte, décrit toutes ces situations où l'on apprend par essais et erreurs, en faisant réellement la tâche, ou à partir d'un réseau de collègues à l'intérieur duquel on rencontre toutes sortes d'expériences interpersonnelles. Cette démarche leur apparaît comme fondamentale pour développer et soutenir la capacité de formation d'une organisation de travail (Marsick et Watkins, 1987). Dans cette même lignée, David (1987) voit l'autoformation en industrie comme un autre espace de formation informelle, alors que Bova (1987) y inclurait aussi le mentorat et Yakowicz (1987) le coaching. Mais comme on le voit ici, mentorat et coaching supposent déjà un encadrement de l'apprentissage beaucoup plus affirmé et à notre avis, ils s'écarteraient tous deux résolument de la notion de formation informelle.

2.2.1.4 La formation sur le tas

« Formation en milieu de travail », « formation en situation de travail », « formation en industrie », « formation sur le lieu de travail », « formation au poste de travail » : les termes ne manquent pas chez Legendre (1993) pour désigner une formation qui s'effectue à l'endroit même où travaille la personne à former dans un climat de production. Mais en fin de compte, toutes ces appellations désignent celle qu'on nomme familièrement « formation sur le tas » ou en anglais « on-the-job-training ». Munger (1983) comprend la formation sur le tas comme « la formation qui consiste à apprendre une tâche de travail par l'observation d'un autre travailleur » (dans Legendre, 1993, p. 285). Cette définition pourrait donc nous laisser croire que cette formation sur le lieu de travail se limite à une sorte de stage d'observation ; remarquons encore qu'elle n'insiste pas sur la nécessité du lieu de travail comme lieu de formation. Le rapport de la CEFA (1982) va plus loin puisqu'il la voit comme une formation reliée au travail et se déroulant en totalité sur le poste de travail ou le lieu de production. Malheureusement, il n'y a pas de référence à un autre travailleur comme accompagnateur de l'apprenti. Pour Legendre (1993) par contre, cette référence à un autre travailleur est assimilée au compagnonnage : ce qui, à notre sens, induit une confusion avec la formation compagnonnique des compagnons du Devoir français.

« On-the-job-training » désignerait davantage un type de formation plutôt non formelle, non organisée par une institution ou un organisme de formation ou d'éducation nationale (Bowman, 1994). Encore moins précise, cette définition pourrait convenir comme la définition la plus générale englobant l'ensemble de ce champ informel. Comme le pense Saily (1987), ces modes de formation peu structurés conduisent le plus souvent à une qualification opératoire, spécifique à un poste de travail, une machinerie, un procédé de fabrication et s'inscrivent donc dans un temps relativement court.

2.2.1.5 Le coaching

Le coaching est un autre domaine de formation de la main-d'œuvre sur le lieu de travail. Formation de perfectionnement, le coaching est un mode d'accompagnement typique du travailleur en formation, mais s'inscrit davantage dans la lignée de la formation continue. Il se présente avec une dimension déjà plus formelle puisqu'en le nommant à partir de sa fonction tutorale (le coach), on l'inscrit volontairement dans une dualité qui met en présence formateur et apprenant.

Le coaching a été mis en place au cours de la seconde guerre mondiale dans les entreprises américaines pour répondre rapidement à la formation d'une main-d'œuvre spécialisée. Cette technique faisait partie d'un ensemble de mesures incluses dans le « Job instruction Training » et elle était destinée à « être utilisée par des chefs de groupe, des contremaîtres et des superviseurs pour transmettre rapidement et uniformément, à des opérateurs, techniciens, cols blancs et cols bleus, des habiletés spécifiques pour effectuer un travail » (Larouche, 1984, p. 250).

D'avantage connu pour son implication dans l'entraînement des athlètes et par la place importante qu'il prend dans la vie du sportif, le terme de coach a pris dans l'entreprise un curieux virage. Ce glissement est dû selon Beaudin (1993), au passage rapide du conseil à l'action, comme dans le sport, permettant un transfert instantané des acquis au moment où l'employé en a besoin et où il peut l'assimiler. Pour la formation

d'employés à des techniques nouvelles, pour le perfectionnement, pour superviser une équipe de travail autonome, le coaching apporte une aide efficace à la formation dans la mesure où il permet à chacun de trouver ses propres solutions face aux problèmes rencontrés concrètement dans la réalisation de la tâche. Il permet d'apprendre dans l'action au travers des conseils d'un expert du métier. Cette notion de coaching est totalement absente des écrits en Europe.

2.2.1.6 La formation professionnelle en alternance

La formation en alternance est une autre zone de formation où il est question de formation professionnelle sur le lieu de travail. Alternance école-travail ou travail-études, stages de formation, d'initiation ou d'insertion professionnelle, partenariat où l'on parle autant de tuteurs, maîtres d'apprentissage, compagnons, que de maîtres de stage, parrains ou coachs : tous ces termes englobent une réalité commune par laquelle passent plusieurs pratiques anciennes de formation sur le lieu de travail, qui existaient bien avant l'école et qu'on semble aujourd'hui redécouvrir. Elles décrivent une tendance depuis une vingtaine d'années maintenant de tenter des ponts entre les systèmes scolaires de formation générale, ceux de formation professionnelle et l'emploi en entreprise. Mais le terme lui-même d'alternance évoque une diversité de pratiques et se présente alors comme un terme générique qui englobe tout type de formation complémentaire entre l'école et l'entreprise, y incluant aussi l'apprentissage (Bertrand, Durand-Drouhin et Romani, 1994). Ces auteurs se demandent de plus si les termes d'alternance et de partenariat entre l'école et l'entreprise, ne cherchent pas à cacher l'image négative que donnait l'apprentissage jusque-là et finalement à redorer son blason, souvent discrédité par le passé.

L'alternance ou formation alternée peut être présentée comme « une formation où se succèdent des périodes d'études, le plus souvent dans un centre de formation, et des périodes de présence sur un terrain d'activités professionnelles le plus souvent à l'extérieur du centre, cette activité professionnelle pouvant être en relation plus ou moins directe avec les études » (Legendre, 1993, p. 626). En principe organisée sous forme de

partenariat entre l'institution de formation et l'entreprise, cette alternance demande une réelle collaboration des intéressés et « un véritable travail de négociation continu et rigoureux des objectifs à atteindre, à partir de la connaissance et de la prise en compte des intérêts et des apports de chacun » (Champy et Étévé, 1994, p. 61). Mais à la lumière de nombreuses expériences sur le terrain, Sage-Ripoll et Ulisse (1992) ou encore Landry et Mazalon (1995) constatent que cet état d'équilibre est rarement atteint et que les logiques de formation et de production se rencontrent difficilement. Monaco (1991) va plus loin en affirmant même que cette complémentarité est illusoire. Souvent présent au cœur de la relation entreprise et formation par ses nombreuses missions de formation de grande envergure, Schwartz (entrevue par Hassoun, 1995) qui s'est fait le défenseur de la réelle alternance, y voit la conjugaison nécessaire de trois concepts complémentaires : le contrat, la qualification sociale et la validation des acquis.

On peut distinguer une alternance centrée sur la pratique et dans ce cas, le temps passé en entreprise est de loin supérieur au temps passé à l'école, c'est une alternance sous statut de salarié parmi laquelle on classe l'apprentissage. On peut aussi l'envisager centrée sur l'acquisition de connaissances théoriques et c'est le temps passé à l'école qui prédomine : c'est une alternance sous statut scolaire, parmi laquelle se situe le tutorat ou les contrats d'insertion ou de qualification. C'est sur ce hiatus entre les deux zones d'influence qu'on peut situer trois sortes de systèmes de formation professionnelle par alternance (Romani, 1992). Il y a d'abord les pays qui ont un système de formation à prédominance scolaire, par exemple, l'Europe de l'Ouest de l'Espagne à la Suède. Il y a ensuite les pays qui ont eu un système de formation en entreprise très solide et qui s'interrogent aujourd'hui sur la place de l'alternance, globalement les pays anglo-saxons et enfin, les pays qui ont fondé leur formation professionnelle sur un équilibre entre les deux filières, scolaire et en entreprise, et qu'on appelle communément « dual » dans les pays germanophones, Allemagne, Autriche, Suisse, (Romani, 1994). Au Québec, de nombreuses expériences en alternance témoignent d'un réel effort de combler des retards en ce domaine (Henripin, 1992).

Le découpage du temps en séquences de formation en des lieux différents est bien typique de ces formations en alternance. Il marque parfois la seule différence entre des formules qui se ressemblent étrangement : plus de temps en entreprise qu'à l'école dans le cas de l'apprentissage par exemple ou plus de temps à l'école qu'en entreprise dans le cas du tuteurat. Autrefois exclusivement en entreprise, l'apprentissage est aujourd'hui généralement classé dans le monde parmi les formations en alternance, puisqu'il est passé sous statut institutionnel (scolaire ou autre) qui en régit l'exécution et en fixe les modes d'évaluation, même si le temps passé à l'école est parfois extrêmement court (pour l'évaluation et la reconnaissance de la formation par exemple). Le tuteurat qui s'apparente souvent au stage (court ou long) indique la présence épisodique de l'étudiant sur le lieu de travail et complète une formation essentiellement théorique à l'école.

Terme générique de nouveau, le concept d'alternance peut s'appliquer à des processus partant de l'entreprise où l'apprentissage est de longue durée, mais il peut aussi s'appliquer à des situations de courte durée comme les stages de formation ou les stages d'insertion en emploi. L'éventail des situations, des objectifs, des articulations école-entreprise et des mises en œuvre de l'intégration est nécessairement très varié (Bertrand, Durand-Drouin et Romani, 1994). Sous ses formes très diverses, l'alternance est donc désormais au cœur de tous les débats sur la formation professionnelle : elle apparaît comme une voie incontournable (Agulhon, 1994) et comme un facteur de renouvellement des pratiques de formation (Santelmann, 1993).

2.2.1.7 La formation professionnelle dans le compagnonnage

Au cours de sa très longue histoire, le compagnonnage s'est très vite imposé comme une voie alternative et même parfois violemment concurrente à celle de l'apprentissage. Aujourd'hui, loin d'être tombé en désuétude, il continue d'assurer lui aussi sa mission de formation professionnelle de la main-d'œuvre dans la France contemporaine (Chauvet et Gohart, 1991).

Et il s'y inscrit toujours comme une voie alternative. D'abord, il ne fait pas partie intégrante du système scolaire même s'il donne accès aux mêmes qualifications et bénéficie d'une même reconnaissance de ses diplômes. Ensuite, parce qu'il a développé au cours de son histoire une organisation qui lui est propre et qui met en jeu les anciens du métier qui contribuent à la formation théorique des apprentis. Mettant au point un système de formation professionnelle basé sur l'alternance avant la lettre, les compagnons ont de tout temps mis en avant le perfectionnement ouvrier, la valorisation des métiers et l'intensité de la vie communautaire issue de cette fraternité (Guédez, 1994).

Système en alternance encore, le compagnonnage permet à un jeune au cours d'un voyage professionnel de cinq à huit ans de rencontrer des gens de métier de qualité et d'apprendre à leur contact toutes les facettes d'un métier qu'il découvre et pratique dans de nombreuses entreprises (Ginisty, 1991). Le compagnonnage, est considéré comme la plus ancienne forme d'alternance puisque dès l'origine, on note cette volonté de formation complète, à la fois théorique et pratique grâce à l'engagement des anciens du métier dans la transmission des savoirs théoriques auprès des novices.

2.2.1.8 La formation professionnelle par apprentissage

L'apprentissage est la dernière formation sur le lieu de travail que nous envisagerons : elle est au cœur de notre recherche doctorale. Comme nous l'avons vu dès l'introduction, nous avons voulu enlever toute ambiguïté due aux nombreux termes qui cherchent à définir un même champ et nous avons alors fixé comment nous entendions utiliser le terme d'apprentissage. Nous rappelons brièvement ici le sens que nous donnons à apprentissage : il est un mode de formation qui par contrat passé entre un apprenti, un employeur et parfois un organisme de formation, permet à celui-ci d'apprendre son métier en travaillant sous la direction d'un compagnon. Au terme de cet apprentissage, l'apprenti obtient sa qualification professionnelle.

Nous l'avons dit, l'apprentissage est actuellement un domaine en plein bouillonnement. Bachelard (1994) le voit même comme une résurgence et dans l'abondance des expériences amorcées, il est parfois difficile de le situer avec précision. C'est pourquoi, nous cherchons ici à situer sa zone d'influence dans l'univers de la formation de la main-d'œuvre.

Rappelons d'abord ce que l'apprentissage n'est pas, en coupant volontairement les liens avec les différentes formations sur le lieu de travail proposées jusqu'ici. Sans vouloir nier les apports informels (présents aussi dans toutes sortes d'activités de travail) et même si nous trouvons parfois « l'apprentissage sur le tas » (Bachelard, 1994; Pastré, 1992), celui-ci ne doit pas être confondu avec de la formation informelle ou de la formation sur le tas. En effet, structuré, organisé en vue d'une appropriation du métier par l'apprenti, l'apprentissage est plus ambitieux que ces modes informels : il propose une réelle démarche de formation débouchant sur une qualification (Onstenk, 1995). Mais l'apprentissage ne doit pas non plus être confondu avec le compagnonnage qui offre un autre cheminement d'apprentissage très typique, basé sur la tradition du métier et la découverte de sa diversité à travers le voyage. L'apprentissage n'est pas non plus du coaching, qui, malgré des ressemblances évidentes, poursuit des objectifs de formation restreints et s'inscrit dans une perspective de formation continue ou d'adaptation, limitée dans le temps. Par contre, l'apprentissage peut s'apparenter à de l'alternance, puisqu'il se recommande souvent maintenant d'une pédagogie d'alternance qui offre à l'apprenant la complémentarité de l'école et du lieu de travail.

Tentons de dire maintenant en synthèse comment il apparaît au travers des écrits rencontrés au cours de cette recension. On peut dire tout d'abord globalement, qu'avec plus ou moins d'intensité, l'apprentissage est présent sous une forme instituée, variable sur tous les continents (Bachelard, 1994 ; Gospel, 1994 ; Lauterbach, 1994). Mais pour chacun des pays où il est toujours bien vivant, sa philosophie et sa mise en œuvre sont liées à leur contexte particulier et à leur histoire (Caillods, 1994). Au travers des modèles d'apprentissage évoqués dans les écrits, le « système dual » allemand reste un modèle toute catégorie (Gospel, 1994 ; Hörner, 1989 ; Lucas, 1989) et ceci, malgré les

difficultés que celui-ci rencontre et les critiques dont il finit par faire l'objet (Adler, Dybowski et Schmidt, 1993).

On peut dire ensuite que l'apprentissage est devenu dans les écrits un thème plein d'actualité et qu'il suscite dans l'opinion publique un intérêt accru (Lemaire, 1993). Dans son espace socio-économique, il est considéré comme une valeur qui compte, et sur laquelle les décideurs de nombreux pays s'appuient pour penser ou repenser la formation de la main-d'œuvre. Dans un ouvrage de réflexion qui lui est consacré, Cambon et Butor (1993) n'hésitent pas à parler même de « bataille de l'apprentissage » (c'est le titre de leur livre !) pour marquer les nombreux défis et les enjeux qui pèsent sur ses

Si nous cherchons maintenant à situer l'apprentissage dans le système de formation professionnelle, on voit qu'il continue à s'inscrire dans le cadre de la formation initiale. Suivant les pays qui ont privilégié le « tout-à-l'école », il reste minoritaire et alternatif, mais néanmoins vivant. Pour les pays qui ont nettement mis l'accent sur la formation alternée, l'apprentissage reste une voie royale pour la formation des métiers. Mais pour se réaliser, il nécessite la concertation des partenaires (Caillods, 1994).

À la jonction de la formation et de la production, et on pourrait même dire à l'extrême limite de chacune de ces zones d'influence, l'apprentissage est autant lié à l'employabilité de la main-d'œuvre qu'à sa formation proprement dite et il répond à des besoins aussi divers que le chômage des jeunes ou la qualification de la main-d'œuvre, tant en Amérique du Nord (Hoffman, 1993) qu'en Europe (Romani, 1994). Pour s'en convaincre, il suffit de considérer que dans la plupart des pays, c'est le ministère de l'Emploi et du Travail qui conduit ce dossier et non celui de l'Éducation (Gitter, 1994 ; Wollschläger, 1992).

Si nous cherchons à le situer du point de vue de sa démarche pédagogique, on peut dire qu'après avoir pendant des siècles pratiqué une exclusivité en entreprise,

l'apprentissage s'inspire plus souvent maintenant d'une démarche d'alternance qui privilégie tantôt le volet entreprise et tantôt le volet formation scolaire (Bertrand, Durand-Drouin et Romani, 1994). Mais en entreprise, qu'offre-t-il donc de spécifique et d'original que n'apporte pas l'école professionnelle ?

- Un contact direct et étroit avec le travail réel dans une activité de production ;
- Un transfert presque instantané des savoirs acquis et une mise en expérimentation ;
- Un savoir directement situé dans son contexte d'exercice ;
- Une prise en charge personnalisée du jeune et une véritable formation par un adulte expert de son métier ;
- Une rencontre concrète avec le monde du travail ;
- Une intégration sociale et professionnelle de l'apprenti dans son nouveau milieu de travail ;
- Une continuité entre gens de métier dans la transmission des connaissances du métier ;
- Une accessibilité à l'emploi facilitée par la présence dans l'entreprise et une prise en compte de l'expérience déjà accumulée au cours de l'apprentissage.

(Balleux, 1997 ; Lahire, 1992 ; Onstenk, 1995 ; Savoyant, 1996 ; Ramé et Ramé, 1996 ; Romani, 1994).

Du point de vue des acteurs, Lemaire (1993) conclut d'une étude menée à partir de plusieurs enquêtes françaises (réunissant au total près de 4000 personnes) que si l'apprentissage est encore vu comme une filière dévalorisée, une « formation au rabais », c'est qu'il est largement méconnu des intéressés eux-mêmes. Cette ignorance ne rend pas justice aux nombreuses possibilités offertes par les versions rénovées de l'apprentissage. Dans cette même recherche, les entreprises estiment que l'apprentissage prépare mieux que les voies scolaires, que la formation est adaptée au travail en entreprise et refusent de voir dans l'apprentissage une voie de relégation. Dans le cadre d'une recherche auprès de 3000 anciens apprentis français, Bordigoni (1995) note que ceux-ci parlent de leur « patron » de préférence à leur « maître d'apprentissage », ce qui lui suggère l'image première que l'apprentissage fait déjà partie du monde du travail malgré son inscription dans le domaine de la formation initiale. Dans une autre enquête

menée plus récemment par le CEREQ auprès d'apprentis français sur le déroulement de la formation en apprentissage, les conditions de travail et les relations avec l'entreprise, Simon-Zarca (1996) fait remarquer que les apprentis considèrent l'entrée en apprentissage comme une rupture avec le système scolaire, mais pour eux, ce choix est valorisé. Lechaux (1993) qui va plus loin, pense qu'il s'agit davantage d'une épreuve où leur projet est le plus souvent bâti en référence ou en opposition à l'école, mais qu'il est très vite confronté à la réalité du traentrer en signifie une rupture (Maroy, 1991) et la découverte d'un nouveau métier (Canepa, 1994). Cette position de l'apprentissage situe donc aussi les acteurs en demi-teinte, sinon en contraste de leur lieu naturel d'appartenance.

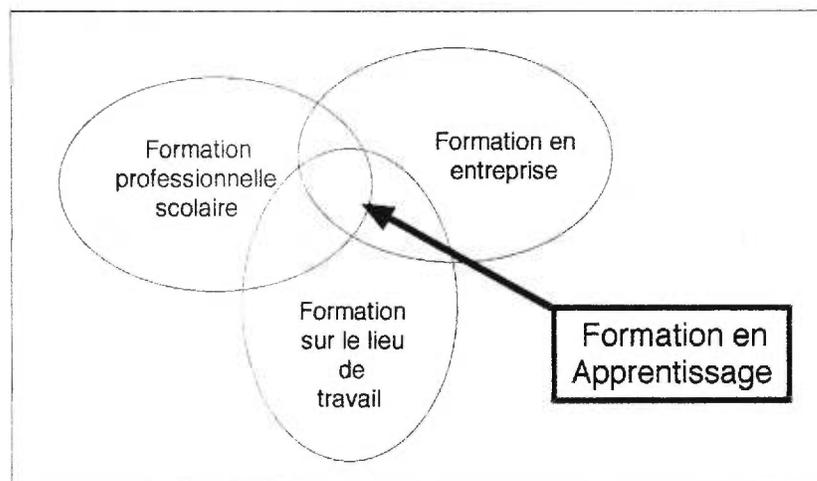
Si nous analysons son domaine d'implantation, nous remarquons que malgré la montée quasi générale de l'école dans le domaine de la formation professionnelle des métiers au cours des cent dernières années, l'apprentissage n'a pas perdu son apport original. Mais il faut voir aussi, et c'est typique des deux dernières décennies, que l'apprentissage commence à déborder de son champ traditionnel de la formation des métiers. On peut suivre en effet un net glissement vers l'enseignement supérieur (filière de qualification de haut niveau, diplôme d'ingénieur en France par exemple) et dans le monde des affaires qui ne font pas partie de son champ traditionnel (Van Erden, 1991). De plus, le concept renvoie maintenant à des problématiques sociales nouvelles pour lui, comme celle de l'alphabétisation (Wells, 1987), celle des groupes minoritaires et l'apprentissage des langues secondes (Lawton, 1990), celle de jeunes adultes handicapés (Clark, 1988), celle du décrochage scolaire ou de la santé communautaire (Hoffman, 1993). Considérées comme d'intérêt public, ces formations par apprentissage réduiraient les « comportements à risques » (Lerman, 1990). On voit donc ici que l'apprentissage tend à s'installer dans un bassin social plus large soulevant de nouvelles pratiques, originales, innovatrices...

Conclusion

En synthèse de cette section sur la situation de l'apprentissage parmi les autres modes de formation de la main-d'œuvre, il faut d'emblée remarquer cet emploi abusif d'appellations pour désigner ce domaine particulier de la formation en entreprise, comme formation sur le tas, formation sur le lieu de travail, formation par alternance, coaching, compagnonnage, apprentissage, qui font référence à des acteurs comme les tuteurs, compagnons, coachs aussi bien que maîtres d'apprentissage, apprentis ou aspirants. Cette inflation des termes ne doit pas nous faire oublier que tous ces modes passent finalement par une réalité qui fait appel à l'apprentissage et au compagnonnage originels, qu'ils ont évolué différemment suivant leurs souches d'origine et qu'ils représentent des pratiques voisines de formation, mais comme nous l'avons montré tout aussi différentes. Aujourd'hui, c'est à la jonction de trois espaces de formation professionnelle de la main-d'œuvre qu'on peut retrouver l'apprentissage.

Figure 1

L'apprentissage : à la rencontre de trois champs de formation



En effet, l'apprentissage est bien une démarche de formation au métier sur le lieu de travail. Bien que généralement centré sur la formation de la main-d'œuvre (nous savons qu'il existe aussi des filières de haut niveau), l'apprentissage s'intègre aussi parfaitement dans le domaine de la formation en entreprise et on peut aussi le compter

comme élément de la formation professionnelle scolaire dans son volet d'alternance. À la jonction de ces trois domaines, il incorpore des logiques de formation scolaire, en référence à un corpus de connaissances, des logiques de production, en référence à des compétences et des logiques de travail, en référence à la transformation de la matière et aux équipements.

Pensé, mis en place et conduit généralement par des instances gouvernementales reliées au travail et à l'emploi (Ministère du travail... de l'emploi... de la main-d'œuvre...), l'apprentissage est vu aussi par les acteurs eux-mêmes comme faisant partie davantage du monde du travail que du monde de l'éducation ou de la formation. Cette position des acteurs enlève un peu de cette ambiguïté que nous décrivions dans la problématique. Par contre, cette appartenance au monde du travail nous permet de mieux comprendre le peu de place pris par l'apprentissage dans les écrits en éducation et spécialement en éducation des adultes.

2.2.2 Décrire quelques modèles dominants de l'apprentissage

Nous abordons maintenant le deuxième objectif poursuivi au début de cette recension des écrits. Parmi les nombreux modèles évoqués dans les publications, nous avons retenu ceux qui sont largement véhiculés à travers le monde comme le système dual allemand ou le système français avec ses deux filières d'apprentissage et d'alternance ou encore le système anglais puisque, de près ou de loin, ils constituent des références pour le régime d'apprentissage qui se met en place au Québec (Payeur, 1996).

2.2.2.1 L'apprentissage dans le « système dual » allemand

Le premier et le plus connu des systèmes de formation professionnelle par apprentissage est le « système dual ». Comme nous l'avons déjà dit, il jouit dans le monde d'une célébrité que ne lui enlèvent pas les critiques dont il fait l'objet. L'un de ses avantages déterminants tient aux voies diversifiées de formation qu'il propose (Adler, Dybowski et Schmidt, 1993). Dans une étude comparative entre les systèmes de

formation professionnelle allemand et américain, Buechtemann, Schupp et Soloff (1993) font apparaître que l'efficacité du « système dual » est fondée sur l'apport de compétences professionnelles étendues et plus encore sur la normalisation et la reconnaissance générales des qualifications acquises. Comment celles-ci sont-elles mises en œuvre ?

La formation professionnelle des jeunes s'effectue pour 60 % des cas dans le « système dual » qui est une organisation de la formation à laquelle participent deux instances de formation très différentes : les entreprises généralement privées et les écoles professionnelles généralement publique. La formation en entreprise est réglementée par une loi fédérale alors que l'enseignement en école professionnelle relève de la responsabilité des régions. L'entreprise doit recevoir un agrément de l'État qui est fixé en fonction des besoins du monde du travail en collaboration avec les services publics et les partenaires sociaux. Les frais qu'entraîne la formation des apprentis sont des dépenses supportées par l'entreprise. Elles ne sont prises en charge ni par l'État, ni par les régions.

Les apprentis suivent les cours à l'école un ou deux jours par semaine. C'est vers 15-16 ans que les jeunes (environ 15 % d'une classe d'âge) intègrent le « système dual ». 600 000 contrats sont conclus chaque année. Environ 1,8 million de jeunes sont en formation alternée pendant deux ou trois ans (Decressac, 1993). L'apprenti passe un contrat de formation avec les formateurs ou l'entreprise. Il a donc à la fois un statut d'étudiant et un statut de travailleur, il bénéficie d'une protection légale et sa rémunération est calculée en fonction de son âge et de ses progrès en formation. Au terme de sa formation professionnelle, l'apprenti dispose d'une qualification reconnue par l'État pour exercer un emploi dans l'entreprise.

2.2.2.2 L'apprentissage en France

L'apprentissage en France a pour objectif de donner aux jeunes ayant satisfait l'obligation scolaire, une formation générale théorique et pratique en vue de l'obtention

d'une qualification professionnelle (Décret 1994). Celle-ci est sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique du second degré ou supérieur, un titre d'ingénieur ou un titre homologué. Filière de formation initiale, l'apprentissage ne relève donc pas comme les formations en alternance des dispositifs de la formation professionnelle continue avec ses filières d'insertion et de qualification professionnelles (Pair, 1994). Il prévoit une formation pendant le temps de travail sur la base d'un contrat d'apprentissage mis en œuvre par l'entreprise qui en finance les coûts avec l'aide de l'État et des régions. Des mesures fiscales cherchent à en favoriser le développement (Arrago-Genuini et Grasset-Morel, 1993), mais il continue encore d'être une voie alternative, 6% des effectifs d'étudiants sont en apprentissage alors que 32 % sont en formation professionnelle scolaire (Blaché, 1993).

Dans le système français où l'école assure l'essentiel de la formation professionnelle, les entreprises n'ont aucune fonction sinon de fournir des places de stage aux apprentis (Wollschläger, 1992). Mais pour accueillir ceux-ci, elles doivent être agréées et cet agrément n'est accordé que si le chef d'entreprise s'engage à prendre les mesures nécessaires à l'organisation de l'apprentissage. Il doit veiller notamment à ce que l'équipement de l'entreprise, les techniques utilisées, les conditions de travail, d'hygiène et de sécurité, les compétences professionnelles et pédagogiques des personnes qui sont responsables de la formation soient de nature à permettre une formation satisfaisante. L'agrément est délivré pour une période de cinq ans. Au renouvellement, la demande doit être accompagnée des résultats de l'apprenti aux examens. L'avis de la chambre consulaire compétente est systématiquement requis.

Le niveau de qualification des maîtres d'apprentissage n'a pas été fixé par la loi, mais l'obtention de l'agrément est notamment subordonnée à la compétence professionnelle des membres de l'entreprise et notamment celle de la personne chargée de la formation de l'apprenti. Le maître d'apprentissage doit au moins posséder le même niveau de qualification professionnelle que celui pour lequel il est censé former et il doit justifier trois années d'activité professionnelle. À défaut de titre ou de diplôme, le maître

doit posséder un temps d'exercice du métier d'au moins 5 ans. Depuis 1996, le titre de maître d'apprentissage est institué, mais il semble peu utilisé.

La formation que doit recevoir l'apprenti en vertu de son contrat se déroule à la fois dans l'entreprise pour y recevoir une formation pratique dispensée par l'employeur et dans un Centre de Formation d'Apprentis (CFA) pour y recevoir une formation générale et théorique articulée avec la formation reçue en entreprise.

2.2.2.3 L'apprentissage au Royaume-Uni

L'apprentissage était régi par des règles coutumières très solides (Elbaum, 1991) mais, peu légiféré, il est en déclin et ne concerne plus que certains secteurs, notamment le bâtiment, la métallurgie, l'hôtellerie-restauration, mais aussi les transports et la banque (Gospel, 1995). Les entreprises privilégient la formation sur le tas et le manque de qualification est un problème récurrent (Lam et Marsden, 1992).

La question du chômage des jeunes a mis en route de nouvelles mesures dont la *Youth Training* qui prévoit deux ans de formation en alternance, essentiellement pour les jeunes de moins de 18 ans. Cette mesure comprend une période de bilan-orientation et au moins 20 semaines de formation hors du lieu de travail. Elle doit conduire à une certification. L'entreprise qui veut mettre en place une telle formation doit être agréée comme *Recognised Training Organisation* et beaucoup d'employeurs privés se font agréer (Merllié, 1993).

Sous le vocable de *Modern Apprenticeship*, le gouvernement souhaite développer une formule rénovée d'apprentissage. Des projets pilotes ont été lancés à l'automne 1994, notamment dans l'agriculture, l'industrie chimique, l'informatique. Il propose une ouverture sur tous les secteurs d'activité, sur la base du volontariat des branches et un accès aux jeunes de 18 ans et plus, ainsi que des contenus élaborés par les *Industry Training Organisations*, puis être validés par des normes nationales.

Depuis 1989, le gouvernement confie au secteur privé la gestion des fonds destinés à la formation professionnelle. À cette fin, les *Training and Enterprise Councils*, créés sur une base territoriale sont des entreprises indépendantes composées aux 2/3 d'employeurs ainsi que de cadres des services locaux de l'éducation, des syndicats, des organismes de formation. Ce sont les TEC qui gèrent les mesures en faveur des jeunes et des chômeurs. Ils visent à encourager les entreprises peu motivées à investir dans la formation, ils étudient le marché local de l'emploi et inscrivent leur développement local dans un plan triennal. En résumé, on note une régression marquée des effectifs par des mesures gouvernementales qui ont accéléré ce déclin. Mais par une formule renouvelée de l'apprentissage depuis 1994, des projets sont remis en route.

Conclusion

Pour conclure cette section sur l'apprentissage dans quelques pays d'Europe, nous pouvons dire que celui-ci s'est adapté aux particularismes nationaux, tenant compte des parcours historiques et des contextes économiques des pays dans lesquels il s'était implanté. Au chapitre des législations, on voit bien que les dernières années sont marquées par des dispositions légales répétées qui ajustent l'apprentissage aux nouvelles réalités. On constate une belle unanimité concernant l'alternance, néanmoins variable selon les pays, tels les lieux de la formation autant que les durées de chacune des périodes. Partout, mais sous statut différent, un contrat de formation continue d'être proposé aux acteurs de l'apprentissage. Si l'expertise du métier est requise avec une ancienneté qui varie entre trois et huit ans pour devenir compagnon, l'entreprise doit elle aussi être agréée. C'est au chapitre de la formation, même s'il y a consensus sur son opportunité, qu'il y a le plus de disparité : entre 120 heures obligatoires en Allemagne et six semaines obligatoires en Grande-Bretagne, on peut trouver la France qui n'a pas encore imposé cette condition à l'admission des maîtres d'apprentissage comme formateurs.

2.2.3 Cerner la situation de l'apprentissage au Québec

Vu comme négligeable il y a quelques années (Bernier, Dussault et Poulin Simon, 1993), l'apprentissage joue toujours au Québec un rôle mineur dans la formation professionnelle des métiers et cette tendance est historique. En effet, les premiers fondements de l'enseignement professionnel au début de ce siècle ainsi que les différentes réformes qui sont venues dans la suite en modifier le cours, ont relégué de plus en plus l'apprentissage sur une voie secondaire et par le fait même, déchargé l'entreprise de toute responsabilité en matière de formation. Cette situation aura marqué profondément les mentalités et il ne faut pas s'étonner aujourd'hui du retard pris par l'apprentissage et plus globalement par toute la formation en entreprise (Doray, 1997).

Pourtant, de nombreux rapprochements ont été constatés ces dernières années entre le monde de la formation et celui du travail (Landry et Serre, 1994 ; Doray et Rochon, 1993 ; Wittorski et Serre, 1995). En effet, avec la renaissance que connaissent l'apprentissage et les formules de formation en alternance un peu partout dans le monde, le Québec remet en route encore une fois un système qu'il n'avait pas totalement abandonné par ailleurs. En effet, outre les secteurs des métiers de la construction² et hors-construction fortement réglementés où l'apprentissage était resté vivant, dès 1993, un premier régime d'apprentissage destiné aux travailleurs en emploi est mis en place, suivi de près en 1997, par une deuxième version destinée aux jeunes. Dans la mouvance de cette fin de siècle, on se trouve donc en présence de quatre filières d'apprentissage dont les champs d'action se veulent ainsi définis : l'apprentissage dans les métiers de la construction, l'apprentissage dans les métiers hors-construction, l'apprentissage dans le régime de qualification et l'apprentissage dans le régime d'apprentissage.

² Les métiers de la construction sont les métiers traditionnels du bâtiment ; les métiers dits « hors-construction » font référence aux travaux exécutés par un travailleur en dehors des chantiers de construction, par exemple, un électricien en emploi d'un hôpital ou d'une usine. Voir le tableau 4 pour la liste de ces différents métiers.

2.2.3.1 L'apprentissage décliné en quatre filières³

La première filière, celle des métiers de la construction, a vu son histoire fortement marquée par la « Loi des décrets de convention collective » de 1934 et par la « Loi de l'aide à l'apprentissage et de la mise en valeur du capital humain » de 1945 (Roy, 1983). D'une part, parce que ces lois ont instauré un aspect de relation de travail qui enferme ce secteur dans un carcan rigide, mais aussi parce qu'elles ont maintenu, grâce à ce carcan, une cohésion interne capable de résister aux réformes scolaires des années 60. Et c'est bien cet aspect de structure, de contrôle et de gestion des relations de travail qui aura prévalu durant toutes ces années, au détriment de la qualité et de la notion même de la formation des jeunes (Roy, 1983).

Autre événement d'importance : en 1969, le volet gestion de la formation est retiré au secteur de la construction au profit des Commissions de formation professionnelle (CFP) mises en place à ce moment par le gouvernement du Québec. Cette perte de responsabilité va contribuer encore davantage à éloigner le secteur de la construction de la formation de sa propre main-d'œuvre (Dumont, 1993). Par contre, en 1987, on assiste au retour du balancier et l'ensemble du dossier d'apprentissage revient à la Commission de la Construction du Québec (CCQ) nouvellement créée. La formation prend alors un tournant inattendu : le diplôme d'études professionnelles (DEP) des apprentis est exigé à leur entrée en apprentissage.

À cette époque, sur 47 000 apprentis recensés au Québec, une forte proportion (80 %) vient de ce secteur (Payeur, 1996). Point fort de l'économie à cette époque, la construction représente ainsi un lieu de formation important par le nombre des personnes touchées et l'éventail des métiers représentés. Dans ces métiers, l'apprentissage apparaît donc comme un rescapé de la réforme scolaire des années 60, mais aussi comme un trait d'union tenu avec le passé, car il est la seule filière où l'on note encore dans certains métiers l'ancienne hiérarchie de l'organisation du travail de l'époque artisanale avec le

³ À partir de cette section (de la page 56 à la page 73), ce texte a fait l'objet d'une publication dans la *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 14(1), 55-70.

maître, le compagnon et l'apprenti.

La deuxième filière, celle des métiers hors-construction, aussi fortement réglementée par la Loi de 1969 sur la formation et la qualification professionnelle de la main-d'œuvre, est confiée au ministère du Travail et à ses successeurs qui en assurent l'administration (Tremblay, 1997). Avec la création de la SQDM (Société québécoise de développement de la main-d'œuvre) en 1993, les dossiers des métiers hors-construction lui sont transférés. Les métiers réglementés regroupent six programmes d'apprentissage et de qualification, mais seuls les métiers réglementés hors-construction bénéficient d'un programme d'apprentissage nommé comme tel.

La troisième filière voit le jour avec la mise en place de la même SQDM et porte à cette époque le nom de régime d'apprentissage. Implanté dès 1994, ce nouveau programme répond davantage à des besoins de qualification et de formation continue et s'adresse à des travailleurs déjà en emploi. Il conduit à une certification délivrée par la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre devenue depuis 1998 Emploi Québec. À la suite de l'apparition d'un nouveau régime d'apprentissage, cette filière sera appelée dès 1997, régime de qualification.

La quatrième filière, dite régime d'apprentissage, s'inscrit dans la foulée du sommet économique québécois de l'automne 1996 et semble bénéficier au départ d'un consensus très fort de la part des partenaires du monde du travail (CEQ, 1996). Elle propose une alternative au système de formation professionnelle scolaire et vise à rencontrer les besoins de formation et d'insertion professionnelles des jeunes (SQDM, 1996). Bien qu'issu culturellement du régime de qualification qui le précède de peu, le régime d'apprentissage va plus loin dans ses aspirations, ses exigences et sa mise en œuvre. Il fait ses débuts en automne 1997 et a poursuivi son implantation jusqu'au printemps 99 dans un climat de résistance de la part des entreprises aussi bien que des acteurs chargés de le mettre en place (Bertrand, Ducharme et Filiatrault, 1998). Il est actuellement en pleine révision.

Tableau 4
Les quatre filières d'apprentissage au Québec

Filières	Type de Formation	Organisme responsable	Implantation ou réorganisation	Clientèle visée
Apprentissage en construction	Continue	Commission de la Construction du Québec	1987	Diplômés d'études professionnelles
Apprentissage Hors-construction	Continue	Ministère de la Solidarité Sociale par une de ses constituantes	1993	Travailleurs en emploi et diplômés
Régime de qualification	Continue	/	1994	Travailleurs en emploi
Régime d'apprentissage	Initiale	Emploi-Québec	1997	Jeunes

2.2.3.2 État de la situation

Le dossier de l'apprentissage, nous l'avons dit, a pris des retards considérables au Québec : c'est que s'affrontent des images et des idéaux qui se situent souvent en opposition et qui sont de plus traversées par les lourds héritages des secteurs auxquels il s'adresse (Payeur, 1996). Les quatre filières présentent de ce fait des visages très différents et donnent chacune un sens particulier à leur définition de l'apprentissage.

L'apprentissage dans les métiers de la construction

Dans le secteur de la construction, les relations de travail et la gestion de la main-d'œuvre teignent massivement la perspective de la formation des travailleurs et celle de l'apprentissage. Le but de l'apprentissage est « de permettre à l'apprenti l'acquisition du niveau de connaissances et d'habiletés nécessaires à l'exercice du métier » (Charron, 1993, p. 5). Seule voie d'accès au métier, mais sans réelle démarche de formation structurée, l'apprentissage est depuis 1988 une longue période probatoire

entre l'école et le plein exercice du métier et c'est le nombre d'heures effectuées en apprentissage qui conditionne l'admission à l'examen de qualification. Peut-on y voir, comme le notent les ethnologues un peu partout dans le monde à propos de l'apprentissage artisanal, la survivance d'un rite de passage pour les jeunes (Chamoux, 1996) ?

Pour y être admis, l'apprenti doit posséder un DEP (diplôme d'études professionnelles) dans le métier visé, avoir la garantie d'un emploi de 150 heures (3 mois) et obtenir de la Commission de la Construction du Québec un certificat de compétence-apprenti. En cas de pénurie de main-d'œuvre dans le secteur, les conditions peuvent être assouplies pour admettre des candidats non-diplômés. En ce cas, le futur apprenti doit avoir réussi un cours de sécurité, attester d'une garantie d'emploi de 150 heures, avoir les préalables nécessaires pour la formation à suivre et obtenir de la commission de la construction un certificat de compétence-apprenti (CCQ, 1997).

C'est l'entreprise qui choisit le travailleur chargé plus spécialement de l'accompagnement de l'apprenti, mais rien n'est formalisé. Aucune exigence n'est affectée à cette tâche et aucune condition n'en règle l'exécution. Le compagnon est choisi parmi les travailleurs qui possèdent un certificat de compétence-compagnon et il faut bien comprendre ici que ce titre représente une qualification professionnelle indiquant la maîtrise globale du métier et non une compétence d'accompagnement de l'apprenti (CCQ, 1997).

La seule rigueur imposée à cette filière d'apprentissage est le respect des heures effectuées au cours d'une période d'apprentissage. Celles-ci doivent être consignées dans le carnet d'apprentissage, attestées par l'entreprise et contrôlées par la CCQ. Cette filière d'apprentissage ne donne pas réellement accès à une qualification professionnelle (un niveau d'études professionnelles ou collégiales reconnu, par exemple) puisque celle-ci est déjà acquise au préalable. Par contre, à l'issue de ce temps d'apprentissage et après la réussite de l'examen final, l'apprenti accède au titre de compagnon en recevant un certificat de compétence-compagnon. L'apprenti gagne une portion du salaire gagné par

un compagnon débutant dans le métier concerné et ce salaire évolue en fonction des périodes couvertes par l'apprenti au cours de son apprentissage (CCQ, 1997).

Aucun outil pédagogique n'est mis à la disposition du compagnon pour faciliter son accompagnement de l'apprenti, de même qu'aucune formation n'est dispensée au compagnon pour acquérir ou améliorer ses compétences de formateur. Enfin, aucune intervention n'est prévue pour aider le compagnon dans son cheminement quotidien de formation avec son apprenti.

L'apprentissage dans les métiers hors-construction

Dans ce secteur, l'apprentissage doit être entendu comme une « formation supervisée menant à une reconnaissance professionnelle » (Tremblay, 1997, p. 6), où un apprenti acquiert de l'expérience sur le lieu du travail sous la supervision d'un travailleur déjà qualifié. Aucun contrôle n'est exercé sur la qualité de la formation dispensée ou sur la réelle capacité du compagnon à la donner. Ce certificat de qualification atteste que l'apprenti maîtrise certaines compétences de base nécessaires à l'exercice du métier, mais surtout à l'application de règlements visant la sécurité du public (SQDM, 1997). C'est la formule où l'apprentissage apparaît comme le moins structuré, le moins visible, laissé au hasard et à la bonne volonté des acteurs.

Pour y être admis, l'apprenti doit être âgé d'au moins 16 ans et sur le marché du travail, être accepté à l'apprentissage d'un seul métier à la fois et payer les frais exigibles (SQDM, 1994). L'examen de qualification est le seul vrai maître d'œuvre de ce système et la place laissée au compagnon dans la dynamique de formation est aléatoire. Avec un bon compagnon, l'apprenti réalisera un parcours de formation satisfaisant pour se présenter à l'examen de compétence. Parallèlement, la formation scolaire dans des cours ou un programme pertinent est encouragée sous forme de réduction de temps d'apprentissage (SQDM, 1997). Enfin, aucune structure ni aucun outil de formation ne sont proposés au travailleur qui accepte l'accompagnement d'un apprenti.

L'apprentissage dans le régime de qualification

Bien que présenté au départ comme un mode de formation en alternance (SQDM, 1994), le régime de qualification n'offre pas de réelle alternance entre des périodes d'apprentissage en entreprise et des périodes de formation scolaire. En réalité, l'essentiel de l'apprentissage s'effectue en entreprise suivant les termes d'un contrat qui lie l'entreprise et l'apprenti dans une relation de formation. Cet apprentissage est complété au besoin par une formation hors-production en établissement ou ailleurs, dans des matières techniques et professionnelles pertinentes. On pourrait le définir comme une filière de perfectionnement et de qualification pour un personnel en emploi sans qualification (en dehors de la clientèle jeune).

Pour y être admis, l'apprenti doit avoir dépassé l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire (16 ans révolus, 18 ans pour le travail dans les mines) et répondre à certaines exigences de formation de base. Il doit de plus être sur le marché du travail depuis au moins six mois ou être détenteur d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou professionnelles (DEP) et posséder certaines aptitudes en fonction du métier choisi. Par contrat d'apprentissage, l'apprenti s'engage à en respecter le cadre et les objectifs et il est confié à un travailleur expert du métier qui prend le titre de compagnon. Les exigences de sélection du compagnon varient en fonction des différents métiers, mais on parle minimalement d'avoir une bonne expérience du métier (SQDM, 1994).

Dans ce régime, le compagnon bénéficie du carnet d'apprentissage et du guide du compagnon. Le premier est le référentiel du métier validé par des experts, le deuxième contient des conseils pour la mise en œuvre de l'apprentissage. Dès la signature du contrat d'apprentissage, le compagnon est aussi tenu de participer à une séance d'information d'une demi-journée sur l'organisation globale du régime de qualification, sur l'utilisation du carnet d'apprentissage et du guide du compagnon et quelques approches pour motiver et évaluer l'apprenti. Un suivi régulier vise à évaluer globalement l'ensemble de la démarche et porte plus spécifiquement sur la progression de l'apprenti et les actions de formation du compagnon (SQDM, 1994).

L'apprentissage dans le régime d'apprentissage

Dans le régime d'apprentissage, l'apprentissage doit être entendu comme une réelle formation alternée entre un milieu de travail et un milieu scolaire. Un contrat lie l'entreprise et l'apprenti dans un engagement réciproque de formation alors que l'apprenti s'inscrit par ailleurs dans une formation professionnelle de niveau secondaire. Ce régime réservé aux jeunes doit être vu aussi comme une voie alternative à la formation scolaire qui conduit néanmoins à un DEP (Diplôme d'études professionnelles) ou une ASP (Attestation de spécialisation professionnelle) émis par le ministère de l'Éducation du Québec (SQDM, 1996).

L'apprenti est sélectionné par l'entreprise et doit s'engager par le contrat d'apprentissage à respecter le cadre de formation établi ainsi que les objectifs d'apprentissage. La durée des contrats d'apprentissage varie en fonction des métiers visés, mais habituellement tourne autour de deux ou trois ans. Au cours de cette période, l'apprenti reçoit une rémunération qui est calculée en fonction du salaire du travailleur débutant. Ainsi, pendant le premier tiers de son apprentissage, il reçoit 40 % du salaire d'un travailleur débutant diplômé ; au cours du deuxième tiers, il reçoit 60 % et pendant le dernier tiers, 80 %. Ces conditions de base peuvent être modifiées par les comités sectoriels de la main-d'œuvre en fonction des conventions locales et peuvent être améliorés par l'entreprise en fonction du candidat. En même temps, l'apprenti est inscrit comme étudiant à temps complet dans un programme de formation professionnelle menant à un diplôme d'études professionnelles ou à une attestation d'études professionnelles. S'il n'a pas terminé ses études secondaires, il devra s'inscrire aussi en formation générale pour terminer les matières obligatoires de niveau de quatrième année du secondaire (SQDM, 1996).

Comme dans le régime de qualification, le travailleur expert devient compagnon quand il accompagne un apprenti. Il est choisi par l'entreprise et doit posséder un minimum de 8 années d'expérience dans le métier ou un minimum de 4 ans d'expérience et détenir un diplôme d'études professionnelles dans le métier ou un métier

équivalent. Il doit en outre participer à une formation obligatoire portant sur l'exercice de ses rôles et responsabilités de formateur en milieu de travail et démontrer des qualités qui font état d'un bon jugement, d'une capacité d'allier la théorie à la pratique et de communiquer adéquatement (SQDM, 1996).

Suivant un principe d'alternance, les périodes scolaires précèdent les périodes en entreprise, mais ces dernières sont de loin les plus longues et au terme de cette formation, l'apprenti est évalué à l'école par le professeur de formation professionnelle et en entreprise par le compagnon au moyen des fiches d'évaluation élaborées par le ministère de l'Éducation. La double évaluation permet l'obtention du diplôme d'études professionnelles. Les outils principaux qui accompagnent le compagnon restent, à l'image du régime de qualification, le carnet d'apprentissage et le guide du compagnon. Le compagnon est tenu de participer à une formation de 135 heures qui doit le préparer à mieux assumer son rôle de formateur. Répartie sur une longue période qui s'étale tout au long de la période d'apprentissage, la formation du compagnon aborde différents thèmes qui se veulent autant d'instruments adaptés à son action de formateur. Cette formation est doublée d'interventions sur le terrain qui permettent de soutenir et de renforcer le bon fonctionnement de l'apprentissage en entreprise (SQDM, 1996).

À la lecture de ces quatre filières, la notion même de formation apparaît donc bien étirée entre deux positions extrêmes. D'un côté, dans les métiers de la construction et hors-construction, elle s'apparente davantage à une organisation informelle et laissée aux soins des acteurs. À l'autre extrémité, on trouve le régime de qualification et le régime d'apprentissage, deux nouveaux venus qui, en s'inspirant de modèles « rénovés » de l'apprentissage, proposent une démarche structurée, basée sur un référentiel de métier et un encadrement favorisant les conditions d'une réelle formation. Cette mise en œuvre de l'apprentissage peut être résumée dans le tableau qui suit.

Tableau 5
Conditions d'application de l'apprentissage dans les quatre filières

	apprentissage en construction	apprentissage Hors-construction	Régime de qualification	Régime D'apprentissage
Durée de l'apprentissage	1 à 5 périodes de 2000 hrs suivant les métiers	De 3 mois à 5 ans suivant les métiers	Plusieurs mois à 3 ans suivant les métiers	De 1 an à 4 ans Suivant les métiers
Nombre de Métiers visés	25	12	12	17
Conditions d'admission	<ul style="list-style-type: none"> - diplôme d'études professionnelles - garantie d'emploi de 3 mois - obtenir un certificat de compétence apprenti 	<ul style="list-style-type: none"> - 16 ans révolus - être en emploi - un seul métier à la fois - frais d'inscription 	<ul style="list-style-type: none"> -16 ans révolus -en emploi depuis 6 mois - ou détenteur d'un diplôme secondaire ou professionnel - signer un contrat de formation 	<ul style="list-style-type: none"> - avoir réussi la 3^{ème} année du secondaire -obtenir un engagement d'une entreprise - signer un contrat de formation
Rémunération de l'apprenti	De 50 à 80 % du salaire suivant les périodes	Sans règles précises	Sans règles précises	De 40 à 80 % du salaire suivant les périodes
Statut de l'apprenti	Salarié	Salarié	Salarié	Salarié et étudiant
Liens entre les acteurs	Contrat de travail	Contrat de travail	Contrat d'apprentissage	Contrat d'apprentissage
Établissement de formation	Aucun	Aucun	Aucun	École professionnelle secondaire
Mode de Formation	Exclusivement en entreprise	Exclusivement en entreprise	Exclusivement en entreprise	Alternance entre école et entreprise
Référentiel de Métier	Aucun	Aucun	Carnet d'apprentissage	Carnet d'apprentissage
Certification	Certificat de qualification délivré par la CCQ	Certificat de qualification délivré par Emploi-Québec	Certificat de qualification délivré par Emploi-Québec	DEP délivré par le ministère de l'éducation
Encadrement de la démarche	Contrôle des heures par la Commission de la construction du Québec	Contrôle des heures par Emploi-Québec	Suivis réguliers des acteurs par Emploi-Québec	Suivis réguliers des acteurs par Emploi-Québec
Financement	Entreprise	Entreprise	Entreprise et État	Entreprise et État
Formation des Compagnons	Aucune	Aucune	4 heures	135 heures

2.2.3.3 Regards croisés sur une situation mouvante

À l'issue de ce bref tour d'horizon, quels sont les caractères dominants du panorama constitué par ces quatre filières d'apprentissage ?

Diversité de l'apprentissage

On constate tout d'abord qu'au nom d'un même principe d'apprentissage coexistent quatre voies aux orientations dissemblables. Leurs objectifs, leurs règles de fonctionnement et de mise en œuvre souvent très différents, ne rendent pas une lecture facile de l'ensemble. Administrées séparément, ces filières se présentent comme des mondes cloisonnés et les démarches qu'elles entament pour se renouveler montrent bien leur caractère étanche et l'absence de référence à un plan d'ensemble. Cette pluralité de l'apprentissage entraîne des dédoublements entre métiers de même famille (construction et hors-construction) ou entre processus de formation très semblables comme pour les régimes de qualification et d'apprentissage. Malgré un lent mouvement de restructuration amorcé dans les filières administrées par Emploi-Québec, cette diversité des filières laisse une impression de morcellement de l'apprentissage et rien n'indique aujourd'hui qu'il y a une réelle volonté de rapprocher, d'arrimer ou d'unifier ces éléments divergents.

Importance relative de ces filières

Aujourd'hui au Québec, l'apprentissage se concentre exclusivement dans deux secteurs de l'activité économique : par ordre d'importance, celui de la construction et celui de l'industrie manufacturière. En effet, les 24 377 apprentis (CCDA, 1998) se répartissent majoritairement dans le secteur de la construction (presque les trois-quarts) et dans l'industrie manufacturière (un peu plus du quart), mais avec le développement des régimes de qualification et d'apprentissage, nouveaux venus dans le paysage, on assiste à une nouvelle redistribution des métiers.

Tableau 6
Répartition des apprentis dans les quatre filières d'apprentissage

En construction	17 774	72 %
Hors-construction	5601	23 %
Dans le régime de qualification	996	4 %
Dans le régime d'apprentissage	6	1 %
Total des apprentis	24 377	100 %

Source : CCDA, 1998.

Nous avons dit que la formation par apprentissage a pu être considérée au Québec comme une voie négligeable par rapport à la formation professionnelle scolaire. Considérons toutefois ces 24 377 apprentis et l'ensemble de la population étudiante inscrite en formation professionnelle scolaire au secondaire, soit 87 961 étudiants (Maheu, 1998). Nous constatons que les apprentis en représentent une part non négligeable, soit 28 % et face aux 101 métiers offerts dans l'enseignement secondaire professionnel, l'apprentissage en propose lui aussi une part importante. Ainsi, une fois les régimes de qualification et d'apprentissage remaniés et en supposant que les autres filières offrent encore les mêmes opportunités, 56 métiers différents seront offerts en apprentissage, sans toutefois déboucher tous sur une certification scolaire. Ces métiers se répartissent comme suit : 25 dans le secteur de la construction, 13 dans le secteur hors-construction, 12 dans le régime de qualification et 6 dans le régime d'apprentissage.

Tableau 7
Les métiers offerts en apprentissage

Dans le secteur de la construction

Briqueteur-maçon	Ferblantier	Monteur d'acier de structure
Calorifugeur	Ferrailleur	Opérateur d'équipement lourd
Carreleur	Frigoriste	Opérateur de pelles mécaniques
Charpentier-menuisier	Grutier	Peintre
Chaudronnier	Mécanicien d'ascenseur	Plâtrier
Cimentier-applicateur	Mécanicien de chantier	Poseur de revêtements souples
Couvreur	Mécanicien de machinerie lourde	Poseur de systèmes intérieurs
Électricien	Mécanicien en protection d'incendie	Serrurier de bâtiment
		Tuyauteur

Source : CCQ (1997)

Dans le secteur hors-construction

Opérateur de grues Opérateur de pelles Opérateur de treuils Opérateur de ponts roulants Opérateur de derricks	Opérateur d'appareils cinématographiques Opérateur de machines servant à dégeler la tuyauterie Mécanicien d'ascenseur	Plombier Poseur d'appareils de chauffage Frigoriste Poseur de gicleurs Électricien
---	---	--

Source : SQDM, 1997

Dans le régime de qualification (De Stephano, 1998)

Abattage Cuisine d'établissement Ébénisterie Entretien et réparation de véhicules récréatifs	Extraction de minerais Fabrication de moules Impression sur presse rotative Matriçage	Outilsage Pâtisserie Soudage-montage Usinage
--	--	---

Source : De Stephano, 1998

Dans le régime d'apprentissage (en opération ou en préparation)

Conduite et réglages de machines à mouler les plastiques	Conduite de véhicules lourds routiers Entretien de véhicules récréatifs Mécanique d'entretien de machines industrielles	Production laitière Récolte de la matière ligneuse
---	--	---

Source : De Stephano, 1998

Un espace de formation en plein questionnement

On voit ensuite qu'au moment où l'ensemble de la formation professionnelle scolaire au Québec est en plein mouvement de revalorisation (Bernier, Dussault et Poulin Simon, 1993; Hardy et Maroy, 1995; Paradis, 1996), la formation en apprentissage s'engage à son tour dans un questionnement de ses pratiques. Cette particularité prévaut d'ailleurs pour l'ensemble du Canada (Baignee et Stoll, 1997). Dans la foulée des modèles européens souvent idéalisés, les filières d'apprentissage au Québec se cherchent donc un nouveau souffle. S'il y a au moins un consensus, c'est sur la nécessité et l'urgence de remodeler des formules qui ont fait leur temps et qui ne correspondent plus vraiment aux exigences actuelles de qualification et de gestion de la main-d'œuvre (CEQ, 1996). C'est de ce fait un monde qui risque d'évoluer désormais en pleine instabilité.

De toute évidence, l'industrie de la construction est à la recherche d'un autre modèle pour l'apprentissage des métiers qui la concernent et différentes options apparaissent incontournables. En effet, différentes pistes s'ouvrent, donnent lieu à des débats, mais se cherchent encore des consensus suffisants. Ces différentes ouvertures passent par une redéfinition de l'apprentissage et de ses objectifs autant que par la recherche et la mise en place d'un nouveau modèle. Dans ce débat de fond qui remet "l'apprentissage en chantier" (CCQ, 1997), la Commission de la Construction du Québec souhaite repenser son régime en respectant les consensus qui la déterminent à l'intérieur des règles rigides qui la composent (Dubeau, 1995). C'est dire que les marges de manœuvre sont faibles et que cette remise en question du régime d'apprentissage dans les métiers de la construction reste un défi de taille.

En plein requestionnement aussi par Emploi-Québec qui l'administre aujourd'hui (Tremblay, 1999), l'apprentissage dans les métiers du secteur hors-construction semble se diriger vers la mise en place d'un nouveau modèle. Celui-ci voudrait adopter une formule connue qui s'apparenterait au régime de qualification déjà administré par Emploi-Québec. Cette proposition reprendrait en substance une formation en entreprise visant l'acquisition de compétences inscrites dans un carnet d'apprentissage que viendrait éventuellement compléter une formation scolaire; une reconnaissance des acquis et un examen de qualification pourraient clore ce processus (Tremblay, 1998).

Le régime d'apprentissage est une jeune entreprise, en pleine élaboration et voici que déjà sa trop lente implantation est soumise à une première évaluation. Il y fait figure d'intrus dans l'univers de la formation professionnelle où il rencontre incompréhension de la part des acteurs chargés de le mettre en place, résistance de la part de l'entreprise peu habituée à un tel concept et hostilité de la part des acteurs de l'éducation, attachés à leur prérogative en matière de formation professionnelle (Bertrand, Ducharme et Filiatrault, 1998). Cette évaluation donne lieu actuellement à un remaniement qui va dans le sens d'un mixage du régime d'apprentissage et du régime de qualification.

Liens entre l'école et l'entreprise

En rapatriant l'ensemble de la formation professionnelle au secteur scolaire dans les années 60, on voulait rendre accessible la formation au plus grand nombre. Curieusement, c'est au nom du même principe qu'au cours des dernières années, on redécouvre les vertus de l'apprentissage (Bourbeau, 1991). La coupure est profonde entre l'école et l'entreprise et cette tendance est historique (Hardy et Maroy, 1995 ; Payeur, 1996). Pourtant, une timide cohabitation du système scolaire dans les filières d'apprentissage est assez remarquable pour être notée. En effet, comme nous l'avons vu, l'école s'associe modestement aux formules d'apprentissage alors qu'elle en était encore étrangère il y a seulement quelques années. Dans les métiers de la construction, la formation scolaire précède l'apprentissage sans lui est vraiment associée comme par exemple dans une formule d'alternance. Sans lien direct dans les métiers réglementés hors-construction, avec quelques points de chute facultatifs dans le régime de qualification, elle devient un partenaire plus actif dans le régime d'apprentissage où l'on attend encore que se développe un réel partenariat entre les instances gouvernementales concernées (Bertrand, Ducharme et Filiatrault, 1998). Enfin, entre ces quatre tendances, l'apprentissage se situe encore mal entre des voies de formation continue et des voies de formation initiale : formation continue dans les trois premières formules évoquées, il devient formation initiale dans le régime d'apprentissage en lien plus étroit avec le système scolaire.

Difficile articulation pédagogique entre le monde scolaire et le monde du travail

De nombreux auteurs ont montré ce point de jonction entre l'école et le lieu de travail comme un élément clé de la formation professionnelle (Doray et Maroy, 1995 ; Gregson, 1995 ; Payeur, 1991). Dans cet ensemble de quatre systèmes d'apprentissage, le point d'articulation entre le monde de l'éducation et celui du travail est particulièrement problématique. Il est donc nécessaire de chercher à comprendre quel sens leur donnent ces quatre formules d'apprentissage. Au-delà des sens variés donnés par les auteurs à ce point de jonction, Doray et Maroy (1995) ont bien montré que ces différences mettent en évidence des conceptions multiples de l'éducation, du système

économique et de leurs liens. Loin de la traditionnelle articulation théorie-pratique, que faut-il voir ici ? Reprenant les termes de Doray et Maroy (1995), on peut y percevoir parfois une vague relation structurelle, parfois une juxtaposition sans liens entre les constituantes ou encore une relation un peu plus authentique qui construit un nouvel espace de formation. Ainsi, dans les métiers de la construction, le rapport entre l'école et l'entreprise est particulièrement ambigu : en effet, quelle valeur attribuer au diplôme de formation professionnelle scolaire s'il doit être suivi d'une longue période d'apprentissage (3-4 ans) ? Peut-on parler d'articulation là où il n'y a en fait qu'une relative proximité entre un monde scolaire et un monde du travail particulièrement étanches ? Dans l'apprentissage des métiers hors-construction, cette articulation se réduit au néant malgré quelques incitatifs pour l'apprenti à prendre des cours complémentaires. Cette filière s'inscrit davantage dans une perspective de qualification et de formation continue, le lien avec le système scolaire est inexistant en tant que lien structurel. Dans le régime de qualification, le système scolaire se place en toile de fond du régime et n'agit dans la formation qu'à titre facultatif, comme complément à une formation, dans une sorte de formation sur mesure. Dans le régime d'apprentissage, le système scolaire s'inscrit dans une dynamique d'alternance, mais c'est le compagnon lui-même qui à l'aide de fiches structurées, évalue la formation réalisée en entreprise. Ce point de jonction qu'est l'évaluation commune de la formation est un lieu problématique où s'affrontent deux philosophies de l'éducation. En effet, le monde scolaire s'estime le seul habilité à conduire l'évaluation de la formation et considère le régime d'apprentissage comme un concurrent aux nombreux programmes d'alternance travail-études mis en place depuis quelques années (Bertrand, Ducharme et Filiatrault, 1998).

Croissance de la part de l'État

La part de l'État est grandissante dans ce dossier qui semblait dormir depuis plusieurs décennies, car malgré des déclarations d'intentions, les différents gouvernements n'avaient plus retouché les lois réglementant l'apprentissage (Dumont, 1993). Coup sur coup, depuis la deuxième moitié des années 80, des changements de cap importants ont été donnés à certaines filières d'apprentissage modifiant considérablement leur visage. Ainsi, dans les métiers de la construction, on a vu

l'obligation depuis 1988 pour les apprentis de passer par un diplôme de formation professionnelle de niveau secondaire avant de s'engager en apprentissage. Ou encore en 1993, on a assisté à la naissance du régime de qualification et à la mise en route en 1997 d'un régime d'apprentissage destiné aux jeunes et ouvert à certains métiers en demande. Ces deux filières plus récentes sont implantées et administrées par Emploi-Québec qui gère maintenant trois des quatre filières d'apprentissage. Il s'agit d'ailleurs d'une tendance mondiale où l'on constate que le ministère de l'Éducation est rarement le pilote principal des dossiers d'apprentissage (Gitter, 1995 ; Wollschläger, 1992).

L'entrée en vigueur en janvier 1996 de la Loi 90, qui oblige progressivement l'entreprise québécoise à assurer 1 % de sa masse salariale à la formation, rapatrie aussi la problématique de l'apprentissage dans le champ de la formation en entreprise. Réclamée depuis longtemps (Tremblay, 1993), cette mesure vise à impliquer davantage l'entreprise dans la formation qui est devenue, après les années 60, un volet particulièrement pauvre au Québec, surtout pour la formation de la main-d'œuvre intermédiaire (Doray, 1997)⁴. Mais cette loi est accueillie par les milieux patronaux avec froideur sinon opposition puisqu'elle est considérée comme une taxe déguisée qui augmente encore leur fardeau fiscal. Cette sourde opposition signifie donc que la pratique d'une formation en entreprise fortement implantée, est encore à inventer. Cette mesure de la Loi 90 a aussi des retombées sur l'implantation du régime d'apprentissage puisque l'argument fiscal qui y est développé est un incitatif majeur aux yeux des pouvoirs publics. Enfin, en obligeant tous les formateurs intervenant en entreprise à se qualifier, cette loi contraint indirectement les compagnons, formateurs par excellence de l'entreprise dans le régime d'apprentissage, à se qualifier eux aussi et à suivre une formation de 135 heures.

Ambiguïté des objectifs et des certifications

Comme le notait Campinos-Dubernet (1995) à propos du Baccalauréat

² Doray (1997) rappelle que ce sont les salariés les plus qualifiés et les plus stables qui ont accès aux ressources de formation de l'entreprise.

professionnel français, nous voici avec l'apprentissage au Québec en présence d'un espace de formation particulièrement flou. En effet, l'ensemble des quatre filières ne vient pas clairement délimiter son propre espace à l'intérieur de la formation professionnelle et mal situé aussi bien en formation initiale qu'en formation continue, il n'apporte pas de compléments significatifs à la formation scolaire où il s'inscrit d'ailleurs fort peu. Les objectifs de l'apprentissage parlent généralement de rehausser les qualifications de la main-d'œuvre, de répondre aux exigences de qualité et de productivité ou permettre aux entreprises de se constituer une relève qualifiée. (SQDM, 1994). Rarement est-il question de besoins individuels de formation des apprentis (SQDM, 1996, 1997). Ainsi, dans la construction, l'apprentissage est un puissant outil de contrôle et de gestion de la main-d'œuvre, un régulateur en fonction des fluctuations du marché du travail. C'est une tout autre fonction que celle d'accueil et de socialisation que voyait Maillard (1993) pour l'apprentissage... Dans les métiers hors-construction, bien que les compétences visées pour l'exercice du métier soient retenues pour l'apprentissage, l'accent est mis sur l'application de normes et de règlements en lien avec la sécurité du public (Tremblay, 1997). De plus, aboutissements logiques de toute formation, les certifications ainsi obtenues, se présentent comme restreintes au secteur ou au métier et constituent souvent des voies sans issues. Seul le régime d'apprentissage donne accès à un diplôme d'études professionnelles délivré conjointement avec le ministère de l'Éducation (même si cette dimension est remise en question actuellement), les autres filières n'offrant qu'une certification-maison, reconnues par les entreprises mais sans valeur en regard des cursus scolaires.

Conclusion de l'apprentissage au Québec

Le visage de l'apprentissage est timidement en train de changer au Québec, conséquence d'un regard nouveau sur la question. De formation sur le tas qu'il était encore il y a peu de temps, l'apprentissage se cherche un chemin vers une démarche plus structurée et plus formatrice. C'est un changement de paradigme important qui va dans le sens d'une revalorisation de l'apprentissage lui-même et qui est porté par la remise à l'honneur de la formation professionnelle dans son ensemble. Il s'agit d'une évolution

particulièrement positive et un signe encourageant que nous donnent les acteurs. Mais il nous faut pourtant tempérer cet optimisme si on prend en compte la lourdeur que lui opposent les traditions sectorielles, celle de l'entreprise ou celle du monde de l'éducation. Cette lente mutation de l'apprentissage entraîne inévitablement des moments d'instabilité, d'incertitude qui, à court terme, ne rendront pas justice aux filières elles-mêmes et à leurs originalités et ne rendront pas facile l'accès à de nouveaux employeurs et à de nouveaux apprentis. Il faut voir ensuite que dans ces mouvements de remise en question et de réflexion, on sent l'importance de resserrer les objectifs de chaque filière et de clarifier davantage leur champ d'activité. Mais l'avenir immédiat de ces programmes se jouera sur la volonté politique de maintenir de tels systèmes, avec une réponse claire des pouvoirs publics et des moyens suffisants pour les rendre viables. Enfin, si la concertation et le partenariat sont des éléments clés du développement de ces filières, leur relation avec l'ensemble du système de formation professionnelle semble encore difficile. En conséquence, malgré des efforts évidents d'actualisation, on assistera probablement dans les prochaines années à un resserrement des filières sur elles-mêmes, contribuant ainsi encore davantage à l'ancrage d'un double dispositif, l'un à l'école et l'autre en apprentissage, mais en mode mineur.

2.3 Conclusion de la recension des écrits : essai de synthèse

Ce long parcours parfois sinueux à travers les écrits qui ont concouru de près ou de loin à faire cheminer notre pensée nous amène maintenant à tenter une synthèse « à notre usage » pour reprendre l'expression de Malglaive (1990).

Pratiquement absent des écrits en éducation en général et en éducation des adultes en particulier, l'apprentissage se laisse néanmoins entrevoir au travers des écrits qui traitent de formation sur le lieu de travail ou plus souvent dans les textes qui traitent de formation professionnelle. Nous avons relevé que le système de formation professionnelle allemand, appelé « dual » accorde une place centrale à l'apprentissage et qu'il est considéré comme un modèle toute catégorie malheureusement peu exportable. Nous avons constaté aussi qu'au-delà des chiffres et des statistiques, les acteurs de

l'apprentissage, les compagnons et les apprentis sont peu présents dans les écrits en ce qui concerne l'étude de leur vécu et de leur réalité quotidienne.

Malgré l'inflation des termes qui décrivent toutes sortes de situations de formation sur le lieu de travail, ces modes de formation passent finalement par une réalité qui fait appel à l'apprentissage et au compagnonnage originels, mais ils ont évolué différemment suivant les souches d'origine et les traditions de chaque pays. L'apprentissage se démarque de toutes les formations informelles en entreprises et sur le lieu de travail puisqu'il propose le plus souvent maintenant, une démarche structurée de formation se basant sur l'alternance et débouchant sur une réelle qualification des apprentis.

À la jonction de la formation et de la production, l'apprentissage s'identifie davantage au monde du travail qu'à celui de la formation et de l'éducation et cette appartenance trouve aussi dans les écrits ses propres conséquences. On constate en effet que l'apprentissage est le plus souvent piloté par des ministères de l'Emploi ou du Travail et non ceux de l'Éducation. Malgré cette très forte appartenance au monde du travail, l'apprentissage se voit aujourd'hui atteint par des problématiques sociétales nouvelles pour lui et étrangères à son champ de formation traditionnel, celui des métiers. Enfin, nous avons pu le situer aussi à la jonction de trois espaces de formation professionnelle, celui de la formation professionnelle scolaire, celui de la formation en entreprise et celui de la formation sur le lieu de travail.

Les pays germanophones ont privilégié un « système dual » particulièrement bien articulé entre l'école et l'entreprise et malgré un malaise ces dernières années, ce système est reconnu pour son intégration et son partenariat. La France a longtemps préféré la formation professionnelle scolaire, mais remet en place et soutient des formules d'apprentissage qui s'inspirent de ses propres traditions. Le Royaume-Uni a plutôt choisi le désengagement de l'État face à l'apprentissage et l'a confié au secteur privé bien que plus récemment, de nouvelles interventions visent à remettre en place des formules renouvelées.

Comme pour de nombreux pays occidentaux, la formation de la main-d'œuvre a été au Québec au cours des cent cinquante dernières années le témoin de difficultés de rencontre entre l'école et l'entreprise. L'école occupant petit à petit l'espace de formation au détriment de l'entreprise, le caractère pratique de la formation professionnelle et son adaptation à l'emploi ont fait défaut de plus en plus devant l'évolution technologique et l'élargissement des marchés. Suivant en cela l'évolution des autres pays, avec un grand retard toutefois, le Québec redécouvre un intérêt réel pour l'apprentissage et depuis 1993, quatre filières d'apprentissage défendent les couleurs de la formation professionnelle sur le lieu de travail. C'est un monde en pleine mouvance atteint maintenant par des perspectives de renouvellement et de remodelage des filières en place.

Chapitre 3

Le cadre de recherche : entre savoirs et action

Après avoir cherché à situer l'apprentissage dans son système de formation professionnelle et dans la suite, présenté les modèles dominants de l'apprentissage, puis, résumé les grandes tendances de l'évolution de la formation par apprentissage au Québec, nous allons scruter maintenant les savoirs et les compétences des travailleurs, une des assises de cette thèse¹.

3.1 Mettre en évidence les savoirs des travailleurs

Les savoirs et spécialement les savoirs des travailleurs apparaissent au long de cette recension, difficiles à découvrir et difficiles à cerner. C'est que justement ils le sont autant pour les acteurs, parfois considérés avec méfiance, parfois regardés avec jalousie, parfois complètement inconnus.

3.1.1 Qu'est-ce que le savoir ?

En rigueur de termes, le savoir a bon goût, il a de la saveur, c'est son sens étymologique premier à partir du latin *sapere*. Mais par cette même racine, il se tient aussi proche de la sagesse (Beillerot, 1989), celle qui définit ce qui est su, acquis et qui dans la perspective des métiers, constitue le bagage d'une vie professionnelle, une sagesse d'expérience que De Certeau (1981) appelle pour sa part un « savoir-mémoire », et que Bourdieu (1980) nomme *habitus*, « cette présence agissante de tout le passé dont elle est le produit » (p. 94). Autrefois, le savoir était souvent présenté comme un contenu des programmes de formation (Tanguy, 1986) : il incarnait alors une sorte de référence totale à l'école. Le savoir devait être savant ou ne pas être. Mais depuis les années 80, dans le vaste courant de recherche qui a mis en évidence de nouvelles pratiques cognitives chez les travailleurs, le savoir de ceux-ci a fait une entrée remarquée dans les écrits (Stroobants, 1991).

¹ Étant donné l'abondance des écrits tous azimuts sur les savoirs et les compétences, dans cette partie de la recension spécifique, nous limitons volontairement notre recherche d'écrits au domaine des travailleurs qui vivent la réalité la plus proche de nos travailleurs-formateurs, les compagnons .

3.1.2 Le savoir professionnel

Dans une recherche portant sur les savoirs professionnels des artisans, Gadéa (1990) montre la difficulté d'appréhender cette catégorie de savoirs et de les classer sans perdre de vue les rôles spécifiques qu'ils jouent dans la construction identitaire des artisans. Dans le même débat, Vermelle (1990) les situe à l'articulation des rapports au travail et à la formation : comme éléments d'analyse, elle note l'évolution de la division du travail, la polarisation ouvrier-technicien et la parcellisation des savoirs. Bien plus tôt, au cours d'une recherche participante dans l'industrie chimique, Saglio (1972) avait bien vu le savoir comme une mesure pour justifier cette position inférieure des ouvriers dans l'échelle hiérarchique de l'entreprise et pour les considérer comme les moins compétents.

Du point de vue du processus cognitif, le savoir peut être vu aussi à la jonction de l'information et de la connaissance : l'information est une donnée extérieure à la personne et la connaissance se construit et se confond avec son identité. Et c'est précisément le sens que donne la personne à l'information qui contribue à sa transformation en savoirs (Legroux, 1981; Legroux et Soeure, 1993). C'est aussi dans cet aller et retour entre savoir et connaissance, par cette distinction entre l'objet du savoir et le savoir du sujet que Lerbet et Chartier (1993) proposent de s'ouvrir à cette dimension de sagesse du savoir.

Dans la perspective des métiers, le savoir possède quatre dimensions (Beillerot, Blanchart, Bouillet, Mosconi et Obertelli, 1989) : tout d'abord, il est proche du savoir-faire parce qu'il n'existe réellement que par l'action qu'il permet ; c'est la mise en œuvre du savoir qui importe ici et non son accumulation. Ensuite, le savoir-faire est toujours discours et se déploie dans une réalité sociale et culturelle particulière. En ce sens, Billet (1994) dira qu'il est situé, au sens sociologique, et particulièrement sur les lieux de travail. De plus, les pratiques sociales de savoirs impliquent la conscience d'elles-mêmes : le savoir passe nécessairement par une conscience de savoir. Enfin, les pratiques sociales de savoirs s'exercent toujours en interaction, voire collectivement. C'est ce que pense aussi Santelman (1993) pour qui le savoir professionnel possède une

dimension collective très importante, car une partie des savoirs individuels ne prend son sens que dans la collectivité où ils s'inscrivent.

En éducation et en formation, on découpe souvent arbitrairement « savoir », « savoir-faire » et « savoir-être » : ce découpage en domaines ne résiste pas à la globalité de l'être humain (de Landsheere, 1984), mais il résiste encore moins aux réalités de la situation de travail où pour faire preuve de savoir, il faut avant tout "savoir le faire" et « savoir comment le faire ». Découpage et utilisation ambigus selon Honoré (1980) pour qui, on peut voir aussi dans ce « savoir-faire » un savoir reproduire et dans ce « savoir-être » un savoir se conformer, alors qu'ils pourraient être vus comme savoirs que l'on construit et qui se transforme.

3.1.3 L'homme de métier : homme de savoir ?

Dans la tradition antique, le savoir et plus précisément le savoir de l'homme de métier est déjà déifié : chez les Grecs et particulièrement chez Eschyle et chez Platon, Prométhée est considéré comme le père de tous les savoirs. Ses dons sont immenses : là où les hommes autrefois « semblables aux formes des songes voyaient sans voir, écoutaient sans entendre » (Carron, 1988, p. 5), Prométhée apporte la connaissance. Le mythe raconté par Platon dans le Protagoras dit qu'au moment de la création des espèces mortelles, Épiméthée et Prométhée furent chargés d'attribuer à chacun des qualités appropriées. Pour compenser l'inégale répartition entre les hommes et les animaux, Prométhée vole le feu aux dieux et en fait cadeau aux hommes. Il leur apprend à discerner les saisons et les signes de la nature, leur montre l'art de construire les maisons, leur enseigne comment travailler le bois... tous les savoirs viennent de lui. Ayant dérobé le feu aux divinités, il est logiquement le père des forgerons et des techniciens du fer.

Par ailleurs, selon Carron (1988), la technique, en grec ancien, la *τεχνη*, nomme le savoir de celui qui sait faire quelque chose et accessoirement fait référence au monde des instruments et des équipements ; le *τεχνιτης* est bien celui qui est expert en son

domaine. Platon emploie indifféremment dans les *Dialogues* les mots *επιστημη* et *τεχνη* pour désigner le savoir aussi bien que l'habileté à réaliser quelque chose et le savoir est essentiellement un dévoilement de ce qui est, à la manière où Socrate laisse au jeune Théétète le savoir de lui-même apparaître. Dans cette optique, la fabrication d'un objet, la réalisation d'une production ne sont-elles pas pour celui qui fait, l'expert du métier, autant que pour l'apprenti, celui qui apprend, un dévoilement, tout au long de son émergence à la réalité. Dans cette optique encore, l'homme de métier peut être reconnu comme un Prométhée pour sa capacité à dévoiler le savoir et, pour l'apprenti, il incarne le savoir, il est bien le savoir en action.

3.1.4 Un savoir issu de la pratique

Dans son analyse du travail réel (celui qui est effectivement exercé par les travailleurs), Dejours (1993) reprend à son compte l'idée que la sagesse se présente comme un prolongement du savoir en ce sens que dans le travail réel, il y a une intelligence pratique et une sagesse pratique : deux dimensions largement méconnues. Et c'est précisément l'exercice du travail et la confrontation au réel qui déclenchent cette intelligence pratique (Dejours, 1993). Et comme Honoré (1980), il faut y voir une insistance à considérer le terme d'intelligence pratique comme une intelligence de la pratique, celle qui s'acquiert par l'exercice du travail et la confrontation au réel. De toute évidence, il ne s'agit pas d'un savoir pratique à opposer à un savoir théorique, mais bien d'un savoir qui se construit, toujours provisoire (Malglaive et Weber, 1982). Au-delà de ces distinctions, ce savoir, lié essentiellement à une situation donnée, et ici un cadre de travail, est expérientiel, mais il est aussi par définition, singulier, opérationnel et précaire (Courtois, 1992).

Pour Malglaive (1990, 1994), à la recherche de liens entre savoir et pratique, ce savoir de la pratique serait plus justement nommé un « savoir en usage » où toutes sortes de savoirs s'investissent dans l'action. Ils incluent les savoirs acquis aussi dans des disciplines scolaires et formalisées. Mais de la même manière que le savoir formalisé doit se confronter à la pratique, le savoir pratique doit finir par se formaliser. Dans cette

complémentarité, entre faire et savoir, il est important de bien voir ces deux moments : le moment du faire et le moment du savoir qui cherche à se formaliser. Ce « savoir en usage » est bien synonyme de compétence (Malglaive, 1990).

Or, c'est pour sa justesse et sa finesse de perception qu'est reconnu ce savoir issu de la pratique : la maîtrise des indices et le jugement d'expérience sont aussi fiables que les instruments plus sophistiqués de l'ingénieur (Hétu, 1991). Et en matière de sécurité, Cru (1983) note chez les travailleurs des savoir-faire « de prudence », issus essentiellement de la pratique qu'ils inventent et se transmettent et grâce auxquels, ils préviennent certains accidents de travail.

Mais dans la pratique des métiers, le savoir ultime, c'est le tour de main, les trucs du métier, les ficelles, cet art du faire, cette justesse d'exécution, cette approche tellement particulière vis-à-vis de la matière sans laquelle le métier est un peu lettre morte. Dans sa recherche sur la culture artisanale auprès de deux forgerons, Denoyel (1993) préfère employer le terme « d'art du faire » à celui de « savoir-faire », car il se double d'une mémoire, d'une longue pratique éprouvée dans le temps et qui rassemble toute la culture personnelle de l'homme de métier. Ce qu'ont précisément cherché à cerner Détiene et Vernant (1974) dans le monde culturel de la Grèce antique, en montrant l'importance de la déesse Mètis, symbole d'une intelligence engagée dans la pratique. Le terme de Mètis implique un ensemble complexe, mais très cohérent d'attitudes mentales, de comportements intellectuels, qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise. Elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës, qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux. La capacité intelligente que désigne Mètis s'exerce sur des plans très divers, mais où toujours l'accent est mis sur l'efficacité pratique, la recherche du succès dans un domaine de l'action : multiples savoir-faire utiles à la vie, maîtrise de l'artisan dans son métier.

Détienne et Vernant (1974) mettent en relief que cette connaissance du savoir-faire bien particulière est occultée par les philosophes de cette époque et notamment par Platon qui dénonce longuement la misère, l'impuissance et surtout la nuisance des procédures obliques, des cheminements détournés et des ruses d'approximation. Et au nom d'une seule et même vérité, cette intelligence pratique, tous ces savoir-faire vont être relégués dans l'ombre à partir du Ve siècle avant J.C. Pour quelle raison ? Détienne et Vernant en proposent deux hypothèses explicatives : le fossé entre hommes et bêtes ne cesse de se creuser davantage (lien primal que l'homme entretient avec la nature depuis ses lointaines origines), mais aussi et surtout l'enseignement de Platon, reléguant dans l'ombre tout un pan de l'intelligence, n'a cessé de marquer la pensée de l'Occident.

Dans les différents domaines où intervient la Mètis, la justesse du coup d'œil est aussi importante que l'agilité de l'esprit, écrivaient Détienne et Vernant (1974) et c'est ce que vient confirmer Denoyel (1990) dans son étude de la culture artisanale pour qui le terme de « biais » est utilisé pour désigner cette ingéniosité subtile à entreprendre et conduire son travail. Cette attitude secrète, personnelle, faite de ruse et de prudence, cette habileté manuelle s'identifie parfaitement au coup de main, caractérisé par la rapidité d'exécution et la justesse du coup d'œil. Denoyel (1990) rappelle les liens entre intelligence pratique et habileté manuelle, dans l'interaction desquelles il situe le « biais » : il faut nécessairement qu'il y ait compréhension, jugement et méthode.

3.1.5 Un savoir méconnu

L'ombre de Platon continuant de planer, le savoir des travailleurs, sinon le travailleur lui-même, est resté longtemps dévalorisé. Dans les années 70, les recherches sur les situations de travail portaient essentiellement sur l'étude des postes de travail et des tâches qu'ils requéraient (Coriat, 1976, dans Stroobants, 1991). Depuis les années 80, les termes « savoir » et « savoir-faire » connaissent un succès grandissant dans les publications (en sociologie et en ergonomie, par exemple) sur les situations de travail (Stroobants, 1991). On s'intéresse davantage aux connaissances mises en œuvre au travail et on étudie les savoirs, les savoir-faire et la compétence des ouvriers (Aubret,

Gilbert et Pigeyre, 1993). Cette évolution témoigne soudain d'un regard nouveau sur le travailleur : on le découvre capable de pratiques cognitives et celles-ci sont « sans commune mesure avec les représentations formelles instituées par les classifications professionnelles et les certifications scolaires » (Stroobants, 1991, p. 32). Cette constatation agit comme une révélation chez ces chercheurs pour qui le travailleur devient capable de savoirs, mais aussi pour qui manquent des références communes quand ils veulent en rendre compte.

Largement méconnus des entreprises (Dejours, 1993), ces savoirs compris entre travail prescrit et travail réel, entre ce qu'on demande de faire au travailleur et ce qu'il fait réellement, constituent les savoirs réels des travailleurs. Mais ils sont aussi largement méconnus des travailleurs eux-mêmes, car s'ils perçoivent qu'ils ont des savoir-faire, ils ne réalisent pas souvent qu'ils sont des gens de savoir (Rabardel et Six, 1995 ; Schwartz, 1995).

3.1.6 Un savoir tacite

Si les travailleurs font preuve constamment de leurs connaissances, c'est bien souvent dans l'ignorance qu'ils les exercent (Lahire, 1992 ; Schwartz, 1995 ; Stroobants, 1991). Stroobants (1991) pense qu'ils se méprennent sur l'organisation de l'entreprise ou encore que leur rapport au savoir trouve ses sources dans l'appartenance des classes (Saglio, 1972). De plus, une grande part du savoir professionnel ne se constitue pas sous la forme d'un savoir explicitable, car elle n'est pas nécessaire pour l'exercice du travail. Ces savoirs sont appelés « compétences de l'ombre » chez Rabardel et Six (1995) ou « savoirs de l'ombre » chez Dejours (1993), « savoirs discrets » pour Delcourt et Méhaut (1995), voire même « clandestins » pour Linhart (1993). Ils constituent ainsi toute une « face cachée du travail » (Dejours, 1993) ou encore des « gisements inexplorés de productivité » (Malaluf, 1991) et chez Leplat (1995) pour en nommer les dimensions clandestines « des compétences incorporées ».

Venus d'horizons très divers, de nombreux auteurs ont noté le caractère implicite des savoirs des travailleurs, mais Polanyi (1967), dans un court essai philosophique, sert unanimement de référence aux nombreux écrits qui, après lui, vont s'approprier le concept de connaissance implicite ou tacite.

Une fois nommé, le concept de connaissance tacite offre une perspective intéressante pour étudier les savoirs des travailleurs. Malheureusement, cette notion, à notre sens centrale et développée par Polanyi (1967) ne trouve pas chez lui de définition vraiment explicite et comme le notent Argyris et Schön (1974), sa définition ne rend pas justice au large éventail d'exemples qu'il fournit pour l'illustrer. Il dira bien que cette connaissance tacite est cette relation fonctionnelle entre les deux termes de connaissance et de tacite et que « nous connaissons le premier terme seulement en le reliant à notre conscience d'atteindre le second » (Polanyi, 1967, p. 10). Dans sa conclusion, il notera encore que « la connaissance tacite est établie pour justifier une connaissance valable d'un problème, pour démontrer la capacité à le résoudre d'une manière scientifique et pour se donner une bonne notion des implications encore inconnues pour aboutir à une conclusion » (Polanyi, 1967, p.24). Polanyi achevait son petit ouvrage en réaffirmant la difficulté de trouver une alternative à l'idéal d'objectivité et selon lui, c'est la tâche pour laquelle la théorie de la connaissance tacite devrait nous préparer. Même mal ficelé, le concept déposé par Polanyi va engendrer une nombreuse lignée...

En effet, Wood (1982) avance le concept de compétence tacite (*Tacit skill*) où, en montrant les signes d'un savoir tacite, il retient l'idée que le travailleur « habite » son domaine de connaissance et que toute action humaine implique un degré de qualification. Pour Reix (1995), ce savoir tacite pourrait être compris d'abord comme une « connaissance de contexte », comme un ensemble de valeurs et de normes implicites, plus ou moins largement partagé dans l'entreprise; mais il pourrait être pris pour une « connaissance pratique », acquise dans et par une pratique, cette connaissance échappant le plus souvent au discours. Pour Nonaka (1994), cette connaissance tacite inclut des éléments cognitifs, des croyances, des modèles mentaux définissant notre

vision des choses et des éléments techniques correspondant à un savoir-faire ancré dans des contextes spécifiques à l'action.

Mais ces connaissances tacites, nées le plus souvent d'une pratique personnelle, peuvent être pour le travailleur un moyen de se protéger de sa hiérarchie ou de ses collègues. Peu partagée, cette connaissance cherche à devenir alors une protection (Régnier, 1995). Un autre aspect de la connaissance tacite, peu souvent mis en évidence, fait appel aux dimensions très personnelles de l'individu : il s'agit de sa capacité à se créer un réseau, aussi invisible, au travers de l'entreprise ou en dehors de l'entreprise et qui le met en contact avec la connaissance tacite des autres (Régnier, 1995). Et pour celui-ci, ignorer ces savoirs aujourd'hui dans l'évolution de la culture d'entreprise, apparaîtrait comme une faute de management. Enfin, ce savoir tacite est une forme de connaissance très difficile à traduire par le langage (Reix, 1995) qui constitue au dire de nombreux chercheurs une barrière souvent infranchissable. Mais qu'en est-il ?

3.1.7 Un savoir en rupture de langage

De nombreuses recherches en analyse du travail (le plus souvent en ergonomie et en sociologie du travail) ont porté sur le rapport de la parole ou de l'écriture avec le travail (Jobert et Revuz, 1989 ; Pène, 1994 ; Revuz, 1994), sur la situation de travail (Daniellou, Laville et Teiger, 1983) ou sur le travailleur lui-même (Schwartz, 1988). Toutes insistent sur l'importance de l'étude du travail par les acteurs eux-mêmes et forment un beau consensus pour constater l'écart entre le travail prescrit et le travail réel.

Mais qu'en est-il de dire l'action pour le travailleur ? Est-ce donc si difficile ? De nombreux auteurs l'ont présenté comme évident (Montredon, 1986 ; Schwartz, 1989 ; Simonpoli, 1987) : il est difficile pour l'homme de métier de nommer les choses et quand on lui demande d'expliquer, il répond volontiers qu'on n'a qu'à le regarder faire. Schwartz (1989) a particulièrement analysé cette difficulté du passage au langage parmi les milieux de travail et de ce syndrome du « parler du travail, c'est compliqué ». Manque de richesse du langage par rapport à l'action ou déficience du langage pour

l'acteur ? Pour Schwartz (1988,1989), il s'agirait beaucoup plus d'un écart entre travail prescrit et travail réel, entre travail prévu et décrit en des termes peu explicites et travail effectué où l'acteur doit sans cesse réagir, anticiper les événements, ajuster, parce que toute mise en œuvre d'une action est toujours en partie inédite. Comment donc posséder les mots de ce qui n'est pas encore dit ? Encore faut-il avoir une conscience plus ou moins claire de son action, car c'est un obstacle souvent noté que le travailleur possède des savoir-faire, mais qu'il ne sait pas toujours qu'il possède des savoirs (Schwartz, 1995, dans Hassoun, 1995). Il faut donc selon lui réhabiliter l'expérience.

Pour cerner complètement cet espace « langage et action » du travailleur, il faut enfin souligner qu'on se trouve globalement en présence de plusieurs logiques dont la rencontre n'est pas aisée. Il y a d'abord une logique du faire qui est celle de la production axée sur l'outil et l'objet à fabriquer et cette logique d'action dans l'environnement particulier du travail laisse peu de place au dire qui s'aménage difficilement un espace et un temps propices. Or, c'est pourtant sur cette logique d'action que l'expert de métier construit lui-même son propre savoir, que Malglaive (1994) appelle le savoir en usage. Cette création de savoirs généraux, autant que personnels et singuliers, amène tôt ou tard l'homme de métier à dire, sinon à se dire comme expert et professionnel, mais aussi comme humain et il y arrive d'autant moins qu'il le fait peu souvent (Broda et Roche, 1993). Donc, homme d'action à « temps plein », le travailleur apparaît comme un homme de langage « à temps partiel », mais qui aurait retourné le langage afin de le façonner à son usage, créant ainsi des zones d'ombre inaccessibles aux chercheurs.

En effet, ce passage au mot revêt curieusement un caractère paradoxal. Ainsi, plus on se rapproche de l'acte de faire et du poste de travail, plus on tente d'investir cet espace étroit compris entre expérience, habileté et savoir, moins les mots remplissent leur rôle. Falzon (1987) appelle ce langage le « langage opératif » :

« On voit en effet se constituer, dans les contextes où la réalisation de la tâche exige la communication entre opérateurs des dialectes spécialisés, déformation du langage naturel, compréhensibles et

efficaces pour les experts du domaine, plus ou moins hermétiques pour les non-spécialisés. Ces langages, les langages opératifs, sont le résultat de l'adaptation, par les opérateurs eux-mêmes, d'un outil général de représentation » (p. 281).

On dirait donc que le langage devient ésotérique, au sens originel, c'est-à-dire « un reflet de l'intérieur » et au sens philosophique, où il est question « de connaissances qui se transmettent par tradition orale à des adeptes qualifiés » (Robert et Rey, 1985, p. 688). On dirait surtout qu'une nouvelle créativité nous met en contact avec un monde connu, mais avec d'autres mots. Entendons ici les termes de métier désignant l'outil, (la girafe, la chèvre, le tourne-à-gauche, par exemple), les mesures (5 pieds et 2 pouces courts, par exemple). Mais pensons aussi au tour de main (appelé aussi le biais, le truc, la ficelle), aux fonctions et aux rôles au travail (le singe en langage compagnonique, par exemple, pour désigner l'apprenti couvreur) et à toutes leurs idiosyncrasies. Les mots semblent perdre leur sens commun : il faut parfois un travail de « décodage » pour aller découvrir leur sens caché et profond, et le vocabulaire propre à chaque métier, renforcé par son usage traditionnel, vient appuyer cette tendance... Enfin, Schwartz (1989) insiste pour dire qu'il ne faut jamais prendre les mots « au mot », c'est-à-dire aux pièges de leurs imprécisions et parfois de leurs faux sens. Or, c'est pourtant à l'intérieur de cette impasse que le mot, après avoir été tenu comme suspect, retrouve toute sa vigueur, sa créativité dans le vocabulaire de métier.

Donc, si nous tentons de décrire ce qui anime le travailleur, expert de métier, on se rend compte qu'il est en pleine logique d'action, mais aussi qu'il n'est surtout pas complètement exempt d'une logique de langage, même si cette dernière se place souvent dans un mouvement intérieur et personnel. Ce que disait déjà Hottois (1984) pour qui l'action technique n'est jamais extérieure au sujet dès lors qu'elle suppose un recours au langage, même minime avec soi-même.

Enfin, l'homme de métier valorise-t-il d'autres formes de dire ? Peut-il dire autrement qu'en mots ? Pour Denoyel (1990), dans sa recherche sur la culture artisanale, les arts du faire et les arts de raconter se mélangent, comme le suggère De

Certeau(1981). Et quand le dire rejoint le faire, ils deviennent un art de vivre tel qu'il n'y a pas d'opposition tranchée entre le travail de l'esprit et le travail.

Nous voici à un tournant de cette prospection où le dire et le faire se trouvent confondus dans le travailleur. Il peut donc nous signifier que dans le processus de création ou de fabrication, il n'y a plus de distance entre l'action, la pensée et le langage. Bien souvent, il n'y a pas ou plus de langage : l'action suffit alors à nourrir la pensée sans la contingence des mots. En effet, ce qu'il a fabriqué, monté, installé est devant nous, offert à notre regard et à notre préhension et se passe de commentaire : il apparaît, il est... Il y a donc un aspect phénoménologique à cette action et au sens de Socrate, un savoir vécu comme un dévoilement de ce qui est.

Pour conclure cette première section sur les savoirs des travailleurs, nous pensons avec Santelmann (1993) que le savoir professionnel est fait d'un ensemble d'éléments qu'il convient de voir dans leur cohésion. Au travers des écrits, nous avons relevé que le savoir professionnel est d'abord un savoir méconnu : méconnu des chercheurs d'abord qui s'y intéressent depuis peu, méconnu des travailleurs eux-mêmes ensuite. Ce caractère tacite des savoirs des travailleurs ne peut se lire sans cette difficulté à dire l'action pour l'acteur lui-même, mettant en place, volontairement ou non, cette zone d'ombre que constituent ces nombreux savoirs pris entre travail réel et travail prescrit. Mais paradoxalement, après avoir été un obstacle, le langage revient au secours du savoir, reflétant tout le caractère singulier, particulièrement situé et personnel autant que sa dimension collective, puisque le savoir individuel ne prend du sens que s'il s'inscrit dans sa collectivité. Enfin, à l'image de la production, ce savoir est un dévoilement des multiples savoirs qui le constituent.

3.1.8 Savoirs ou compétences ? Toute une question...

S'interrogeant justement sur les notions de savoirs et de compétences telles qu'elles sont véhiculées dans l'école et dans l'entreprise, Ropé et Tanguy (1994) font remarquer que la notion de compétence tend à se substituer à d'autres notions qui étaient

largement répandues auparavant comme celles des savoirs et connaissances dans le monde scolaire et celle de qualification dans le monde du travail. Au-delà de ce changement de pensée, la notion de compétence est bien devenue « une de ces notions témoins de notre époque » (Ropé et Tanguy, 1994, p.15). Rappelons aussi que la notion de compétence s'est largement répandue dans les programmes scolaires et qu'elle s'est rationalisée dans une "pédagogie des compétences" (Ropé et Tanguy, 1995 ; Tanguy, 1986).

Dans un ouvrage récent que lui consacre Le Boterf (1994), la notion de compétence y est vue aussi d'emblée comme une notion phare des années 80-90, mais surtout dans sa définition, comme indissociable de l'action. À son tour, reprenant le mot de Malglaive (1990), il n'y a pour lui de compétence qu'en acte et puisqu'il s'agit de compétence professionnelle, c'est une compétence qui s'inscrit dans une situation particulière, celle du travail. Il propose pour mieux la cerner de prendre en compte :

- Son degré de complexité des problèmes à résoudre ;
- Le type de combinatoire des savoirs à mobiliser ;
- Le champ d'application dans un domaine professionnel ;
- Le niveau de compétence, de débutant à expert.

Pourtant, à bien y regarder, plusieurs auteurs traitent les savoirs comme des compétences et il est rarement possible de les amener à une distinction. À commencer par Malglaive (1992) pour qui la compétence est un savoir en usage ou Thierry (1990) pour qui elle est un savoir opérationnel validé et exercé, mais en passant aussi par Alaluf (1991), Merchiers et Pharo (1990), Stroobants (1991) et d'autres. Au dire d'Aubret, Gilbert et Pigeyre (1993), en se montrant aussi avarés de définitions, on dirait bien que tous ces auteurs s'arrangent pour ne pas trancher entre ces concepts voisins que sont savoirs, connaissances et compétences. Ainsi, Pastré (1992) dira dans un même énoncé que « la majorité des connaissances des opérateurs sont des compétences, c'est-à-dire des savoirs en acte... » (Pastré, 1992, p. 206). Pour sa part, Toupin (1991) déclare que la seule distinction entre savoirs et connaissances résiderait dans le caractère pragmatique

des premiers : ils sont mis en action et cherchent constamment à s'adapter à l'environnement changeant.

En sociologie du travail, Alaluf et Stroobants (1994) mentionnent aussi ce revirement étonnant de « savoir » vers « compétence » et pour eux, la tendance est tellement généralisée qu'après l'*homo oeconomicus* du taylorisme ou l'*homo sociabilis* des relations humaines surgirait maintenant l'*homo competens* dont « le comportement serait motivé par l'enrichissement de son portefeuille de compétences » (Alaluf, Stroobants, 1994, p. 51). La compétence est alors définie comme un savoir-maîtriser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Puis, dans la foulée de cette conception, apparaît la compétence requise par le poste. La notion renvoie alors à la capacité réelle du travailleur à maîtriser l'ensemble des tâches qui constituent un poste de travail précis (Moore, 1994). Mais la prise en compte des savoirs tacites des travailleurs dont nous avons déjà parlé plus haut amène encore à une troisième conception de la compétence : elle allie alors les caractéristiques personnelles du travailleur et les caractéristiques techniques reliées au poste (Alaluf et Stroobants, 1994).

De plus, on trouve chez Merchiers et Pharo (1990) deux dimensions complémentaires à la compétence : non seulement elle est opératoire et vise un résultat, mais aussi, elle vise à être reconnue, validée par autrui : elle doit être prouvée devant autrui. C'est ce que pensent aussi Aubret, Gilbert et Pigeyre (1993), quand ils parlent d'un construit social venant soutenir un construit opératoire.

En ergonomie, de Montmollin (1984) décline les compétences, comme des « ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures-standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau » (p. 122). Leplat (1991) lui voit deux éclairages : l'un, venant de la psychologie cognitive en fait une stratégie propre à exécuter les tâches demandées et l'autre, venant du behaviorisme, définit la compétence comme l'ensemble des tâches que le travailleur sait exécuter. Ce foisonnement de définitions peut être lu autrement dans le tableau suivant :

Tableau 8

Synthèse des définitions de la compétence selon les auteurs cités

<u>La compétence vue comme un savoir et une mise en œuvre</u>	
Pastré (1992)	Savoir en acte
Malglaive (1992)	Savoir en usage
Le Boterf (1994)	Savoir-agir : mobiliser, intégrer, transférer
De Montmollin (1984)	Ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire mis en œuvre sans apprentissage nouveau
Alaluf et Stroobants (1994)	Maîtrise dans le travail de savoirs, savoir-faire et savoir-être
D'Iribarne (1989)	Trois niveaux de savoirs : imitation, transposition, innovation
<u>La compétence vue comme une capacité de maîtrise professionnelle</u>	
Bunk (1994)	Aptitude à l'acte professionnel
Moore (1994)	Maîtrise des tâches d'un poste précis
Leplat (1991)	Ensemble des tâches que le travailleur sait exécuter et la stratégie mise en place pour l'exécuter
Gilbert, Parlier (1992)	Ensemble des savoirs et des capacités d'action en situation
<u>La compétence vue comme un savoir doublé d'une expérience</u>	
Monjardet (1987)	Maîtrise des savoirs et expérience accumulée
<u>La compétence vue comme un savoir et une validation sociale</u>	
Merchiers, Pharo (1990)	Adéquation du savoir à la réalité et reconnaissance sociale
Thierry (1990)	Savoir opérationnel, validé, exercé
Aubret, Gilbert, Pigeyre (1993)	Construit opératoire, mais aussi construit social et normatif

Pour ne pas surcharger inutilement le débat, nous écartons volontairement toute discussion entraînée par le glissement des termes entre compétence et qualification et

qui suscite aussi de nombreuses questions chez les auteurs (Alaluf, 1991 ; Alaluf et Stroobants, 1994 ; Méhaut, 1994). Peut-être suffira-t-il de dire pour montrer toute la complexité du débat que cette nouvelle notion de compétence pourrait n'être en fait qu'une relecture de la qualification telle que l'avait définie Touraine dans les années cinquante, à la fois comme une capacité à comprendre et à maîtriser le système social d'entreprise (Dubar, 1996). Autant dire alors qu'il n'y a pas une révolution dans la conception de la compétence, mais plutôt un retour aux sources.

Par contre, si nous essayons de démêler cet écheveau qui relie étroitement savoirs et compétences, nous retiendrons ce caractère pragmatique de la compétence et son incontournable dimension de maîtrise du savoir en jeu. Provisoirement, en vue d'élaborer plus complètement cette notion de compétence pour notre propos, nous retiendrons la notion de compétence comme celle d'un savoir en action, savoir agi et reconnu pour reprendre les expressions de Pastré (1992) et Le Boterf (1994). On peut lui trouver des règles d'action, des stratégies qui permettent de s'adapter aux nouvelles situations et des théorèmes en actes, principes qui fondent les stratégies (Pastré, 1992). Si provisoirement encore, cette notion de compétence nous renvoie à l'action, au poste de travail, mais aussi à l'acteur, le travailleur, c'est bien la direction que nous voulions prendre en cherchant à découvrir les savoirs des travailleurs-formateurs. Notre incursion dans le domaine des compétences ne nous a donc pas éloigné de notre thème d'apprentissage sur le lieu de travail. Bien au contraire, et comme nous allons le voir, cette compétence est mise en évidence dans quelques écrits qui traitent des formateurs de jeunes en milieu de travail, ces compagnons dont nous cherchons dans les écrits à provoquer la rencontre.

3.2 Mettre en évidence les compétences des travailleurs-formateurs

Si nous poussons maintenant plus avant notre investigation du domaine de la formation sur le lieu de travail, nous venons inévitablement croiser les termes de travail et de formation autant que les termes de travailleur et de formateur. En parler, c'est y inclure obligatoirement et volontairement une dimension d'action, au cœur d'une réalité

concrète de production et compte tenu du contexte, c'est vouloir considérer qu'apprendre est pris dans son sens le plus littéral, comme un acte. Mais c'est aussi vouloir y développer une intelligence à partir de nombreux « faire » non figés et de « faire » en constants changements (Schwartz, 1995 dans Hassoun, 1995). Et au-delà du « faire », c'est aussi y proposer une recherche du savoir, ou mieux la rencontre d'une diversité de savoirs, ceux qu'on acquiert dans l'action proprement dite (poser le bon geste au bon moment par exemple), mais aussi ceux qui gravitent autour de cette action (organiser son temps ou son espace de travail par exemple).

Après avoir envisagé les savoirs des travailleurs, il importe maintenant de relever dans les écrits ce qui décrit ce travailleur lui-même devenu formateur et particulièrement les compétences qu'il développe en lien avec sa situation de formateur.

3.2.1 L'identité du travailleur-formateur

Au-delà des savoirs construits au cours de leur vie professionnelle, les travailleurs sont amenés à accompagner d'autres travailleurs dans l'intégration des savoirs des métiers. Même s'ils ne sont pas des formateurs de profession, leur activité de formation auprès d'autres travailleurs les conduit à transmettre leur connaissance du métier. Ces travailleurs, que Brochier (1992) appelle des « formateurs-producteurs », constituent un de ces nouveaux profils professionnels en émergence.

Devenir formateur pour un travailleur est à la fois une promotion et une rupture (Maroy, 1991) par rapport à son ancienne situation, mais comme nous l'avons déjà exposé dans la problématique, c'est un déplacement qui conduit à une position ambiguë : plus tout à fait travailleur, il n'est toutefois pas reconnu tout à fait comme un formateur. Par contre, cette position médiane lui permet de jouer un rôle d'intermédiaire et d'interprète entre des logiques contradictoires, à la fois formatives et productives (Brochier, 1992, p. 66). Cette position d'interface comme le rappelle ailleurs Brochier (1992) n'est pas le moindre de ses défis puisqu'il s'agit sans cesse de chercher une voie alternative entre ces deux logiques et c'est bien là toute l'originalité de son apport. Mais

de toute évidence, en acceptant ce rôle, il s'y investit comme s'il s'agissait pour lui, d'un nouveau « métier » (Canepa, 1994).

Mais, même si c'est un rôle qui peut être décrit comme ambigu, c'est un rôle qui semble lui aller comme un gant : en effet, tout se passe comme s'il allait de soi (Boru et Barbier, 1991) et faisait référence le plus souvent aux pratiques de formation anciennes, aux seules pratiques de formation utilisées dans les entreprises artisanales et dans les petites et moyennes entreprises. Dans une recherche sur les conditions de formation d'ouvriers non spécialisés, Lahire (1992) ajoute même que ceux-ci comprennent mal qu'on les interroge sur ce qui leur apparaît évident, comme une situation de « non apprentissage où l'on n'apprend rien, ou alors un travail, mais pas des savoirs » (Lahire, 1992, p. 60). Cette image reste profondément ancrée chez certains travailleurs pour qui la transmission du métier et des valeurs qui y sont liées, passe par le type de relations que l'apprentissage désigne. Dans ce sens, ce travailleur-formateur apparaît aussi comme un autodidacte de la formation (Maroy, 1991), qui privilégie les compétences techniques au détriment des compétences pédagogiques, pour lesquelles il peut manifester indifférence, méfiance ou même critique (Maroy, 1991).

Privilégiant la technique, il est bien un formateur qui exploite la situation qu'il connaît, c'est-à-dire la situation de travail et le travail lui-même comme contenu de formation. Son rôle est donc de développer « une connaissance en actes » (Merle, 1994) et son défi de dépasser le travail pour qu'il devienne formateur.

3.2.2 Les compétences des formateurs de jeunes en milieu de travail

Cette section aborde enfin ce lieu de formation qu'est le lieu de travail et les compétences des formateurs qui y œuvrent et pour la première fois sont nommées dans des recherches, ces compétences dont nous voulons tant rendre compte.

3.2.2.1 Un programme de recherche du CEDEFOP

À la fin des années 80, la formation professionnelle par apprentissage avait interpellé de nombreux pays européens et le modèle allemand suscitait beaucoup d'engouement parmi eux. C'est ainsi que la Communauté européenne, par le CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, avait lancé une vaste étude commune cherchant à couvrir la réalité des formateurs de jeunes en entreprise dans quelques pays membres, dont la Grèce, l'Irlande, la France, le Royaume-Uni, l'Italie et l'Allemagne. Malheureusement, bien qu'ayant poursuivi le même objectif de mieux saisir la réalité des formateurs de jeunes en entreprise dans chaque pays, ils avaient utilisé des méthodologies assez dissemblables et en bout de piste, il devenait assez difficile de les relier entre elles tant les réalités nationales s'étaient montrées différentes (Oliveira Reis et Rychener, 1995). Ces rapports montraient aussi qu'il existe de nombreuses catégories de formateurs et que la réalité de formation des jeunes s'inscrit entre deux pôles extrêmes : très informel du côté de la Grèce et de l'Italie, par exemple et très structuré en Allemagne (Quere, 1989). Néanmoins dans tous les rapports disponibles, il était question des compétences attendues des formateurs qui accueillent les jeunes en formation en entreprise. Ce que nous présentons en détail maintenant.

Dans l'étude irlandaise, la recherche a été menée auprès de 65 entreprises parmi lesquelles se sont tenus des entretiens avec des directeurs de formation et des formateurs de 15 entreprises. De plus, 50 formateurs ont été invités à remplir un questionnaire. La recherche a relevé les compétences indispensables à un bon formateur de jeunes en entreprise :

- Des capacités satisfaisantes en matière de communication (instaurer des rapports de sympathie, être à l'écoute des jeunes en tentant de se mettre à leur place) ;
- Un mélange de compétences touchant au domaine des relations humaines (sens du commandement, maturité, attitude positive, capacité d'instaurer la confiance, de se tenir en retrait et de considérer globalement la production et la formation) ;
- Des compétences techniques de haut niveau et des connaissances de l'étude du travail

- Des aptitudes pédagogiques satisfaisantes (capacité d'analyse, aptitudes éducatives et faculté de motivation, mise à la portée des stagiaires de différentes méthodes d'apprentissage, capacité d'apprécier les progrès de manière efficace et de les récompenser .

(McGennis et Scott, 1988).

En Grèce, l'étude par questionnaire a rencontré aussi bien directeurs d'entreprise, formateurs, apprentis, représentants des syndicats et organisations de formation. Le nombre des personnes rencontrées n'est pas précisé, pas plus d'ailleurs que la répartition des réponses en fonction des clientèles ciblées. Une synthèse présente les résultats de cette enquête. Les compétences retenues reflètent davantage les compétences que devrait posséder un formateur idéal :

- Posséder une expérience pratique dans le domaine ayant trait au sujet faisant l'objet de la formation ;
- Posséder une expérience en tant que formateur ou enseignant et des connaissances techniques et pédagogiques ;
- Être au courant des derniers développements de sa profession ;
- Être capable de transmettre des connaissances ;
- Avoir des connaissances en psychologie du travail ;
- Avoir un aspect agréable et en imposer ;
- Posséder d'excellentes qualités en matière de communication ;

Pour le formateur de jeunes, il faut en plus :

- S'intéresser aux nouvelles idées et aux innovations ;
- Être d'un abord facile ;
- Être bien au courant des techniques de transmission des connaissances.

(Constantinides, Paléocrassas et Protopapas, 1990).

En France, une étude spécifique portait sur des activités de tuteurs en situation d'alternance dans 25 entreprises sur huit sites où des actions de tutorat avaient lieu (une centaine de tuteurs). La recherche a montré l'émergence d'un nouveau rôle de formateur dans la formation professionnelle de jeunes en alternance. Les compétences relevées

dans le cadre de la formation du jeune sont soit d'ordre des tâches à exécuter, soit d'ordre relationnel. En ce qui concerne les tâches à exécuter, il faut que le tuteur soit compétent pour :

- Déterminer les tâches à donner au jeune en fonction de ses capacités et en fonction des impératifs de la production ;
- Confier des tâches qui soient réelles, découpées pour être plus accessibles et surtout qui constituent un travail intéressant et susceptible d'être réussi ;
- Surveiller la bonne exécution des tâches en cadrant, en montrant la bonne façon et en procédant à des contrôles ;
- Évaluer le rapport au travail et le degré d'autonomie de l'apprenti.

En ce qui concerne les compétences d'ordre relationnel :

- S'impliquer comme personne ;
- Faire le point régulièrement sur l'évolution ;
- Établir un climat de confiance ;
- Mener un accompagnement dans les divers lieux sociaux ou périphériques de l'entreprise (Boru et Barbier, 1991).

Au Royaume-Uni, pour la même étude, des visites effectuées dans 25 entreprises de différentes régions et occupant entre 100 et 900 personnes ont permis de recueillir des données qualitatives sur les rôles et fonctions des formateurs de jeunes en entreprise. De plus, des entretiens structurés ont permis de rencontrer les points de vue de directeurs de formation, de formateurs, de jeunes en formation et de représentants syndicaux de 11 manufactures et de 14 entreprises de service. Parmi les compétences relevées, on notait :

- Les compétences professionnelles et techniques, y compris la connaissance de l'entreprise et du monde du travail ;
- Les compétences personnelles comprenant : confiance en soi, compréhension de l'autre et capacité d'établir des rapports personnels ;
- Tolérance, sens de l'humour, fermeté, bon sens, assurance, qualités de chef, dévouement ;
- Prise de conscience de ses points forts et des points à améliorer ;

- Anticipation des besoins des apprentis et capacité d'y être sensible et de s'y adapter ;
- Manifester de l'ouverture aux questions du jeune ;
- Les compétences « pédagogiques » démontrant des capacités à :
- Transmettre des compétences spécifiques et communiquer avec les autres en général ;
- Les compétences de « gestionnaire » : planifier et prévoir. Organiser et développer la formation de l'apprenti.

(Evans, Dovaston, Holland, Brown, Fisher et Haffenden, 1989).

Pour l'Italie, une analyse qualitative a fait appel à des entretiens approfondis auprès de plus de 20 témoins privilégiés de la situation étudiée et une analyse quantitative par le biais de questionnaires adressés à plus de 100 formateurs en entreprise a cherché à mettre en évidence les besoins de formation des formateurs responsables des jeunes en entreprise. Les compétences considérées comme nécessaires mentionnaient :

- Maîtriser des connaissances techniques et spécialisées récentes ;
- Des compétences de formateur comprenant : savoir motiver, comprendre et interpréter les besoins des jeunes, mettre à profit les potentialités des jeunes et savoir transmettre des connaissances et communiquer ;
- Posséder une réelle connaissance du métier et du monde du travail (Frigo, Montedoro, Ditto, Pasinetti et Vescia (1988).

En Allemagne, 54 formateurs et 46 apprentis de 22 entreprises, surtout des petites et moyennes entreprises, ont été interrogés dans le cadre de leur activité dans le système Dual qu'aura précédé une revue de la littérature existant sur le thème de la formation des formateurs. Le formateur de jeunes en entreprises doit posséder :

- Une bonne compétence technique ;
- Une compétence d'encadrement, d'aide et de conseil ;
- Une compétence d'instruction/transmission ;
- Une compétence d'évaluation de la formation ;

Les principales aptitudes que les jeunes attendent de leurs formateurs sont :

- Les aptitudes pédagogiques (savoir expliquer) ;
- Les compétences professionnelles ;
- Les compétences sociales (bons rapports avec les apprentis) ;
- Les compétences personnelles (patience, sérénité).

(von Gilardi et Schulz, 1988).

De facture, d'organisation, de méthodologie différentes, ces rapports de recherche nous apparaissent de niveau général très inégal et rendent les comparaisons difficiles. Ils donnent néanmoins des indications précieuses sur la fonction de formation professionnelle de jeunes telle qu'elle est envisagée dans ces différents pays et notamment, sur les compétences attendues des formateurs de jeunes en entreprise. Même si les compétences présentées ne sont pas toujours définies comme telles, on peut néanmoins dégager quelques blocs qui pourraient servir de première structure à notre propos.

En effet, on peut constater aisément que la compétence relationnelle ou de communication fait l'unanimité ainsi d'ailleurs que la compétence pédagogique ou de transmission. Un autre aspect où il y a presque totalement consensus tourne autour des compétences techniques ou professionnelles autant que des compétences personnelles ou humaines. On trouve plus rarement reconnues dans ces écrits, des compétences d'encadrement ou de gestion de la formation ainsi que des compétences d'évaluation.

Ce classement provisoire nous apporte donc six catégories que nous présentons succinctement dans le tableau qui suit :

Tableau 9
Les compétences de formateur selon les enquêtes du CEDEFOP

	Irlande	Grèce	France	Royaume-Uni	Italie	Allemagne
Compétences reconnues par les six pays						
Relationnelles ou de communication	√	√	√	√	√	√
Pédagogiques ou de transmission	√	√	√	√	√	√
Compétences reconnues par une majorité de pays						
Techniques ou professionnelles	√	√		√	√	√
Personnelles ou humaines	√	√	√	√		√
Compétences reconnues par quelques pays						
D'encadrement ou de gestion				√		√
D'évaluation	√		√			√

3.2.2.2 Hülshoff (1991) et une « pédagogie de l'entreprise »

Dans une tout autre perspective qui rend compte de la conception et de la mise en œuvre d'une nouvelle « pédagogie de l'entreprise » en Allemagne, Hülshoff (1991) propose une grille de lecture plus structurée des compétences que doivent acquérir les formateurs en entreprise. Cette proposition est basée sur quatre compétences essentielles : la compétence professionnelle, la compétence méthodologique, la compétence sociale et la compétence personnelle. Cette égale valeur des éléments présentés nous indique déjà que nous rencontrons là un ensemble beaucoup plus construit. De plus, Hülshoff (1991) précise la sens qu'il entend leur donner. Ainsi, la

compétence professionnelle signifie posséder des connaissances professionnelles et pouvoir les appliquer en fonction des situations de travail. La compétence méthodologique indique qu'on sait quelle est la voie à suivre, qu'on est capable et disposé à la suivre. La compétence sociale témoigne de sa capacité à percevoir les pensées, les sentiments, les points de vue de l'autre et à se faire comprendre en fonction des situations et des personnes. Enfin, la compétence personnelle signifie qu'on a une vision réaliste de soi-même, qu'on agit suivant sa propre conviction et qu'on est disposé à assumer une responsabilité sociale (Hülshoff, 1991).

3.2.2.3 Bunk (1994) et une autre « pédagogie de l'entreprise »

Également en Allemagne, mais plus récemment, Bunk (1994) étudie la notion de compétence en lien avec les contenus de formation et les méthodes de transmission dans l'entreprise. Probablement inscrit dans la continuité des travaux de Hülshoff (1991) puisqu'il propose aussi une « pédagogie de l'entreprise », Bunk adopte presque le même découpage que celui de Hülshoff, toutefois assorti d'une référence nouvelle et d'un complexe unificateur.

Ainsi, on retrouve la compétence technique, la compétence méthodologique, la compétence sociale et la compétence « contributionnelle » (ainsi traduite dans le texte français). La compétence technique nomme la maîtrise des connaissances et des savoir-faire de son métier. La compétence méthodologique témoigne de la capacité de répondre avec méthode aux tâches demandées et de transposer son expérience à de nouveaux problèmes. La compétence sociale manifeste la preuve d'un comportement social et de sensibilité interpersonnelle. La compétence contributionnelle annonce la capacité de contribuer de manière constructive à aménager son environnement professionnel et assumer des responsabilités. Enfin, la compétence opérationnelle intègre les quatre précédentes en un tout indissociable (Bunk, 1994). Les définitions proposées par Hülshoff et Bunk sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 10
Les compétences de formateur selon Hülshoff (1991) et Bunk (1994)

Compétences	Hülshoff (1991)	Bunk (1994)
Professionnelles ou Techniques	Posséder les connaissances techniques et pouvoir les appliquer	Maîtriser les connaissances et les savoir-faire du métier
Méthodologiques	Savoir quelle est la voie à suivre et pouvoir la suivre	Assumer les tâches demandées avec méthode et transposer son expérience
Sociales	Percevoir l'autre et se faire comprendre en fonction des situations	Faire preuve de sensibilité interpersonnelle
Personnelles	Avoir une vision réaliste de soi-même et agir suivant ses convictions	--
Contributionnelles	--	Être capable d'assumer des responsabilités
Opérationnelles	--	L'ensemble des quatre précédentes

Cette dernière étape nous a permis de faire une lecture des écrits du CEDEFOP, qu'une première synthèse nous a donné l'occasion de lire transversalement. À leur suite, les auteurs allemands Bunk (1994) et Hülshoff (1991) nous ont apporté des construits beaucoup plus structurés qu'une parenté évidente lie entre eux. Mais avant de clore cette recension, nous présenterons maintenant une synthèse des éléments qui l'ont marquée.

3.3 Bâtir un cadre

Bien que succincte, cette troisième section est centrale dans la démarche de recherche, puisqu'elle marque un premier pas vers son opérationnalisation. À partir des éléments en présence, issus de la recension des écrits, nous tenterons maintenant un premier rapprochement des appellations de compétences de formateur auxquelles nous

adjoindrons les définitions qui leur reviennent. Nous le ferons suivre par une correspondance encore plus systématique entre les compétences nommées et nous proposerons enfin un cadre, véritable amalgame des appellations et des définitions glanées au cours de cette recension de manière à souligner les éléments descripteurs les plus unificateurs et les représentatifs de l'exercice des compétences de formateurs en milieu de travail.

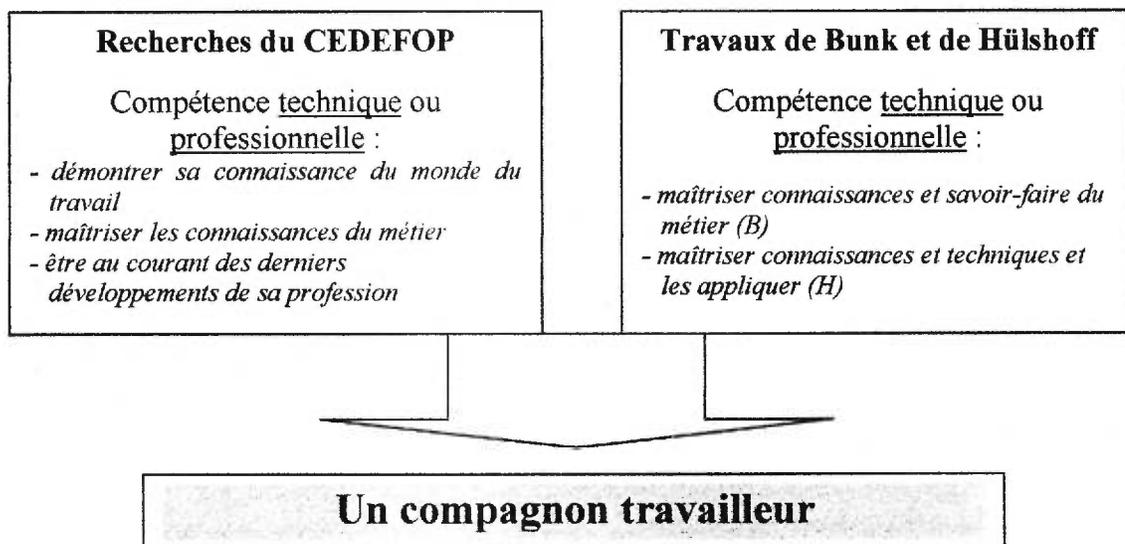
3.3.1 Les éléments en présence

Revoyons transversalement les éléments sur lesquels nous pouvons compter pour avancer dans la construction de notre cadre. Deux types de recherche ont marqué la fin de notre recension des auteurs : essentiellement, les résultats de grandes recherches nationales impulsées par le CEDEFOP (Centre Européen pour le développement de la formation professionnelle) et les résultats très voisins dans leur contenu et dans leur expression des travaux des allemands Bunk (1994) et Hülshoff (1991). Les éléments qui ressortent, présentent une parenté évidente entre eux, bien que les définitions qui les accompagnent, proposent parfois des sens différents et nouveaux.

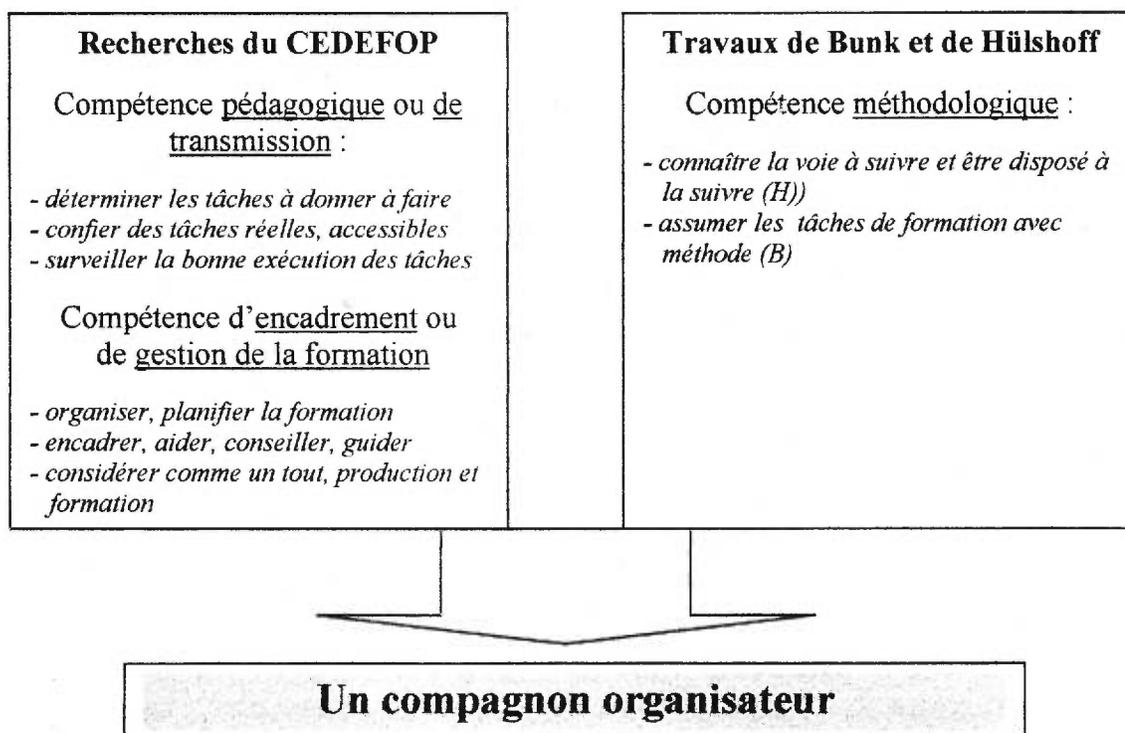
3.3.2 Rapprochement des différentes sources

En confrontant ainsi les catégories mises en évidence au tableau 10 pour les recherches du CEDEFOP et au tableau 11 pour les travaux de Bunk (1994) et Hülshoff (1991), nous exposons pour la première fois notre sujet de recherche à ses multiples origines. Cette étape permet aussi d'éliminer les redondances et de regrouper les éléments qui peuvent s'assembler pour mieux resserrer notre propos. Au travers de nombreux synonymes et définitions proposés, il importe donc de garder le cap vers les éléments qui présentent le caractère le plus généralisable et qui créent le plus d'unités de sens. Cette démarche aboutit à une première catégorisation, encore qu'assez vague et que nous présentons maintenant suivant en cela globalement, l'exposé des auteurs allemands en quatre volets. Ainsi, autour d'une compétence décrite comme la maîtrise

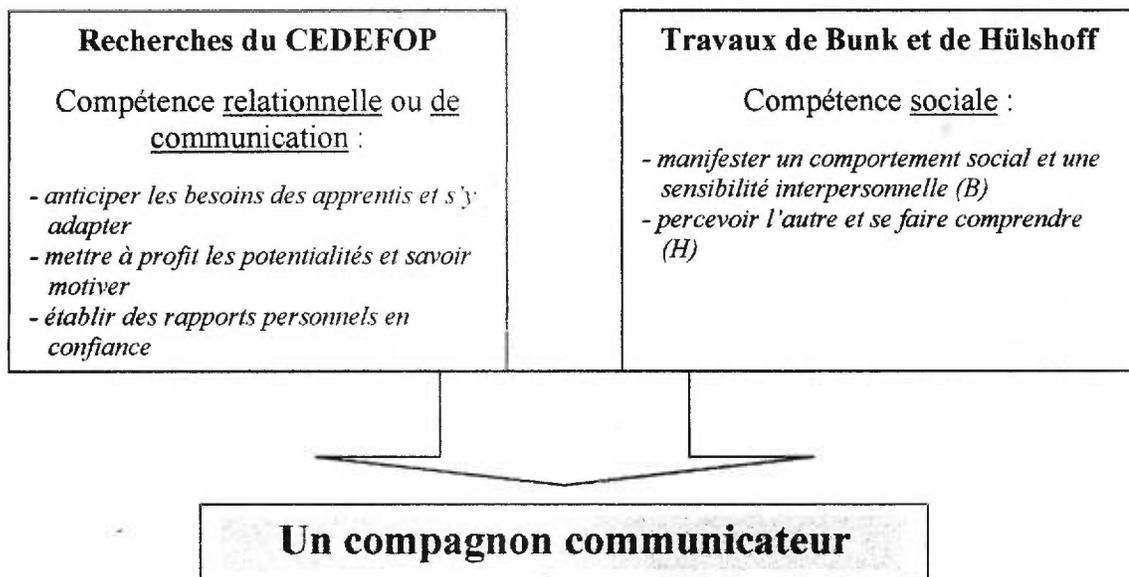
du métier, on voit apparaître une compétence essentiellement liée à la production et au travail du compagnon.



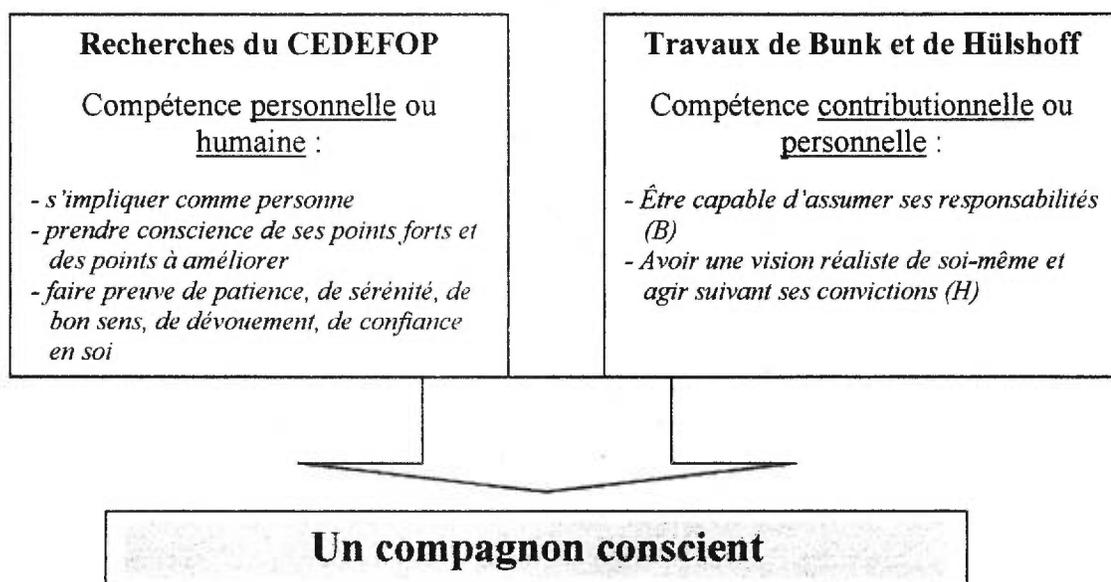
En second lieu, autour d'une compétence globalement décrite comme la mise au travail de l'apprenti, on voit apparaître une compétence essentiellement liée à la mise en œuvre de la formation dans le cadre du travail.



En troisième lieu, autour d'une compétence globalement décrite comme la saisie de l'autre et sa mise en relation avec lui, on voit apparaître une compétence essentiellement liée à la communication avec l'apprenti.



Enfin, autour d'une compétence globalement décrite comme l'exercice de qualités personnelles, on voit apparaître une compétence liée essentiellement à la personnalité du compagnon et aux qualités qui s'en dégagent.



Ainsi, en rapprochant ces trois différentes sources constituées par les recherches du CEDEFOP, et les travaux de Bunk et Hülshoff, nous constatons des correspondances naturelles qui viennent clarifier davantage les données jusque-là recueillies dans les écrits. Le tableau suivant renforce encore plus schématiquement la démarche précédente.

Tableau 11
Correspondances entre les appellations de compétences chez les trois sources
CEDEFOP, Hülshoff (1991) et Bunk (1994)

Compétences CEDEFOP	Compétences Hülshoff	Compétences Bunk
Technique ou Professionnelle	Professionnelle	Technique
Relationnelle ou de Communication	Sociale	Sociale
Pédagogique ou de Transmission D'encadrement ou de Gestion de la formation D'évaluation	Méthodologique	Méthodologique
Personnelle ou Humaines	Personnelle	Contributionnelle
		Opérationnelle

On remarque dans ce tableau une relative concordance entre les compétences qui ont émergé des recherches CEDEFOP et les compétences proposées par Bunk (1994) et Hülshoff (1991). Nous retiendrons donc pour notre cadre celles qui présentent une relative unanimité (deux catégories sur trois) et le caractère le plus unificateur et le plus

universel, mais nous emprunterons leurs définitions aux trois sources d'origine, à chaque fois qu'elles viennent apporter un sens nouveau et complémentaire.

3.3.3 Proposition d'un cadre

Étant donné l'émergence du rôle formateur des travailleurs sur les lieux de travail, étant donné le peu d'écrits vraiment pertinents sur cette question, ni sur le contexte ni sur les acteurs, notre recherche prendra nécessairement un caractère exploratoire et descriptif afin de mieux cerner le phénomène tel qu'il est en train d'apparaître. Il est donc question ici d'un cadre déclencheur (Danis, 1992), propice à une telle mise en chantier et prenant en compte les dimensions mises en évidence jusqu'ici. Ainsi, telles que nous pouvons les formuler provisoirement maintenant, voici les compétences de formateurs de jeunes en milieux de travail telles qu'elles ont été retenues provisoirement dans ce cadre déclencheur.

Tableau 12
Cadre déclencheur de cette recherche

La compétence professionnelle	
<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser les connaissances et les savoir-faire du métier - Démontrer sa connaissance de l'entreprise et du monde du travail - Être au courant des derniers développements de son métier 	Un compagnon travailleur
La compétence méthodologique	
<ul style="list-style-type: none"> - Assumer les tâches de formation avec méthode - Organiser et développer la formation de l'apprenti - Rendre le travail formateur - Évaluer les apprentissages réalisés 	Un compagnon organisateur
La compétence sociale	
<ul style="list-style-type: none"> - Faire preuve de sensibilité interpersonnelle - Se faire comprendre en fonction des situations - Établir un climat de confiance et d'apprentissage - Accompagner l'apprenti dans son développement 	Un compagnon communicateur
La compétence personnelle	
<ul style="list-style-type: none"> - Avoir une vision réaliste de soi-même comme formateur - S'impliquer comme personne et assumer ses responsabilités - S'appuyer sur des valeurs - Donner un sens à ses interventions de formateur 	Un compagnon conscient

C'est donc sur la base de ce cadre transitoire que nous allons aborder dans le chapitre suivant notre méthodologie de recherche.

Chapitre 4

**La méthodologie de recherche :
ancrer analyse et cueillette dans le contexte**

« Tout nous déterminait donc à recourir aux ouvriers. On s'est adressé aux plus habiles de Paris et du Royaume : on s'est donné la peine d'aller dans leurs ateliers, de les interroger, d'écrire sous leur dictée, de développer leurs pensées, d'en tirer les termes propres à leur profession, d'en dresser les tables et de les définir, de converser avec ceux de qui on avait obtenu des mémoires et (précaution presque indispensable) de rectifier dans de longs et de fréquents entretiens avec les uns, ce que d'autres avaient imparfaitement, obscurément, et quelquefois infidèlement expliqué ».

(Diderot et d'Alembert, 1751, p. 18, édition 1969)

Introduction

Ne nous y trompons pas : il s'agit bien ici d'une méthodologie de recherche. Présentée en introduction de l'Encyclopédie il y a deux siècles et demi, elle reste pour nous vibrante d'actualité et pourrait s'appliquer presque point par point au chemin que nous avons emprunté. Mais le plus étonnant dans la démarche des Encyclopédistes, c'est qu'en voulant décrire les métiers dans leurs moindres détails pour mieux les faire connaître, ils se sont heurtés de toute évidence à cette difficulté qu'est la transmission des savoirs de métiers. Leur but n'était-il pas justement de livrer à d'autres les contenus d'une technique, fût-elle difficile voire impossible à représenter en mots et en dessins ? Et comme l'ont décrit en leur temps les chercheurs de l'Encyclopédie et comme le rappelle encore aujourd'hui Chamoux (1996) au nom de tous les ethnologues qui s'intéressent à l'apprentissage, mettre en mots l'acte technique reste difficile. Nous savons aujourd'hui que cette entreprise est d'autant plus difficile que l'acte technique n'est pas de l'ordre du mot mais bien de l'ordre du geste et comme le résume si bien Chamoux (1996), « Il ne faut pas compter sur les acteurs pour livrer une description verbale. Il faut la produire avec eux... » (p. 2). C'est en fin de compte ce que nous avons tenté tout au long de cette recherche.

Au cours de cette expérience doctorale, nous avons compris que la méthodologie de recherche était nécessairement un compromis entre une certaine vision que pouvait avoir le chercheur de sa recherche, souvent idéale, et les impératifs parfois

incontournables que lui impose la réalité. C'est aussi en « forgeant » cette recherche qu'est devenu évident ce lien direct entre l'objectif poursuivi par le chercheur et le contexte de la recherche. Dans ce quatrième chapitre, nous rappelons d'abord l'essentiel des objectifs de recherche poursuivis ainsi que les conditions particulières dans lesquelles celle-ci s'insère. Nous détaillons après les éléments qui caractérisent le type de recherche retenu. Plus loin, nous décrivons dans quelles circonstances et avec quels sujets elle s'est déroulée. Ensuite, nous présentons les techniques de cueillette et d'analyse utilisées et enfin, nous présentons les cinq grandes étapes de la recherche.

4.1 Les objectifs de recherche

À l'image des Encyclopédistes, nous avons approché les gens de métier pour notre étude. Pourtant, notre propos n'est pas de décrire les différents métiers rencontrés, démarche bien compréhensible en ethnologie ou en histoire des techniques, soit parce que ces techniques sont encore inconnues, soit au contraire parce qu'elles vont disparaître. Pour notre part, dans le registre de l'éducation des adultes, nous tentons de documenter cet espace de formation qu'occupent un expert de métier et un débutant dans ce métier, espace qu'on appelle depuis des siècles, apprentissage. Et dans ce vaste domaine que représente l'apprentissage, il nous a paru intéressant et actuel de focaliser notre attention sur les compétences déployées par le compagnon dans l'accompagnement de son apprenti.

Comme nous l'avons vu au cours de la recension des écrits, si l'apprentissage est abordé abondamment selon ses dimensions d'organisation, ses structures, ses développements et ses enjeux, il faut constater avec regret que les acteurs véritables, les compagnons et les apprentis, sont encore absents des préoccupations des chercheurs. Globalement, cette recherche se situe dans le prolongement du travail d'investigation entrepris depuis quelques années par quelques trop rares auteurs (Gérard, 1997 ; Ramé et Ramé, 1995) sur l'apprentissage des métiers et plus particulièrement sur le vécu des acteurs. Plus spécifiquement, si elle porte nommément sur les compétences de formateurs développées par les compagnons dans l'accompagnement des apprentis, elle vise d'abord à les identifier et à les nommer plus adéquatement, ensuite à décrire

fidèlement leur contexte d'exercice, mais surtout à mieux comprendre les dynamiques de cette réalité de formation dans son ensemble. Car, pour nous, aborder cet univers de formation par le biais des compétences, c'est aussi tenter de saisir dans quel contexte ces compétences s'exercent et puisque les compétences ne peuvent exister que contextualisées, il importe de bien comprendre les dynamiques en jeu et au travers du point de vue du compagnon, de tenter de rendre compte de cette complexité.

4.2 Le domaine de recherche

Cet espace de formation mal connu et par ailleurs en pleine renaissance un peu partout dans le monde, présente des caractères particuliers dont il faut sans doute ici rappeler quelques éléments.

Tout d'abord, les compagnons sont avant tout des travailleurs et s'ils assurent la formation des apprentis, ils le font par surcroît, sans qu'habituellement celle-ci soit vraiment nommée comme telle. Ensuite, comme nous l'avons vu au cours de cette recension, ces travailleurs sont détenteurs de savoirs, alors même que bien souvent, ils n'en sont pas conscients. Non seulement parce qu'ils n'en ont pas nécessairement besoin pour fonctionner, mais aussi parce que comme tous les praticiens, ils éprouvent des difficultés à dire leur vécu et à nommer leur réalité. Ce caractère tacite des savoirs impose de façon déterminante le choix de notre méthodologie dans son ensemble, mais particulièrement le choix de notre cueillette de données : la méthode choisie doit donc rencontrer cette exigence à la fois pour nous aider à dépasser ce caractère caché et à la fois pour aider le compagnon à aller au-delà de ses propres mots.

Nous avons vu aussi par ailleurs dans les écrits que le langage, après avoir été un obstacle à la compréhension de la réalité de travail, peut être vu aussi comme une ressource dans la mesure où il exprime toute la richesse et toute la diversité du métier par ses nombreuses singularités. Le langage reste donc pour nous un fil conducteur, difficile certes et parfois ténu, mais qui permet d'accéder au savoir et qui peut se montrer très riche de sens et de révélations. Et c'est justement dans l'expression singulière de cette réalité que nous avons cherché nos données en visant à dépasser cet

obstacle que constitue le langage, mais en laissant toute la place au travailleur pour qu'il formule lui-même les sens qu'il prétend donner à son action de formation. Une vigilance méthodologique s'est exercée tout au long de la recherche par un retour constant aux acteurs pour garantir cette cohérence entre ce qu'il exprime et ce qu'il fait réellement.

4.3 Le type de recherche

Il est clair qu'en cherchant à mieux nommer, à mieux décrire et à mieux comprendre, nous tournons nos regards vers une perspective de recherche qualitative. Mais cette recherche est aussi exploratoire par sa découverte du domaine, collaborative dans son souci de rapprochement avec les sujets et enfin analytique dans la perspective de recherche de sens qu'elle suppose.

4.3.1 Une dimension qualitative

La méthode qualitative est le fondement et le point de départ de cette recherche doctorale. Son objet est bien « d'explicitier, en compréhension, un fait humain » (Muchielli, 1991, p. 91) et pour lequel on ne dispose pas d'une théorie permettant la construction d'une échelle de mesure (Van der Maren, 1999). Selon de nombreux auteurs, la position du chercheur y est particulière : non seulement, il fait corps avec sa recherche - la distance à l'objet est réduite - mais encore, il fait appel à ses dimensions personnelles, subjectives. Enfin, il entretient avec ses témoins une relation de confiance puisqu'il part de l'idée que ce sont eux qui possèdent l'expertise du domaine. Mais comme l'a fait remarquer Poisson (1990), l'approche qualitative, tout en inspirant globalement une même méthodologie, recouvre en fait une grande variété de types de recherches qui se recommandent toutes de la recherche qualitative. Il convient alors de mieux préciser quelle coloration nous entendons donner à cette démarche.

4.3.2 Une dimension exploratoire

Étant donné le peu d'écrits disponibles et pertinents à l'objet de notre étude, nous devons nécessairement considérer cette recherche comme exploratoire. Poupart (1997)

pensent que la forme exploratoire convient particulièrement bien pour approfondir la complexité d'une situation ou d'un processus ou découvrir l'émergence d'une réalité sociale nouvelle et qu'elle s'applique surtout à une « démarche qui ne peut s'appuyer sur un héritage cumulatif de connaissances dans le domaine étudié » (Poupart, 1997, p. 34). Par contre, dans le contexte de notre recherche, nous voulons nuancer cette affirmation. Car, si nous sommes conscients de l'importance de découvrir un domaine, nous ne pouvons pas non plus nier les quelques travaux des prédécesseurs et de leur apport déterminant dans l'élaboration de notre cadre, que nous avons appelé suivant l'expression de Danis (1992), un cadre déclencheur. En effet, il aurait été vain de vouloir nous passer des conclusions auxquelles nous étions arrivés à la fin de notre recension. En prenant une position intermédiaire entre l'exploration pure et la déduction pure, nous empruntons une voie du milieu qui priorise un va et vient entre le connu et l'inconnu, entre l'acteur et le chercheur, entre les données objectives et l'analyse subjective. Ce cadre déclencheur, bien présent à la fin de notre recension, mais seulement à titre provisoire, agit donc en arrière plan des prémisses de notre cueillette de données. Cependant, il ne nous interdit pas la remise en question, la déconstruction au profit de nos données et l'apparition de nouveaux liens qui permettent à notre pensée de se rebâtir et d'évoluer.

4.3.3 Une dimension collaborative

Dans l'esprit même de la recherche qualitative, notre recherche se veut aussi collaborative dans la mesure où elle considère les sujets comme réellement porteurs de leur réalité. Cette position du chercheur implique sa reconnaissance du praticien comme l'élément clé de la recherche et légitime la compréhension qu'a le praticien de sa pratique autant que ses prises de position sur les situations et les problèmes qu'il rencontre (Coulon, 1993). Soucieux par ailleurs de jouer pleinement avec le compagnon placé face à lui-même le rôle de « tiers-témoin » (Mellet d'Huart, 1994), il est impérieux pour nous de ne pas trahir son propos avec des références qui ne sont pas les siennes. Il est donc important de faire la part belle à l'acteur lui-même de manière à éviter que le savoir issu de la pratique soit déformé ou occulté par un savoir déjà homologué (St-

Arnaud, 1995). La recherche collaborative permet un examen conjoint d'un même objet de recherche et son déroulement implique que le chercheur pénètre dans l'univers du praticien.

4.3.4 Une dimension analytique

Si nous avons surtout parlé des dimensions qui touchent la cueillette des données, nous ne devons pas oublier qu'une recherche est aussi un traitement des données et que celles-ci ne prennent un sens que si elles passent au travers d'une analyse qui leur donne un sens et une cohérence uniques. Nous pensons ici principalement aux approches de la phénoménologie et de la théorisation ancrée qui, du strict point de vue de la posture du chercheur, se présentent comme opposées. Ainsi, on considère la phénoménologie comme centrée sur le travail réflexif du praticien alors que l'analyse par théorisation ancrée donne au chercheur tout un rôle de modélisation. Bien que divergentes dans leurs fondements, nous pensons que ces deux démarches ne sont pas antinomiques. Au contraire, elles peuvent se compléter, puisqu'elles agissent chacune dans leur sphère, à des moments différents et suivant des axes différents. On peut très bien donner la priorité à la parole des praticiens à un moment et mettre l'accent plus tard sur le travail de construction et de modélisation sans les nier ni l'une ni l'autre. Voyons ces deux approches.

4.3.4.1 La tradition phénoménologique

Pour Husserl (1913), fondateur de la phénoménologie, il importe de retourner aux choses même telles qu'elles se manifestent à la conscience de la personne. Cette prise de position met l'accent sur l'acteur et sur la perception que celui-ci détient de la réalité étudiée et comme le notent Guberman, Maheu et Maillé (1991), le chercheur doit s'effacer devant l'acteur puisque c'est lui qui possède une expérience particulière, unique et singulière qui permet de mieux comprendre le sens de son action. Pour Poisson (1991), le rôle du chercheur doit se limiter à faciliter l'émergence de la réalité subjective et pour Muchielli (1991), le chercheur doit pratiquer la réduction phénoménologique et

mettre entre parenthèses son savoir. Globalement la démarche proposée au chercheur est bien de tenter de saisir le cadre de référence selon lequel les praticiens interprètent leurs pensées, leurs sentiments et leurs actions. Dans cette perspective, les théories, les propres expériences et les connaissances sur le domaine ne doivent pas masquer les données recueillies auprès des praticiens. Cette centration sur le praticien doit nous permettre de mieux saisir ce qu'il pense, ce qu'il ressent de manière à ne pas nier cette dimension affective et cette conceptualisation pour retourner parfois plus facilement ou plus rapidement à l'évocation de l'événement. Cette composante affective est très importante dans la mise en œuvre de l'apprentissage par le compagnon, car il y a un réel investissement dans l'action de formation, un engagement, mais aussi une fierté et un plaisir évidents. Nous cherchons aussi à accéder au monde recréé du compagnon, celui que la pensée et la mémoire restituent avec une richesse accrue et ces dimensions ne doivent pas être évacuées au profit de la seule évocation de l'action.

De plus, rappelons qu'en tant que fabricateurs, les compagnons s'insèrent dans un processus qui part de la matière brute et qui évolue vers le produit fini. Cette sorte de révélation de l'objet fabriqué à son producteur fait partie de leur horizon familier et de leur mode de pensée : c'est pourquoi nous pensons qu'une démarche de type phénoménologique leur conviendrait particulièrement bien. Nous voyons trois sens à cette perspective : du point de vue de la recherche, où l'on s'attend habituellement à une recherche descriptive, d'un point de vue philosophique où l'on s'en tient aux données de l'expérience (Foulquié et Saint-Jean, 1969) et aussi d'un point de vue étymologique où l'on s'occupe d'un phénomène tel qu'il apparaît. Nous privilégions donc une méthode d'analyse qui prenne en compte le cheminement réflexif émergent des compagnons tout en cherchant à raffiner leur pensée et qui permette de la valider au long du processus.

4.3.4.2 La tradition de la théorisation ancrée

Pour Glaser et Strauss (1967), la théorie ne doit pas précéder la recherche et c'est justement la recherche qui permettra au cours de sa progression l'émergence de sens nouveaux à la condition expresse que le chercheur écarte tout à-priori théorique. Pour

Paillé (1994), analyser par théorisation ancrée, c'est chercher un sens à un événement ou à un phénomène en mettant davantage l'accent sur la démarche propre à y arriver : un processus plutôt qu'un résultat. Et si la théorisation est ancrée, c'est qu'« elle cherche en tout temps à s'appuyer sur les données empiriques en étant validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence » (Paillé, 1994, p. 150). Comme le souligne Poupart (1981), cette méthode réhabilite l'intuition et la subjectivité du chercheur, favorise l'induction et l'expérience. Cette démarche aide aussi à dépasser la dimension purement descriptive pour parvenir à une modélisation, voire une théorisation de la réalité étudiée si elle est possible. Nous verrons plus loin, dans la présentation de l'outil d'analyse, la portée de cette proposition (Paillé, 1994).

4.4 Le choix des sujets

Comme nous l'avons souligné maintes fois au cours de la recension, la qualité de la formation en apprentissage est largement conditionnée par la qualité des formateurs eux-mêmes. C'est précisément vers ces compagnons de qualité que nous nous sommes tourné au moment de faire un choix parmi les nombreux compagnons qui pouvaient être nos sujets de recherche. Nos contacts auprès des conseillers régionaux de l'apprentissage d'Emploi-Québec ont favorisé cette recherche des « bons » compagnons. Ceux qui se distinguaient parmi eux, faisaient preuve d'une compréhension approfondie de leur fonction, témoignaient d'une rare exigence dans la qualité de leur travail, menaient l'accompagnement de leurs apprentis avec engagement, démontraient des qualités d'ouverture et d'adaptation aux apprentis et à leur formation et pouvaient témoigner de leur action avec cohérence. Outre ces critères, le choix des compagnons a été aussi marqué par le contexte historique de l'apprentissage et par la situation des entreprises qui employaient ces compagnons.

4.4.1 Le contexte de la recherche

En effet, au moment où débute la cueillette de données de cette recherche (1997-1998), le Québec vit un tournant de son histoire de l'apprentissage, dans un renouvellement et une remise en question de ses filières. Or, parmi les quatre filières encore en vie au Québec, seuls les régimes de qualification et d'apprentissage présentent

un parcours structuré et qualifiant de formation. Malheureusement, ces nouveaux venus dans l'horizon de l'apprentissage, offrent encore peu de métiers : cette situation historique n'est pas sans conséquence pour notre recherche, puisque nous nous trouvons en présence d'un éventail restreint de métiers (douze métiers en qualification et deux en apprentissage).

Par contre, par le biais de leur comité sectoriel, ce sont ces métiers qui ont manifesté de l'intérêt pour l'apprentissage. Les entreprises contactées pour cette étude présentent en effet cette caractéristique d'ouverture à l'égard de l'apprentissage. De petite taille, elles occupent en moyenne une vingtaine d'employés. De plus, elles recherchent depuis longtemps des solutions à leurs problèmes chroniques de recrutement, soit parce que la formation scolaire est absente dans leur secteur (entretien de véhicules récréatifs ou abattage), soit parce que les conditions de leur industrie provoquent une constante rotation de personnel et les oblige à former sans cesse une main-d'œuvre instable.

Pour cette raison, au moment où ces entreprises sont sollicitées pour entrer dans le régime de qualification ou dans le régime d'apprentissage, ces compagnons vivent déjà dans une tradition de formation sur le lieu de travail. Ils en connaissent les contraintes, ils ont de plus accumulé une expérience non négligeable sur la question et ils sont enfin persuadés du bien-fondé de cette démarche. Pour eux, l'apprentissage procure une main-d'œuvre plus qualifiée, plus polyvalente et renforce globalement les liens de leur profession (Balleux, 1997).

4.4.2 Les sujets rencontrés

Compte tenu du petit nombre de métiers en présence, nous avons voulu rencontrer la plus grande diversité de situations possibles. Nous avons interrogé 35 compagnons provenant de 30 entreprises situées principalement dans la grande région de Montréal ainsi que dans la région de Laval et de la Montérégie. Ces entreprises œuvrent principalement dans le secteur de la restauration et dans le secteur manufacturier. Parmi

les métiers touchés par cette recherche, au total 9 métiers différents, 7 métiers sont actifs dans le régime de qualification et 2 dans le régime d'apprentissage, comme nous l'exposons dans le tableau suivant.

Tableau 13
Les métiers rencontrés

Métiers	Nombre de compagnons	%
Régime de qualification		
Cuisine	11	31
Boulangerie	2	5
Pâtisserie	2	5
Usinage	8	23
Fabrication de moules	3	9
Ébénisterie	3	9
Matriçage	3	9
Régime d'apprentissage		
Conduite et réglage de machines à mouler	2	6
Conduite de véhicules lourds routiers	1	3
Total	35	100

Suivant les étapes et les objectifs poursuivis¹, nous avons opté d'abord pour un grand nombre de personnes (24 compagnons dans la première étape) et dans la plus grande diversité de métiers possibles à ce moment-là (usinage, cuisine, pâtisserie, boulangerie, matriçage et conduite de véhicules lourds routiers). Dans la troisième étape, nous avons opté ensuite pour un nombre restreint de compagnons (3 compagnons) dans le seul métier de cuisinier. Mais avec une volonté de validation et de triangulation de données tellement particulières, nous avons aussi rencontré les trois apprentis qui

¹ Nous reprenons en détails le déroulement de ces cinq étapes dans le chapitre 4.6 Les étapes de la démarche. Ici, nous situons seulement les sujets.

évoluent dans le sillage de ces trois compagnons. Ensuite, dans un souci d'élargissement de la quatrième étape, nous avons opté de nouveau pour un plus grand nombre (8 compagnons dans 4 métiers différents : usinage, fabrication de moules, ébénisterie et conduite de machines à mouler). Dans la dernière étape, nous avons repris 4 compagnons déjà rencontrés au cours des phases précédentes.

Dans les 30 entreprises visitées, les compagnons exercent différemment leur rôle suivant leur position dans l'organisation, mais tous sont travailleurs et participent personnellement à la production, les uns comme propriétaires-exploitants, d'autres comme contremaîtres ou superviseurs de production, d'autres enfin comme chefs d'équipe. Le tableau suivant rend compte de ces différences de statut des compagnons.

Tableau 14
Différences de statut des compagnons rencontrés

Statut	Nombre de compagnons	%
Propriétaires-exploitants	15	44
Contremaîtres, superviseurs de production	10	28
Chefs d'équipe	10	28
Total	35	100

Enfin, nous avons pris les précautions déontologiques d'usage. Avant les rencontres, les sujets ont été contactés par téléphone. Ils ont été informés des recommandations dont ils étaient l'objet par les représentants d'Emploi-Québec de leur région. Nous leur avons bien sûr expliqué le contexte de cette recherche doctorale ainsi que les objectifs visés. Ensuite, nous leur avons décrit les attentes que nous avions à leur égard et le type de recherche collaborative que nous favorisons. Ils ont été assurés de la

confidentialité des données, autant vis à vis de leur entreprise que des agents d'Emploi-Québec et spécialement dans le cas des trois apprentis vis à vis de leurs compagnons respectifs. Leur participation a toujours été volontaire.

En fin de compte, nous avons ainsi été chercher le plus d'éléments d'origines diverses possibles de manière à couvrir au mieux l'ensemble du phénomène, mais nous avons considéré les 30 entreprises comme un tout particulier, cherchant à intégrer à ce lieu l'ensemble des données pertinentes et à globaliser autant que possible les résultats. Il est bon de rappeler que nous ne visions pas à établir des corrélations entre les différents métiers, ni les types d'entreprises, ni même les deux filières d'apprentissage. Notre recherche ne cherche pas à comparer, mais à dégager un modèle intégrateur et général qui se situe au-delà des différences.

4.5 Les techniques de recherche utilisées

Notre méthodologie de recherche ne peut se prétendre qualitative que si elle met en œuvre des techniques de collecte et d'analyse qualitatives. Pour la cueillette de données, nous avons principalement retenu l'entretien non-directif, l'entretien d'explicitation, la validation par les experts, l'entrevue-questionnaire tandis que pour l'analyse des données, nous avons privilégié une démarche inspirée par la théorisation ancrée.

4.5.1 Les techniques de cueillette

Parmi les outils de recherche utilisés, voyons d'abord ceux qui ont trait particulièrement à la cueillette de données : l'entretien non directif, l'entretien d'explicitation et l'entrevue-questionnaire

4.5.1.1 L'entretien non directif

L'entretien non directif est couramment utilisé comme méthode d'investigation en sciences sociales. Si on émet l'hypothèse qu'à une question quelle qu'elle soit, les personnes interrogées ne répondent pas au hasard, on peut considérer que toute réponse a une signification. Dans l'optique de l'entretien non directif, on inverse les rôles habituels de la recherche. C'est ainsi qu'on laisse à la personne rencontrée le rôle d'exploration et on part de l'idée que la personne est la plus apte à explorer le champ du domaine qu'elle connaît par ailleurs, de l'intérieur pour ainsi dire, en fonction de ce qu'elle pense et de ce qu'elle ressent. L'enquêteur joue alors un rôle de soutien et de facilitateur de l'exploration. La personne est porteuse de la culture à laquelle elle appartient et s'il est vrai qu'on ne peut construire un modèle de cette culture qu'à partir de ses productions, l'entretien non directif vise à susciter les productions verbales des individus pour constituer autant d'informations, révélatrices de leur culture et des mécanismes qui la constituent. Cela doit correspondre pour le chercheur à une acceptation réelle de la personne interrogée telle qu'elle est (Michelat, 1975). C'est qu'on demande à la personne interviewée non seulement ce qu'elle sait, mais aussi ce qu'elle pense, ce qu'elle ressent en tant qu'individu. Et l'information ainsi obtenue rejoint des niveaux plus profonds parce que selon Michelat (1975), il existe une relation entre le degré de liberté laissé à la personne rencontrée et le niveau de profondeur des informations qu'elle peut fournir. Notons que cette technique a ses limites et que malgré son nom, l'entretien n'est pas tout à fait non directif. Le fait pour le chercheur d'être là en présence du compagnon en est déjà une de taille, puisqu'en proposant un entretien sur l'apprentissage, il y a une direction très nettement imprimée à la rencontre.

Imposant peu de contraintes au compagnon interviewé, cette forme d'entrevue a été abondamment utilisée au cours de la première étape de la recherche qui était avant tout une étape d'exploration du phénomène. Le plus souvent individuelle, elle a aussi donné lieu à des rencontres de groupe basées sur les mêmes fondements. Ces rencontres de groupe ont été motivées par ce climat spécial que crée la rencontre de gens de métiers

entre eux, par cette ouverture et cette stimulation que procure la diversité des individus réunis, par la synergie des propos sur les événements d'apprentissage évoqués.

4.5.1.2 L'entretien d'explicitation

Au départ, les entretiens d'explicitation n'ont pas été introduits en pratique sociale dans un but de recherche mais bien pour privilégier la verbalisation de l'action qui permet d'accéder à la mémoire d'évocation de cette action (Vermersch, 1994). Nous pensons que cette proposition fondamentale de l'entretien d'explicitation correspond bien à toute démarche de cueillette de données. L'entretien d'explicitation vise essentiellement à retourner au cœur de l'action et dans notre cas, il s'agit d'approcher au plus près l'action de formation menée par le compagnon avec son apprenti. Avec cette technique, nous cherchons donc systématiquement, à partir de la troisième phase de cueillette, à évoquer UNE situation d'apprentissage, avec un apprenti clairement nommé, avec des évocations le plus minutieusement verbalisées, compte tenu des possibilités et le plus clairement circonstanciées de manière à faire décrire et à rendre l'événement dont il est question le plus vivant sous nos yeux.

Pour Vermersch (1994), verbaliser l'action se heurte à de nombreux obstacles. La première difficulté et non la moindre est l'action elle-même : elle peut être opaque à celui-là même qui la met en œuvre (Vermersch, 1995) et de plus, l'action réussie ne conduit pas nécessairement à se poser des questions (Rabardel et Six, 1995). Mais l'autre obstacle majeur auquel se heurte le questionneur, c'est que l'acteur pour réussir n'a pas besoin de savoir qu'il sait. Il y a donc une dimension pré-réfléchie à l'action. En effet, les connaissances liées à l'action sont souvent devenues implicites parce qu'automatisées ou pas encore conscientisées parce que n'ayant pas encore fait l'objet d'une élaboration de la part de l'acteur. On atteint ici aux dimensions non conscientes de l'action. Mais il y a aussi l'acteur qui cause problème : verbaliser l'action n'est pas habituel pour lui ; sur un événement, on porte plus volontiers des jugements que des descriptions. Enfin, il faut compter avec les mauvais tours que peut jouer la mémoire et en conséquence, apporter de l'aide à l'acteur si l'on veut qu'il prenne conscience de

cette action vécue. C'est au travers de l'entretien d'explicitation que le praticien peut se poser en guide et en médiateur.

Cette méthode propose de privilégier la verbalisation de l'action pour accéder à la mémoire d'évocation de l'action. Verbaliser l'action passée est un des premiers « observables » sur lequel s'appuyer : l'entretien se rapporte à une action qui s'est réellement déroulée et qui doit être singulière même si elle représente un déroulement d'action ; il ne s'agit pas de décrire une action déjà conceptualisée, évoquée en termes généraux. Pour ce faire, il requiert l'évocation de l'événement où le sujet relie les images, les sons, les sensations de l'expérience passée comme il est fait classiquement dans le contexte psychothérapeutique. Il importe ensuite de questionner sur un mode qui privilégie les aspects descriptifs de l'action au détriment d'une certaine conceptualisation pour avoir accès aux informations non conscientes et les questions posées portent sur la description de l'action ou des actions vécues (questionner les gestes par exemple ou solliciter la mémoire concrète). Même si la quête de données s'effectue sur un domaine qui n'est pas directement observable, il est question pour le guide de recueillir des traces de l'action. Les questions vont privilégier le « comment » sur le « pourquoi » des choses. Le but est donc de recueillir des informations pour documenter le détail des actions de manière à rendre la démarche du sujet plus intelligible et de repérer les informations implicites sous toutes leurs formes en focalisant sur l'action plutôt que sur le contexte, l'environnement, les circonstances ou les jugements, les opinions, les commentaires. Ce questionnement peut être accompagné d'une analyse de la tâche, d'une attention soutenue à la forme de la verbalisation. La notion d'évocation est donc cruciale : elle ouvre un accès particulier à l'expérience passée.

Mais ce qui est tout aussi important, c'est ce que Vermersch (1994) appelle la position de parole. Quand il évoque l'action passée, l'acteur peut le faire d'une manière détachée, comme si l'action ne le concernait plus ; il peut aussi évoquer son action d'une manière impliquée, incarnée : il est bien présent en pensée au vécu de cette action. C'est vers cette position de parole que doit tendre le médiateur s'il veut accéder aux dimensions concrètes de l'action. Ralentir le rythme de la parole, faire spécifier le vécu,

et parler à l'autre de son vécu sont des moyens utilisés pour y arriver. Il importe enfin de valider les informations obtenues selon trois critères complémentaires : est-ce vrai, suffisamment détaillé et complet ?

4.5.1.3 L'entrevue-questionnaire

Le questionnaire n'est pas un instrument particulièrement valorisé en recherche qualitative, mais malgré son rattachement habituel aux méthodes quantitatives de recherche, nous pensons qu'il peut être d'un grand secours pour le chercheur engagé en recherche qualitative. En effet, si nous accolons ces deux techniques de cueillette, à la fois questionnaire et entrevue, c'est que nous voulons utiliser le questionnaire pour le bénéfice qu'il apporte sans endosser nécessairement toutes les limites qu'on lui prête habituellement. Ainsi, cette double situation permet d'éviter de nombreux écueils habituellement attribués au questionnaire comme les termes vagues et ambigus, le manque de vérification des réponses, les questions entraînant la désidérabilité sociale.

Selon Blanchet (1987), le questionnaire doit répondre à des objectifs précis et limités et dans la plupart des cas, il est prudent d'assigner au questionnaire un objectif principal à atteindre, soit estimer, soit vérifier, soit décrire. Pour de Landsheere (1982), le questionnaire à réponses ouvertes permet au répondant d'utiliser son propre vocabulaire, ce qui favorise une meilleure expression de sa réalité. Nous étions conscient du soin à apporter à la rédaction d'un questionnaire. C'est ainsi que pour nous assurer d'être compris, nous avons formulé des questions simples, écrites dans un vocabulaire qui se rapproche de celui qu'utilisent les compagnons (Massé, 1992). De plus, nous pouvons toujours corriger la formulation des questions en présence de l'interlocuteur. Enfin, nous avons fait évaluer et valider ce questionnaire auprès de personnes issues de différents milieux de travail, la directrice de cette thèse d'abord, deux collègues ensuite, l'un chercheur universitaire, l'autre responsable de dossiers d'apprentissage à Emploi-Québec. Finalement, pour en assurer le contenu et la lisibilité, nous avons fait appel aux services d'un compagnon du régime de qualification

d'Emploi-Québec. Le questionnaire a donné lieu à des corrections au niveau des consignes et de la formulation des questions.

Cette technique de cueillette de données a trouvé sa place au cours de la quatrième étape qui en était une de compréhension étendue du phénomène. En jumelant questionnaire et entrevue d'explicitation, nous avons voulu valider le cadre définitif, éclairer toutes les questions laissées en suspens jusque-là et approfondir certaines questions devenues thématiques au cours de la recherche.

4.5.2 Une technique d'analyse : l'analyse par théorisation ancrée

Traduite, adaptée, améliorée à partir des travaux de Glaser et Strauss (1967) et des écrits qu'ils ont développés dans la suite, seuls ou en collaboration, la théorisation ancrée est une *grounded theory* revisitée par Paillé (1994). Elle se présente comme une démarche avant tout d'analyse de données, mais qui ne peut non plus se départir complètement d'une cueillette particulière de données. Elle nous apparaît donc comme une méthode d'analyse de données qui conditionne et organise une cueillette.

Pour Paillé (1994), théoriser, c'est chercher un sens à un événement ou à un phénomène en mettant davantage l'accent sur la démarche propre à y arriver : un processus plus qu'un résultat. Et si elle est ancrée (*grounded*), c'est qu'elle cherche en tout temps à s'appuyer sur les données empiriques en étant « validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence » (Paillé, 1994, p. 150). L'analyse commence donc avec la cueillette où les premières données recueillies servent à nourrir un questionnement plutôt qu'à remplir une grille préétablie et la démarche d'ensemble procède par un enchaînement d'appréciations et d'estimations jusqu'à la justesse et la pertinence recherchées. On peut y repérer six grandes phases avec chacune un niveau particulier de questionnement :

1. La codification initiale : « *Qu'est-ce qu'il y a ici ? Qu'est-ce que c'est ? De quoi est-il question ?* » (Paillé, 1994, p. 154) ;

2. La catégorisation : « *Qu'est-ce qui se passe ici? De quoi s'agit-il ? Je suis en face de quel phénomène ?* » (Paillé, 1994, p. 159) ;
3. La mise en relation : « *Ce que j'ai ici, est-il lié avec ce que j'ai là ? En quoi et comment est-ce lié?* » (Paillé, 1994, p. 167) ;
4. L'intégration : « *Quel est le problème principal ? Je suis en face de quel phénomène en général ? Mon étude porte en définitive sur quoi ?* » (Paillé, 1994, p. 172) ;
5. La modélisation : « *De quel type de phénomène s'agit-il ? Quelles sont les propriétés du phénomène ? Quels sont les antécédents du phénomène ?* » (Paillé, 1994, pp. 174-176) ;
6. La théorisation est moins un résultat qu'un retour à la vérification constante des données (Paillé, 1994, p. 177).

Ce questionnement des données est bien le processus central de la théorisation ancrée, car plutôt que de chercher à classer, codifier, catégoriser les données brutes, il est question de mieux nommer, mieux comprendre, mieux relier et peut-être éventuellement mieux théoriser les éléments d'une même réalité.

4.6 Les étapes de la démarche

Globalement, notre parcours de recherche est caractérisé par une alternance de périodes de cueillette et de périodes d'analyse qui se complètent l'une l'autre, constituant ainsi des plates-formes pour accéder à chaque étape suivante. Ces cinq séquences successives correspondent à des moments différents qui marquent une gradation dans la découverte et la connaissance du phénomène que sont les compétences de formateur du compagnon. De manière à réserver dans les résultats la description de l'exercice des compétences et en faire un tout, nous avons choisi de présenter dans ce chapitre 4.6 l'émergence du nouveau cadre à partir du cadre déclencheur et sa consolidation. Il nous apparaissait que cet aspect de la recherche est intimement lié à la démarche et à sa dynamique plutôt qu'à ses résultats proprement dits, même si bien sûr

en fin de compte, cette élaboration du cadre d'analyse est un résultat de la recherche.
Ces séquences s'ordonnent comme suit dans le tableau de la page suivante :

Tableau 15
Articulation des phases de cueillette et d'analyse

	Cueillette	Analyse
Première étape : Exploration du phénomène	24 entretiens non directs de groupe et individuels	→ Codification, première catégorisation et regroupement
Deuxième étape : Confrontation aux éléments du cadre		→ Catégorisation et mise en relation avec les éléments du cadre
Troisième étape : Compréhension en profondeur du phénomène	6 entretiens d'explicitation auprès de 3 compagnons et de leurs 3 apprentis	→ Nouvelles codification et catégorisation Mise en relation des éléments et questionnement
Quatrième étape : Compréhension étendue du phénomène	8 questionnaires et entretiens d'explicitation auprès de 8 compagnons	→ Nouvelles codification et catégorisation Mise en relation des éléments et intégration
Cinquième étape : Confrontation finale aux acteurs	Validation auprès de 4 compagnons ²	→ Modélisation et validation des résultats

² Ces 4 compagnons ont déjà été rencontrés dans d'autres phases de la recherche. Il y a donc bien 35 compagnons différents et 3 apprentis dans 30 entreprises différentes au cours de cette recherche.

Avant d'entrer dans le détail de ces cinq étapes, nous présentons maintenant une vue d'ensemble de la démarche en prenant en compte les types de démarches, les types de rencontre avec les compagnons, les sujets rencontrés, les métiers concernés, les objectifs de cueillette, les types de documents recueillis et les objectifs d'analyse.

Tableau 16
Tableau synoptique de la méthodologie de recherche

ÉTAPES	TYPE DE DÉMARCHES	TYPE DE RENCONTRES	SUJETS RENCONTRÉS	MÉTIERS CONCERNÉS	OBJECTIFS DE CUEILLETTE	TYPE DE DOCUMENTS	OBJECTIFS D'ANALYSE
Première étape	Exploration du phénomène	Entretiens non-directifs de groupe et individuels	24 compagnons du régime de qualification et d'apprentissage d'Emploi-Québec	Usinage Cuisine Pâtisserie Boulangerie Matricage Conduite de véhicules lourds	1. couvrir le phénomène par le contact avec plusieurs métiers 2. constituer un vaste corpus de données descriptives	1. retranscription des entrevues 2. notes personnelles	1. repérer et isoler des énoncés d'action de formation 2. classer sommairement ces énoncés d'action de formation 3. parcourir un premier tour d'horizon
Deuxième étape	Confrontation au cadre initial	---	---	---	1. comparer les premiers résultats avec le cadre 2. chercher un ancrage avec le cadre déclencheur	1. les éléments du cadre 2. les énoncés d'action de formation	1. mieux nommer les compétences issues du cadre 2. laisser émerger de nouvelles sous-compétences 3. proposer un nouveau cadre
Troisième étape	Compréhension en profondeur du phénomène	Entretiens de type explication individuels	3 compagnons et 3 apprentis du régime de qualification d'Emploi-Québec	Cuisine	1. valider le nouveau cadre 2. recueillir des données homogènes 3. documenter trois récits d'apprentissage	1. retranscription des entrevues 2. notes personnelles	1. adopter le cadre définitif 2. mieux décrire le contexte d'exercice des compétences 3. rédiger un questionnaire à partir des éléments manquants
Quatrième étape	Compréhension étendue du phénomène	Questionnaires et entretiens de type explication individuels	8 compagnons des régimes de qualification et d'apprentissage d'Emploi-Québec	Usinage Fabrication de moules Ebénisterie Conduite de machines à mouler	1. valider le cadre définitif 2. questionner pour éclairer 3. questionner pour approfondir	1. retranscription des entrevues 2. notes personnelles	1. mieux décrire les compétences elles-mêmes 2. mieux restituer la complexité du phénomène
Cinquième étape	Confrontation aux acteurs	Validation par les experts	4 compagnons des régimes de qualification et d'apprentissage d'Emploi-Québec	Cuisine Ebénisterie Usinage Conduite de machines à mouler	1. mettre à l'épreuve le modèle proposé 2. valider la description des compétences	1. documents annotés 2. notes personnelles	1. compléter la documentation 2. finaliser la rédaction

4.6.1 Première étape : l'exploration du phénomène

La première étape qui est avant tout une démarche d'exploration se présente d'abord comme une longue période de cueillette de données. Elle vise essentiellement à cerner globalement le domaine d'exercice de l'apprentissage et à constituer un vaste corpus de données descriptives. D'une durée d'une heure en moyenne par personne, des entretiens de groupes (un groupe de 7 et un groupe de 4 compagnons) et individuels (13 personnes), auprès de 24 compagnons de la grande région de Montréal ont touché six métiers du régime de qualification et du régime d'apprentissage d'Emploi-Québec : l'usinage, la cuisine d'établissement, la pâtisserie, la boulangerie, la fabrication de moules et la conduite de véhicules lourds routiers. Sans structure rigide, ces entretiens ont permis aux compagnons de s'exprimer sur plusieurs niveaux et notamment sur leur réalité de formateurs, sur leur vision de ce rôle, sur les difficultés à l'exercer et enfin sur les événements saillants, positifs et négatifs, qui ont marqué cette expérience.

Cette première étape de cueillette a été suivie d'une période d'analyse aussitôt la retranscription terminée. Avec leur caractère ouvert de questionnement, ces entrevues possédaient une foule de données sur les interactions de formation des compagnons auxquelles une première lecture attentive pouvait donner vie. Dans cette phase d'analyse, nous visions avant tout à repérer et à isoler des énoncés d'action de formation, à les classer sommairement par unités de sens et à parcourir ainsi un premier tour d'horizon.

Partant de la définition minimale et sommaire de la compétence qui veut qu'elle soit un « savoir en action », nous avons cherché à repérer dans les témoignages de ces compagnons toutes les traces d'actions où ils se présentaient comme des formateurs. À notre étonnement, cette recension a débouché sur une longue énumération de 357 énoncés d'action de formation, de tous ordres et de tous niveaux sous des affirmations contenant exclusivement des verbes d'action (voir un exemple en annexe 2). Cette première mise à plat mettait en scène, mais dans le désordre, le compagnon dans son contexte de travail, dans ses modes habituels de fonctionnement comme formateur, dans ses interactions avec l'apprenti et nous donnait une première idée, quoiqu'encore assez vague, du domaine. À ce stade, nous avons d'abord voulu nous laisser imprégner de l'esprit d'ensemble de ces données préliminaires. Suivant les conseils laissés par

Bardin (1977), nous avons ensuite repéré dans les énoncés d'action de formation des unités de sens principal, mais sans vraiment chercher à nommer ces unités. En nous référant à notre expérience des situations et du contexte de formation sur le lieu de travail, nous avons rapproché les énoncés qui permettaient d'être réunis. Nous avons ainsi opéré des regroupements ou affirmé des liens naturels entre ces actions de formation et nous avons pu aussi éliminer les éléments non pertinents, parce que trop vagues ou répétitifs, ramenant ainsi notre corpus à 258 énoncés.

4.6.2 Deuxième étape: la confrontation au cadre initial

Cette deuxième étape qui constitue un moment-clé de la recherche est essentiellement une analyse. Elle va voir graduellement le cadre initial se modifier au cours des différentes phases de cette étape, marquée par l'intégration des éléments au cadre, l'émergence de nouvelles sous-catégories et la formulation d'un nouveau cadre.

4.6.2.1 Intégration des éléments au cadre

Nous y avons codifié nos énoncés en fonction des catégories de compétences tirées de notre cadre initial, suivant les quatre catégories proposées et suivant les éléments de définition retenus. Globalement, on peut dire qu'à ce stade, les données recueillies ont rencontré les quatre grands blocs de compétences et s'y sont insérées sans trop de distorsion. Par contre, comme l'indique le tableau suivant, les réponses ont montré que les énoncés d'action de formation étaient inégalement représentés dans les grands blocs de compétence.

Tableau 17
Répartition des énoncés d'actions de formation par compétences

4 énoncés pour la compétence technique	1%
128 énoncés pour la compétence méthodologique	50%
67 énoncés pour la compétence sociale	26%
59 énoncés pour la compétence personnelle	23%
258 énoncés au total	100%

Devant cette lecture, des questions ont surgi, inévitables : pourquoi trouvions-nous si peu d'énoncés sur la compétence technique ? Pourquoi la moitié des énoncés concernaient-ils la compétence méthodologique ? Ces premiers étonnements consignés dans un journal de bord de la recherche ont trouvé des réponses dans la quatrième étape. Cette recherche d'ancrage avec le cadre de départ nous a permis d'effectuer un premier classement de données de manière à en faire une lecture plus méthodique et finalement de faire figurer l'allure générale des énoncés recueillis. Au cours de ce premier classement en quatre catégories (voir un exemple en annexe 3), nous avons mieux cerné les énoncés en suivant la méthodologie proposée par Paillé (1994) et c'est son ordre de questionnement qui nous a aidé pour la codification : « Qu'est-ce qu'il y a ici ? Qu'est-ce que c'est ? De quoi est-il question dans cet énoncé ? » (Paillé, 1994, p. 154). En regroupant des énoncés qui décrivaient le même genre d'activités du compagnon, nous avons vu apparaître des familiarités de thèmes qui se donnaient des airs de définitions (voir un exemple en annexe 4).

4.6.2.2 Émergence de nouvelles composantes

Ce nouvel éclairage des quatre grandes catégories, en laissant apparaître de nouvelles définitions, pouvait s'écrire provisoirement comme suit :

Tableau 18
Premier essai de nommer les compétences et leurs définitions

Compétence professionnelle	- exercer son métier
Compétence méthodologique	- organiser le travail de l'apprenti - faire réaliser la tâche de production - se donner une méthode d'intervention - évaluer la production de l'apprenti
Compétence sociale	- instaurer et garder un climat de confiance - faire preuve de sensibilité interpersonnelle - favoriser la communication - accompagner l'apprenti dans son cheminement
Compétence personnelle	- aller plus loin que la transmission du métier - se fixer des buts de formation - faire appel à des idéaux - prendre du recul

Dès cet instant, l'émergence de nouvelles composantes nous a fait prendre conscience de l'éclatement possible de certaines notions présentées par notre cadre déclencheur. Car si nous gardions provisoirement ces appellations telles quelles, nous sentions bien que les titres commençaient à ne plus correspondre à leur contenu : ainsi, par exemple, sous la compétence méthodologique, nous voyions apparaître d'autres dimensions que strictement celles de l'application d'une méthode et notamment la notion de mise au travail, l'importance du produit et de la tâche. Les écrits de Paillé (1994) nous ont proposé alors une phase de catégorisation qui était déjà commencée lors de notre première phase d'analyse. Son ordre de questionnement face à nos énoncés s'articulait sur les questions : « Qu'est-ce qui se passe ici ? De quoi s'agit-il ? Je suis en face de quel phénomène ? » (Paillé, 1994, p. 159), nous permettant de faire place à un autre niveau de catégorie que la codification initiale. C'est ainsi que les nouvelles composantes évoquées plus haut se sont précisées (voir un exemple en annexe 5).

Tableau 19
Deuxième formulation des compétences et de leurs définitions

Compétence professionnelle	- exercer son métier
Compétence méthodologique	- dévoiler progressivement le produit - intervenir avec méthode - évaluer le produit
Compétence sociale	- développer un climat de confiance - faire preuve de sensibilité interpersonnelle - favoriser la communication
Compétence personnelle	- se positionner comme formateur - inscrire l'apprentissage dans une dynamique - inscrire l'apprentissage dans un temps - faire appel à des idéaux

4.6.2.3 Formulation d'un nouveau cadre

Avec les données jusque-là recueillies, nous découvrons chaque compétence du cadre initial dans un contexte explicatif plus précis et plus significatif. De plus, nous comprenons petit à petit que les titres de nos quatre grandes compétences qui ne rendaient pas suffisamment compte de la diversité émergente, ne correspondaient plus totalement à ce qu'elles étaient sensé

représenter. Et avec Merle (1992), nous prenions conscience tout à coup que la compétence générale se construisait toujours à partir des compétences particulières qui la composent. Ainsi, en cherchant à mieux les nommer, nous étions amené à rebaptiser les compétences professionnelles, méthodologiques, sociales et personnelles du cadre déclencheur. Nous décrivons abondamment et dans leur contexte ces nouvelles compétences dans le chapitre suivant de la présentation des résultats. Pour ne pas alourdir le texte à cet instant, nous poursuivrons l'exposé de la démarche en donnant de chaque compétence un premier sens, élémentaire.

Tout d'abord, l'adjectif « professionnel » nous posait problème : les sens habituellement retenus pour ce terme font état de statut plutôt que de l'activité que lui confère ce statut. De plus, par sa connotation particulière en Amérique du Nord, le terme « professionnel » fait référence davantage à la situation du cadre qu'à celle de l'ouvrier. Montrant que nous mettons l'accent sur l'action de production et sur l'exercice du métier plutôt que sur le statut qui consacre cet exercice du métier et retenant le Larousse qui définit la technique comme « l'ensemble des procédés et des méthodes d'un art, d'un métier, d'une industrie » (Larousse, 1993, p. 992), l'adjectif « technique » devenait un terme plus approprié à nos travailleurs. Cette **compétence technique** représentait donc toute la mise en œuvre des savoirs et des actions propres à l'exercice du métier.

Ensuite, avec sa dimension essentiellement pragmatique (donner du travail à l'apprenti et l'organiser), l'appellation de méthodologique nous semblait ambiguë, car nous étions mis devant l'évidence qu'il s'agissait davantage ou d'autre chose que de l'application stricte d'une méthode, d'une façon de faire. En effet, nos données débouchaient sur des énoncés en prise directe avec l'axe de production, touchant au produit et aux procédés de fabrication avec ces sous-compétences comme dévoiler le produit, la tâche, le travail, intervenir avec méthode et évaluer le produit, la tâche, le travail. Pour cette raison, cette compétence devenait pour nous une **compétence opérationnelle**, une compétence de mise en œuvre de l'apprentissage sur le lieu de travail.

Bien sûr, la dimension sociale est très présente dans notre troisième compétence. Et sans vouloir totalement la nier, il nous semblait que les données recueillies auprès de nos compagnons parlaient davantage de créer un lien durable, ce qui voulait dire en fin de compte pour eux

développer un climat de confiance, faire preuve de sensibilité interpersonnelle et favoriser la communication. Puisque cette compétence touchait essentiellement la relation avec l'apprenti, pourquoi ne pas la nommer comme telle et en faire une **compétence relationnelle** ?

Enfin, Bunk (1994) et Hülshoff (1991) parlaient de compétence personnelle qui était pour eux une zone assez floue où excellaient toutes les qualités personnelles du compagnon. Pour les compagnons rencontrés, il semblait qu'il s'agissait plus de donner un sens à leurs interventions et surtout de se positionner comme formateur, d'inscrire l'apprentissage dans une dynamique, d'inscrire l'apprentissage dans un espace social et un temps et de s'appuyer sur des valeurs ou faire appel à des idéaux. Pour Reboul (1992), le symbole est le langage des valeurs : il fait voir, rassemble, fait agir, fait sentir et donne à penser. Ce sens personnel que cherchait à donner le compagnon à ses interventions de formateur nous semblait s'inscrire parfaitement dans **une compétence de symbolisation**. Ce changement de dénomination se présentait alors comme suit :

Tableau 20
Glissement des compétences après cette phase d'analyse

Compétence professionnelle.....	Compétence technique
Compétence méthodologique.....	Compétence opérationnelle
Compétence sociale.....	Compétence relationnelle
Compétence personnelle.....	Compétence de symbolisation

Enfin, au cours de cette phase d'analyse, constatant que plus les compétences se décrivent de façon spécifique, plus elles montrent leurs interrelations, nous avons perçu nettement deux grandes dimensions aux compétences de formateur. Les deux premières compétences, la compétence technique et la compétence opérationnelle, s'inscrivent dans une dimension praxéologique, de mise en action, et les deux dernières, la compétence relationnelle et la compétence de symbolisation sont essentiellement tributaires de la personne qu'est le

compagnon. Après ce remodelage de nos catégories, les compétences et leurs sous-compétences se nommaient désormais comme suit :

Tableau 21
Classement des compétences et des définitions à la fin de cette étape

Compétence technique	- connaître son métier - exercer son métier
Compétence opérationnelle	- dévoiler progressivement le produit - dévoiler la tâche - évaluer le produit
Compétence de symbolisation	- se positionner comme formateur - inscrire l'apprentissage dans une dynamique - inscrire l'apprentissage dans le temps - faire appel à des idéaux
Compétence relationnelle	- développer un climat de confiance - faire preuve de sensibilité interpersonnelle - favoriser la communication

4.6.3 Troisième étape : compréhension en profondeur du phénomène

Au cours de cette troisième étape qui visait à asseoir nos nouvelles catégories et à décrire plus justement les compétences des formateurs, nous cherchions à constituer un petit corpus de données homogènes. Nous avons alors rencontré en entrevues individuelles trois chefs de cuisine de la région de Montréal et comme nous voulions approfondir la compréhension des situations d'apprentissage évoquées, nous avons alors avec leur accord associé leurs trois apprentis à cette cueillette de données en les rencontrant à leur tour individuellement. Aussi bien avec les compagnons qu'avec leurs apprentis, nous avons cherché à circonscrire une seule histoire d'apprentissage (celle qui était en cours avec cet apprenti clairement identifié) alors que dans les étapes précédentes nous faisons appel à l'expérience étendue des compagnons. Les entrevues à caractère d'explicitation visaient à obtenir des données beaucoup plus approfondies sur les situations abordées précédemment. Elles permettaient d'approcher la situation de travail vécue comme situation de formation avec davantage de précision, les situations devenaient plus concrètes et se trouvaient questionnées en ce sens, elles ne s'appliquaient qu'à l'apprenti du moment et notre effort d'enquêteur portait justement sur cet aspect : faire revivre au compagnon

et à l'apprenti la situation de formation avec le plus d'éléments concrets possibles. Mais la technique de l'entrevue suppose aussi qu'on se laisse porter par la vague et c'est ainsi qu'en élargissant la portée des propos recueillis au cours des étapes précédentes, de nouveaux horizons se sont ouverts, de nouveaux liens sont apparus entre les compétences, entraînant inévitablement avec eux des zones d'ombre et des questions laissées sans réponses. Ces trois doubles entrevues (de compagnons et d'apprentis) ont ainsi ouvert la porte à quelques dernières sous-catégories, ont servi à documenter les propos antérieurs des compagnons et permis de produire le cadre définitif.

Tableau 22
Adoption finale du cadre

Compétence technique	<ul style="list-style-type: none"> - connaître son métier - effectuer son travail
Compétence opérationnelle	<ul style="list-style-type: none"> - mettre l'apprenti au travail : dévoiler le produit, - intervenir avec méthode : dévoiler la tâche - évaluer le produit, la tâche, le travail
Compétence de symbolisation	<ul style="list-style-type: none"> - assumer un rôle de formateur - s'engager en apprentissage comme compagnon - prendre position comme formateur - prendre conscience du rôle de l'apprenti - inscrire l'apprentissage dans une dynamique - inscrire l'apprentissage dans un espace social - faire appel à des idéaux, s'appuyer sur des valeurs - le métier vu comme une conscience - le métier vu comme un don - le métier vu comme un héritage - le métier vu comme une attitude
Compétence relationnelle	<ul style="list-style-type: none"> - faire preuve de sensibilité interpersonnelle - développer un climat de confiance - assurer une présence authentique

4.6.4 Quatrième étape : compréhension étendue du phénomène

L'étape précédente de cueillette avec ses trois entrevues de compagnons (doublées de la rencontre avec leurs apprentis), marquait un point important de cette recherche, puisqu'elle permettait de s'approcher au plus près de trois réalités singulières de formation. Il s'ouvrait donc des portes, mais sans que soient vraiment définis totalement les nouveaux espaces découverts. De nombreuses interrogations subsistaient, des béances s'ouvraient, promesses d'éléments nouveaux et pertinents, mais pour l'instant laissés dans l'ombre. Il fallait donc procéder à une nouvelle phase de cueillette pour lever des ambiguïtés, clarifier certaines contradictions, expliciter davantage, vérifier des hypothèses. C'est par le questionnaire lu et passé sous forme d'une entrevue individuelle que nous avons cherché à expliciter davantage les situations évoquées.

Le point de départ de cette nouvelle phase passait par la rédaction d'un questionnaire réunissant en plusieurs ordres de questions tous les éléments manquants lors de notre phase d'analyse précédente et les questions accumulées dans notre journal de bord depuis le début. Ce questionnaire visait deux objectifs centraux. Le premier cherchait dans un premier temps à valider le cadre définitif et le deuxième voulait essentiellement répondre aux questions laissées en suspens (voir en annexe 6).

Pour éviter de nous laisser enfermer dans des métiers aux dimensions trop semblables ou trop particulières (comme nous l'avions fait avec la cuisine) et de donner peut-être une image atypique de la situation d'apprentissage, nous avons cherché à nouveau à couvrir un plus grand éventail de métiers. Ainsi, nous avons rencontré deux compagnons en usinage, deux compagnons chez les opérateurs de machines à mouler les plastiques, deux compagnons en ébénisterie et deux compagnons en fabrication de moules. Ces questionnaires passés oralement comme des entrevues ont donné plus de dix heures de rencontre qui permettaient d'aller plus avant dans la description des compétences et de mieux restituer la complexité du phénomène. Au terme de cette étape, un travail d'analyse sur l'ensemble des données et sur les résultats antérieurs a permis la production d'un texte cohérent, présentant une description la plus complète possible de compagnons en formation d'apprenti au travers de leurs compétences de formateurs. C'est ce texte décrivant le

contexte d'exercice des compétences qui a servi de document de base à la démarche de validation de la cinquième étape.

4.6.5 Cinquième étape : confrontation aux acteurs

Les quatre compagnons pressentis pour cette dernière phase nous avaient vivement impressionnés lors des rencontres antérieures que nous avons eues avec eux, par la pertinence de leur propos, la justesse de leur vision et la profondeur de leurs réflexions face aux situations de formation qu'ils rencontraient. Devant leur empressement à offrir leur service pour une démarche qu'ils jugeaient par ailleurs très bénéfiques pour eux-mêmes, nous avons sollicité dès ce moment leur contribution pour la phase finale de validation. Nous leur avons donc confié ce chapitre 5 de la présentation des résultats de recherche en leur demandant d'annoter le texte en regard de toute formulation qui les questionnait. Une consigne globale de pertinence et de cohérence devait guider leur lecture. Reconnaissaient-ils ce contexte de formation dans lequel ils évoluaient tous les jours ? Se reconnaissaient-ils eux-mêmes comme formateurs dans cet exposé de leurs compétences ? Cet examen attentif de la présentation de nos résultats a permis de les valider autant qu'approfondir, fournir parfois des exemples plus concrets, préciser la pensée, suggérer des pistes jusque-là inexplorées ou enrichir la formulation.

En conclusion, cette méthodologie de recherche se veut adaptée à son contexte de cueillette, attentive à l'émergence des données et fidèle aux propos des compagnons dans l'élaboration de son analyse. La modification du cadre initial en un nouveau cadre largement appuyé sur les périodes d'analyse et de cueillette permet la proposition d'un nouveau modèle de compétences de formateur en milieu de travail. Les dernières étapes de cette méthodologie sont nettement orientées vers l'approfondissement des catégories élaborées dans le nouveau cadre.

Chapitre 5

La présentation des résultats de recherche :

rendre le travail formateur

Introduction

Comme nous l'avons exposé dans la présentation de notre méthodologie, nous avons cherché non seulement à identifier tous les éléments de la connaissance au moment où ils émergeaient, mais surtout à les valider tout au long du processus par un incessant va-et-vient entre les périodes de cueillette et les périodes d'analyse. L'exploration, la découverte et l'approfondissement se sont donc faits progressivement au fur et à mesure des différentes étapes. Nous considérons maintenant l'ensemble des résultats comme un tout, sans marquer leur apparition progressive dans la chaîne des données. De la même manière, nous avons procédé avec l'ensemble des entreprises et avec l'ensemble des compagnons, cherchant au travers de la diversité de nos sujets, à présenter un éventail représentatif des éléments disponibles.

Cet exposé des résultats vise globalement à répondre à notre question de recherche : quelles sont les compétences de formateur des compagnons dans l'accompagnement des apprentis ? La première réponse consiste donc bien à les nommer adéquatement. Mais ensuite, par la mise à jour de leurs pratiques de formation et de leur pensée à ce sujet, il nous importe surtout de mieux comprendre comment cette compétence de formateur est mise en action dans la réalité de travail : nous avons cherché à mieux décrire leur contexte d'exercice en documentant particulièrement cet aspect.

La présentation de ces résultats est donc une reconstruction des données recueillies. Cette présentation a non seulement modifié le cadre initial, adopté à titre provisoire, mais elle a permis aussi, à partir de cette version revisitée du cadre initial, de mieux bâtir le contexte d'exercice de cette compétence de formateur des compagnons. Le fil conducteur est bien celui qui a été proposé par Paillé (1994), à savoir qu'il s'agit avant tout d'une recherche de sens au travers des propos des compagnons pour chacune des quatre compétences. C'est aussi une reconstruction, puisque à partir de tranches de vie uniques et complètement hétérogènes, nous tentons de reconstituer un seul espace de formation où évoluent apprentis et compagnons.

Rappelons encore, avant de les aborder une à une, les quatre compétences retenues avec leurs éléments de définition respectifs :

Tableau 23
Rappel des compétences et de leurs définitions

1. La compétence technique ou exercer son métier définie comme :
- Connaître son métier
- Effectuer son travail
2. La compétence opérationnelle ou mettre l'apprenti au travail, définie comme :
- Mettre au travail l'apprenti : dévoiler le produit
- Intervenir avec méthode : dévoiler la tâche
- Évaluer le produit, la tâche, le travail
3. La compétence de symbolisation ou donner un sens à ses interventions de formateur, définie comme :
- Assumer un rôle de formateur
- S'engager en apprentissage comme compagnon
- Prendre position comme formateur
- Prendre conscience du rôle de l'apprenti
- Inscrire l'apprentissage dans une dynamique
- Inscrire l'apprentissage dans un espace social
- S'appuyer sur des valeurs, faire appel à des idéaux
- Le métier vu comme une conscience
- Le métier vu comme un don
- Le métier vu comme un héritage
- Le métier vu comme une attitude
4. La compétence relationnelle ou établir une relation significative, définie comme :
- Faire preuve de sensibilité interpersonnelle
- Instaurer un climat de confiance
- Assurer une présence authentique

5.1 La compétence technique ou exercer son métier

Le choix du mot technique au lieu de professionnel, nous l'avons vu, n'a pas été le fruit d'un hasard. Dans le chapitre précédent, nous avons expliqué comment nous avons transformé petit à petit les quatre catégories de notre cadre initial et comment nos données ont infléchi jusqu'à leur dénomination. Pourtant, pour la compétence technique, ce ne sont pas les données recueillies qui ont modifié cette première appellation, mais plutôt notre connaissance du contexte de travail. En effet, dès notre première étape de cueillette, donc à une étape d'exploration, nous avons été surpris du peu d'énoncés d'action formulés par les compagnons concernant cette compétence technique. Nous faisons face ainsi à un paradoxe : les écrits et le bon sens nous disaient toute l'importance de la compétence technique alors que les compagnons la passaient pratiquement sous silence. Ce n'est qu'au prix d'un questionnement ultérieur, lors de la quatrième étape, que nous avons pu apporter quelques éléments descripteurs de cette compétence et quelques hypothèses de son absence dans le discours des compagnons. Mais avant d'être une énigme, la compétence technique est bien réelle et à ce titre, elle figure comme une des composantes majeures de la compétence de formateur, à la fois connaissance et à la fois pratique du métier.

5.1.1 Connaître son métier

Pour le travailleur tout d'abord, elle apparaît comme la condition première de sa présence sur le lieu de travail : comment en effet rencontrer les exigences de la production sans posséder cette compétence. Vue ainsi comme la compétence essentielle à l'exercice du métier, elle incorpore toutes les connaissances liées au lieu de travail et à l'entreprise ainsi que tous les perfectionnements que se construit le compagnon au cours de son expérience professionnelle. Mais la compétence technique est aussi le point de départ de toute situation d'apprentissage, car il est impossible de transmettre le métier si l'on n'en possède pas la technique. En effet, au-delà des diplômes (quand il y en a) et des qualifications (quand il y en a), c'est aussi la première compétence exigée pour désigner ou choisir un compagnon : connaît-il son métier ?

« Chez nous, être compagnons, ils nous l'ont pas demandé vraiment, ils ont choisi pour nous... c'était un peu comme choisir la crème, vous êtes de bons opérateurs, on a confiance en vous autres » (opérateur de machines à mouler les plastiques)

« La technique, c'est important parce que c'est la base... si tu essaies de montrer la danse à quelqu'un et que tu ne connais pas ça, tu auras beau faire... » (opérateur de machines à mouler les plastiques)

« Si tu n'as pas une bonne connaissance technique du métier et quand même tu aurais une très bonne formation de professeur, tu n'y arriverais pas, tu n'irais pas loin » (opérateur de machines à mouler les plastiques)

Elle est donc reconnue comme un préalable pour exercer à la fois le métier et le rôle de formateur et pourtant elle n'émerge pas du tout de nos données comme une compétence en soi. Curieusement, c'est la compétence pour laquelle les compagnons apportent le moins d'énoncés, de commentaires et de réflexions (moins de 1% des énoncés d'action au cours de la première phase de cueillette), alors que, paradoxalement, c'est la compétence qui rejoint toutes les autres : comment former un apprenti à l'exercice du métier sans posséder soi-même cette capacité ?

Ne serait-elle pas reconnue par les gens de métier eux-mêmes ? Ou ne serait-elle reconnue par les gens de métier qu'entre eux ? Interrogés spécifiquement sur cette énigme, la plupart des compagnons restent perplexes, quelques-uns avançant des hypothèses qui à la fois corroborent les écrits et sont le reflet de leur expérience personnelle. Tout d'abord, la compétence technique est tellement intégrée à leur horizon de travail qu'elle en vient à être presque totalement occultée. Cette compétence a tellement évolué depuis le temps où ils ont fait leurs premiers pas dans le métier, elle a subi un renouvellement quotidien, graduel presque imperceptible, qu'elle en devient comme une seconde nature.

« Les choses s'accumulent tranquillement et on ne se rend plus compte que le bagage acquiert une grande valeur, ça fait partie de nous-mêmes... Pour nous, usiner des pièces, c'est comme marcher, c'est comme respirer, c'est là, c'est acquis » (machiniste)

De plus, pour le compagnon, il y a un côté inquiétant à se faire interroger sur ses propres capacités de formateur et la compétence technique, celle qu'il maîtrise avec

assurance, est oubliée parfois au profit de compétences moins bien intégrées, comme la difficulté d'entrer en relation avec un jeune ou la capacité à motiver un apprenti inaccessible. Enfin, il y a les raisons qui tiennent sans doute à la situation de l'enquête elle-même, car c'est avec les gens d'un même métier qu'on parle vraiment de ses techniques, qu'on compare les procédés, les équipements, pas avec un enquêteur venant de l'université.

« C'est un peu comme si la technique de chaque métier n'est accessible qu'aux gens d'un même métier et dès que les gens d'un même métier se retrouvent ensemble, ça jase énormément et il y a de gros échanges » (opérateur de machine à mouler les plastiques)

« Si tu parles d'usinage à quelqu'un qui ne connaît pas ça, c'est du chinois » (machiniste).

« La technique, entre nous, on en parle presque tout le temps, mais avec un étranger, on dirait que c'est pas important d'en parler » (ébéniste).

Par contre, souvent confondue avec la compétence technique et prise par certains compagnons (et certains auteurs) comme une compétence en soi (ce qu'elle n'est pas), l'expérience est souvent vue comme un signe de plus de la professionnalité des compagnons, d'autant plus que ceux-ci ont souvent acquis leur qualification professionnelle hors des chemins de l'école. Elle renvoie aussi l'image de l'ancienneté comme indice de la qualification professionnelle, caractéristique qui marque encore profondément la culture de la main-d'œuvre québécoise (Doray, 1998 ; Payeur, 1991).

Par ailleurs, comme s'ils voulaient projeter une vision idéale de l'homme de métier, les compagnons voient aussi dans la compétence technique une dimension de complétude : il faut pouvoir connaître le métier dans toute son étendue plutôt que se cantonner à la mise en œuvre de certains équipements propres à certaines entreprises. Le compagnon est plus qu'un opérateur de machines, il doit faire preuve de polyvalence, affirment les compagnons qui abordent cette question, il doit être expert. Cette recherche d'ouverture est vue aussi comme un remède à l'ennui et au manque de défi qu'amène la monotonie du travail quotidien.

Or, pour des travailleurs qui se sont bien souvent formés sur le lieu du travail, l'expertise représente l'idéal à atteindre et d'autant plus difficilement que l'expérience ne comble pas toujours les vides dans leur formation, occasionnés par la spécialisation de leur activité professionnelle. En effet, dans certains cas, cantonnés à une production ou à un type d'équipement, ils peuvent acquérir une longue expérience, mais pas nécessairement couvrir l'ensemble des facettes du métier et l'exercer quotidiennement. Cet obstacle au perfectionnement que constitue l'hyperspécialisation de la production est noté par plusieurs comme une difficulté de se former dans le travail. Elle témoigne donc d'une volonté de la part de l'expert d'élargir sa sphère d'activité au travail et de se tenir au courant des dernières innovations du métier, marquant l'intérêt et la curiosité qu'il appelle plus généralement « l'amour du métier ». Cet aspect intéressant renvoie à l'idée de formation continue comme caractéristique de l'expertise.

« C'est même un intérêt constant, on achète tout ce qui sort sur le bois, toutes les revues, on le passe à l'apprenti : «Tiens, regarde don'ça, c'est un matériau nouveau », on va à certaines foires... » (ébéniste)

« L'expert, c'est celui qui veut aller chercher des connaissances plus larges » (mouliste).

La compétence technique représente ainsi les trucs du métier qui, sous forme de réalisations concrètes, sont les témoins d'une connaissance approfondie de la matière et du produit fini (amélioration des processus de fabrication, modification des équipements dans le but d'économiser du temps de production ou de l'énergie). Ces trucs de métier, parfois jalousement protégés des contacts extérieurs parce qu'ils font gagner beaucoup de temps par rapport aux compétiteurs qui possèdent les mêmes machines, sont diffusés largement dans l'entreprise. Et enfin, au-delà des trucs de métiers connus de tous dans l'entreprise, il reste de la technique ce qui ne peut être transmis, les habiletés spécifiques que la description, l'explication ou la démonstration ne suffisent pas à rendre réels. Cette connaissance ultime faite d'habiletés spécifiques est difficile à transmettre et ne peut se faire qu'au prix d'une persévérance de l'apprenti : c'est le tour de main personnel.

« Le gars qui va prendre sa truëlle et la faire glisser d'une certaine façon, avec une certaine pression, dans un certain angle, il y a une technique que tu peux

décrire presque parfaitement, sauf qu'il y a la petite touche personnelle que tu ne peux pas transmettre » (opérateur de machines à mouler les plastiques).

Enfin, avantage non négligeable, la compétence technique vient donner la confiance nécessaire pour assumer un jour un rôle de formateur. Elle donne une autorité et une crédibilité en la matière qui permettent, comme formateur, de pouvoir répondre à toutes les questions.

« L'expertise, c'est l'expérience diversifiée, tu as touché à toutes sortes de choses, des tours, des fraiseuses, des rectifieuses, des assemblages, tu as vu toutes sortes de procédés, du trempage d'acier, là, tu as une très bonne expertise, ça veut dire que tu connais davantage le métier et c'est là que tu peux y aller comme compagnon... » (machiniste).

Cette compétence technique apparaît donc comme la référence de base de l'apprenti, bien au-delà des références formelles de l'entreprise comme les modes d'emploi, les manuels de procédure, les guides d'installation ou d'entretien, les bons de commandes et autres spécifications destinées au travailleur. Le compagnon devient pour l'apprenti la référence, le contenu de formation (oserions-nous dire : le contenant de formation !), il n'est donc pas de savoirs sans le compagnon qui les porte.

« Il (le compagnon) ne dérogera pas de la technique... Il faut que ça soit fait comme ça et il y a des raisons pour le faire » (apprenti cuisinier)

Pour mieux faire comprendre cette maîtrise technique, les compagnons font appel à des images qui évoquent le professeur de musique ou de danse, ou de yoga, ou encore l'entraîneur sportif, l'entraîneur de hockey. Ces références aux arts et aux sports suggèrent le caractère élevé des exigences de leur métier, comparables à celles d'une discipline complexe et le caractère artistique de telles exigences aussi bien que leur propre projection dans une telle comparaison les valorisent à leurs yeux. Se comparer indirectement au maître de musique, au maître à danser, au maître de yoga, c'est faire appel à une vision sublimée de sa technique. Il y a donc ici une très forte idée de reconnaissance sociale liée au fait d'être choisi ou nommé comme compagnon.

« Les collègues demandaient : pourquoi tu veux être compagnon ? J'ai senti qu'il y avait du respect, ils étaient admiratifs, ils pensaient : il connaît vraiment son métier, il sait ce qu'il fait » (machiniste)

5.1.2 Effectuer son travail

Deuxième point très important : tous insistent pour dire qu'il ne suffit pas de connaître le métier pour posséder la compétence technique du formateur, il faut aussi être en mesure de l'exercer en présence de l'apprenti. Le savoir ne suffit donc pas, il faut le mettre en œuvre (Barbier, 1997). Par comparaison, le gérant de production possède lui aussi les connaissances du métier. Il est lui aussi capable de faire fonctionner l'équipement. Pourtant n'étant pas lui-même sur le lieu de production, il ne peut agir comme compagnon que par délégation, par contact indirect.

Cette posture particulière du compagnon sur le lieu de travail prend un sens en soi, puisque cette présence directe et continue permet des interventions rapides auprès de l'apprenti. En prouvant sa propre capacité à exécuter la tâche demandée, il induit volontairement ou non des perspectives, des occasions d'apprendre, il corrige rapidement les erreurs, il conseille au moment opportun, il imprègne.

« En me voyant faire au jour le jour, en me voyant faire des choses que l'apprenti ne peut pas faire, il peut apprendre de cette façon-là aussi, c'est un peu comme une ouverture d'esprit par rapport à sa propre production » (ébéniste)

« C'est important, ces moments-là, parce que c'est aussi l'exemple, il t'observe sans que tu le voies et il apprend aussi » (opérateur de machines à mouler les plastiques)

« Tu démontres à l'apprenti que tu es capable de le faire, c'est pas seulement des théories que tu lui montres, physiquement tu le fais dans ton travail » (mouliste)

Cette présence constante du compagnon au côté de l'apprenti au travail se marque surtout dans la mise en œuvre de la compétence suivante : la compétence opérationnelle.

5.2 La compétence opérationnelle ou mettre l'apprenti au travail

Véritable point focal pour l'étude de l'apprentissage puisque toute la problématique du formateur sur le lieu de travail s'y trouve condensée, cette compétence peut être assimilée à la mise au travail de l'apprenti. En effet, souci majeur du compagnon, elle représente un réel casse-tête pour lui, surtout si au début de l'apprentissage, l'apprenti n'a qu'une connaissance très réduite du travail à effectuer ou des équipements à utiliser.

« Le but de l'apprentissage est aussi mon but professionnel, c'est que cette personne soit capable de faire ce boulot-là sans moi » (cuisinier)

« En fait, mon but au début, c'est que je continue à faire mon travail et que très rapidement, l'apprenti fasse le sien » (mouliste).

Comment, malgré ces énormes contraintes, proposer à l'apprenti des activités réelles, qui participent de la vraie production sans mettre en danger ni l'apprenti ni l'équipement tout en respectant ses propres délais de production ? Ainsi, homme de production, le compagnon devient homme de formation pour que l'apprenti devienne à son tour homme de production. Tout au long de l'apprentissage, il lui faudra ainsi gérer cette double attraction : c'est donc le grand thème de cette compétence qui soulève en même temps la question de la priorité de la production sur la formation ou l'inverse suivant les moments.

« Je pense qu'un producteur devient et reste toujours un producteur ; le fait qu'il a un apprenti, il devient pas éducateur séparé du producteur, il continue à être producteur... » (ébéniste)

« S'il y a une panne électrique, il faut faire très vite et quand c'est pressant et que je pense qu'il n'a pas la compétence pour le faire, je vais le faire, je donne la priorité à la production, toujours... et aussi, en cas de conflit avec l'apprenti, il faut que la production puisse continuer, ah oui, toujours... » (opérateur de machines à mouler les plastiques)

En raison notamment des contraintes qu'elle impose, cette compétence apparaît ainsi comme centrale dans les témoignages des compagnons et identifiée très rapidement par eux comme un véritable défi. Elle ne va pas de soi, elle ne vient pas naturellement avec la compétence technique qui la conditionne totalement. C'est qu'en effet, un expert

de métier possédant à fond sa technique, n'a pas automatiquement cette compétence opérationnelle. Celle-ci nécessite ouverture à autrui et demande un réel effort à la fois de maîtrise et de mise en œuvre et se trouve se trouve la plus contestée.

Les compagnons la définissent brièvement en suivant mot à mot l'expression vernaculaire des gens de métier «savoir s'y prendre» et c'est un «savoir s'y prendre» qui représente un véritable tour de force de mettre l'apprenti au travail tout en assurant une formation cohérente. Car,

« Seulement donner du travail, ce n'est pas former. Former... C'est donner le métier » (pâtissier).

On va le voir dans sa mise en œuvre, cette compétence agit comme une interface entre le travail à effectuer et les savoirs s'y rapportant, entre le produit et la réalisation de la tâche, entre la découverte du travail et l'acquisition de connaissances. Poitou (1996) a bien raison de dire qu'il s'agit ici d'une classe de compétence de gestion des connaissances. Mais nous irions plus loin en disant que c'est une compétence de gestion des connaissances en milieu hostile, au travers des tiraillements et des contraintes qu'impose la réalité de travail, car cette compétence est bien le lieu d'un réel affrontement entre les forces qui mettent au travail et les forces qui mettent en formation :

« L'apprenti travaille tout seul sans aide sur une machine depuis trois semaines, ça va bien, j'ai tendance à l'oublier un peu... Et puis, le contremaître s'en fout, il veut que l'apprenti produise, il veut que la production sorte... » (opérateur de machines à mouler les plastiques)

« Malgré ma concentration sur mon propre travail, je dois me forcer à regarder ce que fait l'apprenti » (machiniste)

« Ici, avant tout, c'est le travail qui compte, la production... Avec un apprenti, je me sens un peu coupable, je vais le changer de production pour qu'il voie d'autre chose » (machiniste)

C'est de plus, la compétence qui laisse le plus d'impressions vives chez les compagnons interrogés et qui leur donne l'occasion de plus de commentaires. Les verbes d'action qui concourent à nommer cette catégorie sont les plus nombreux. La

moitié en effet des actions de formation relevées au cours de la première étape d'analyse concernent cette catégorie et ce n'est pas un hasard s'il y en a tant par rapport aux autres compétences. C'est qu'en réalité, elle est le lieu de difficultés réelles, de conflits intérieurs, d'abandons aussi de la part du compagnon. Nous en parlerons plus loin.

Trois composantes, qui constituent autant d'éléments de définition, viennent concrétiser cette compétence opérationnelle et sa dynamique centrale reste bien, comme nous l'avons dit, la mise au travail de l'apprenti en dévoilant progressivement le produit, la tâche et le travail.

5.2.1 Mettre l'apprenti au travail : dévoiler le produit

De même que l'objet technique est vu comme « tout objet qui a une technique derrière lui » (Séris, 1994, p.29), nous pourrions définir le produit comme tout objet qui sort d'une production : une sauce béarnaise, un moule de bouteille, un axe de moteur. Les compagnons le désignent plus sommairement par le vocable de la production ou encore plus généralement, et plus vaguement, par le terme de travail.

Puisqu'il s'agit de mettre l'apprenti au travail, comment le compagnon s'y prend-il en fin de compte ? Montrer apparaît comme le verbe d'action unificateur de cette fonction. Il semble bien le point de départ de ce long processus et cette « banale » action prend une importance capitale dans le langage des compagnons. Parfois même, pour certains compagnons qui éprouvent davantage de difficultés à nommer leur pratique, cette expression résume symboliquement à elle seule l'ensemble de la charge du compagnon.

« Être compagnon, ça veut dire ça : montrer le métier » (conducteur de véhicule lourd routier)

« Montrer, c'est donner du travail, oui, un certain travail à faire » (ébéniste)

« Montrer, montrer, montrer, c'est bien la seule chose qui compte » (pâtissier)

Ces formulations résument bien la position du compagnon et l'importance qu'il accorde à cette action de formation. Et qu'il montre en expliquant ou à l'inverse qu'il explique en montrant, ce « montrer » vise toujours une action immédiate en lien avec la production en cours : une poulie à usiner, une carotte à découper en forme de baril, un plateau de table à sabler et avec toute la rigueur requise puisque cette pièce finira inévitablement par sortir de l'atelier ou de la cuisine. Mais, précision importante puisqu'on est en production :

« Montrer n'est jamais s'arrêter pour donner un cours, comme à l'école, on n'a pas le temps pour ça » (ébéniste).

« Je prends le temps de lui montrer que ça peut se faire et puis, c'est à son tour et le gars s'essaye... » (opérateur de machine à mouler les plastiques)

Questionnés plus longuement et plus précisément sur leur façon de montrer, les compagnons disent d'abord qu'ils prennent rarement la place de l'apprenti à son poste de travail, ce qui revient à dire plus justement que montrer ressemble davantage à un rappel des paramètres de production, des embûches à éviter, des résultats à obtenir dans un délai donné. Montrer veut dire alors donner des indications, des conseils pour la bonne réalisation du produit. Montrer s'apparente finalement autant à l'ordre du mot qu'à celui du geste, puisqu'il est rarement question de véritable démonstration qui prend l'allure d'une simulation. On assiste donc ici à un retournement de termes : montrer prend le sens étymologique de conseiller, d'indiquer, de faire connaître plutôt que celui de faire une démonstration de la tâche à effectuer.

« En fait, quand je dis, je montre, on montre peu, on explique beaucoup plus que montrer » (mouliste)

« Quand on montre, on explique d'abord, on parle, on décrit, on fait parfois en même temps, mais c'est plus rare » (ébéniste)

Mais « montrer » peut signifier aussi la description complète des actions à poser et peut ressembler davantage à des ordres d'exécution. Dans la même logique qui permet au compagnon de dévoiler petit à petit les différentes actions à poser, le produit se manifeste de plus en plus concrètement sous les yeux de l'apprenti, son fabricant.

« Je dis à l'apprenti : "Tu vas chercher tes outils et tu alignes ton étau, parce que même si l'étau est aligné sur la machine, tu ne prends pas de chance, le pire défaut que tu puisses avoir en usinage, c'est de faire confiance à l'autre... Quand tu auras fini ton équerrage, tu viendras me voir pour la prochaine opération..." » (machiniste).

Plus rarement, quand le compagnon est amené à apporter des correctifs, quand il insiste sur la phase cruciale d'une opération, quand il veut une conformité avec un processus ou avec la qualité d'un produit, il prend la place de l'apprenti, il exécute devant lui soit un tour de main difficile à intégrer ou la phase délicate du découpage d'un poisson ou le réglage fin d'une toupie.

« Là, je leur montre ma façon de faire en deux ou trois opérations, là je leur montre vraiment » (machiniste)

Rappelons que les conditions de travail ne permettent pas toujours une communication aisée, compte tenu du bruit ambiant ou de l'obligation de porter des protecteurs d'ouïes. Mais montrer ne veut pas dire que le compagnon ne peut pas ou ne sait pas communiquer. Ce n'est donc pas un palliatif à un manque de communication ou à une difficulté de communiquer, c'est bien la base de l'action de formation du compagnon. En effet, et c'est la majorité des milieux de travail concernés par cette étude, le bruit ambiant ne demande pas un effort de communication, qui obligerait le compagnon à cette pratique. Montrer n'est pas non plus un moyen de pallier le manque d'écrits (Maget, 1968) : ceux-ci en effet ne manquent pas dans les entreprises interrogées, qu'il s'agisse de recettes de cuisine ou de pâtisserie, de procédures de mise en marche, de fiches techniques destinées à telle fabrication. Comme l'a constaté Chamoux (1996), on pourrait même penser que le geste posé par le compagnon, dans une espèce d'économie verbale, voulue ou non, se suffit à lui-même comme moyen privilégié de transmettre le savoir. Dans les métiers où le dessin et le schéma technique font partie des composantes du métier comme la fabrication mécanique, l'usinage, l'ébénisterie, montrer est précédé souvent d'un dessin, d'un croquis rapidement esquissé sur le coin d'un banc de travail ou de la machine. Parfois aussi, le compagnon a recours au schéma technique précis tel qu'il a été spécifié par la commande.

« Je vais lui expliquer que c'est important de mettre le morceau comme il est sur le plan, puis je vais lui expliquer le plan et je vais finalement lui expliquer le résultat que je veux avoir » (opérateur de machines à mouler les plastiques)

Nous avons vu jusqu'à maintenant quels sens pouvait adopter cette action de formation si familière au compagnon et qui consiste à montrer. Mais que montre-t-il en réalité ? Montrer ne peut concerner que la production en cours et à laquelle il veut intégrer l'apprenti. Montrer signifie donc aborder le produit à produire.

« C'est le produit qu'on vise, nous autres, on est une compagnie et il faut que l'apprenti comprenne qu'il doit produire » (machiniste).

« Le produit, c'est la finalité de toute chose ici, c'est la raison d'être de mes clients, moi, ce que je transcende, c'est le produit » (cuisinier).

Ainsi, en faisant faire la production qui est requise ce jour-là, le compagnon fournit un support concret à l'apprentissage en proposant de l'aborder par le produit. Dévoiler le produit, c'est d'abord en expliquer les étapes de fabrication, en restant dans la logique chronologique de l'élaboration, car le travail aboutit au produit...

« "Là, vous allez me faire une julienne comme vous avez fait la semaine dernière", (on a déjà augmenté la difficulté), l'apprenti commence à savoir pourquoi... Une autre fois, on va faire une soupe paysanne, c'est une coupe encore différente, au bout de cinq six fois, je dis : "tiens, on va faire un potage cultivateur. On fait ça comment ?" Et bien, c'est une soupe paysanne et la coupe qu'il a appris la semaine dernière, il va la brancher sur ce potage-là, c'est comme ça qu'on a fait une jonction entre une préparation, une coupe et un potage » (cuisinier).

Dévoiler le produit, c'est aussi dévoiler la matière, la regarder avec attention avant de la travailler, tenir compte de la dilatation, de son retrait. S'il faut utiliser des fruits exotiques ou inconnus nécessaires à la fabrication d'une cuisine métissée, le compagnon doit laisser le temps de prendre connaissance de la matière, il faut faire toucher le bois et le degré de finition attendu.

« Il faut apprivoiser la matière, sinon comment être capable de la travailler » (mouliste)

« Tu vois le morceau est tellement tordu qu'on pourrait jamais l'utiliser pour un pied de table, là, il y a un gros nœud, alors il faut choisir entre tes doigts et le morceau de bois... » (ébéniste)

Il y a donc le produit et toute sa mise en œuvre, nous l'avons dit, et au-delà de lui, il y a surtout la manière personnelle du compagnon de poser les gestes qui accompagnent cette fabrication. Le compagnon est partagé quant à l'importance d'imprégner l'apprenti de ses propres gestes, comme si la seule bonne méthode de travail était la sienne ou de lui laisser découvrir sa manière à lui de poser le bon geste professionnel. Mais le produit agit toujours en toile de fond, il est là pour lui rappeler ses exigences.

« Des fois, il m'expliquait que c'était pas la bonne façon, pas parce qu'il voulait que je le fasse juste à sa manière, mais surtout parce que c'est toujours le produit qu'il voulait » (apprenti cuisinier)

Mais ce dévoilement du produit ne pourrait être complet si l'apprenti lui-même n'en entreprend pas la fabrication. La démarche de dévoilement, si même elle n'est qu'impulsée par le compagnon, doit être reprise à son compte par l'apprenti. Il s'agit donc bien alors pour le compagnon de « faire faire ». Et dans la logique qu'il faut montrer souvent, il faut aussi faire faire sans relâche. Cette répétition du geste appris jusqu'à la réussite, parfois jusqu'à l'écoeurement, est une des constantes de cette recherche.

« Le reste n'est qu'une question de répéter... » (cuisinier).

« Bien sûr, il faut lui montrer... En lui montrant, il comprend très vite, mais après, c'est la pratique. Je lui dis : Vas-y » (mouliste)

Curieusement, c'est au-delà de ce processus souvent repris, fastidieux et qui semble ne jamais aboutir que réside un des premiers objectifs du compagnon. En effet, le compagnon vise à ce que l'apprenti réalise un produit sur lequel il pourra compter. Et s'il recherche la qualité, il compte autant sur la régularité de cette qualité.

« Il faut que ça soit en fait comme je l'ai montré la première fois. Je dois être sûr de ça... » (cuisinier).

**« Ça c'est quelque chose qui est très difficile à acquérir, la constance... Parce que si on veut un produit qui est toujours le même, il faut que la personne soit consciente qu'il faut que soit la même chose. Et ça, il faut lui apprendre »
(pâtissier)**

Souvent mentionnée, cette recherche de la constance, que d'autres appellent « stabilité » de l'apprenti, désigne à première vue la personne même de l'apprenti. Mais dans les faits, il semble qu'il faille y voir autant sinon plus, la stabilité de sa production. Cette qualité dans la production de l'apprenti est en réalité un des premiers signes de son adaptation, de sa compréhension des consignes, de sa capacité à intégrer de nouvelles habitudes de travail, mais surtout à les maintenir dans le temps. Et même si les compagnons nous disent que c'est la stabilité de la personne qui est attendue, nous devons lire aussi derrière les mots qu'il s'agit de la stabilité du produit. Pourquoi ? Tout d'abord, parce qu'au premier chef, la réalité de tous les jours est une réalité de travail qui commande la régularité de la production. Ensuite, parce que c'est sur la base de la réalisation du produit par l'apprenti que se fonde le compagnon pour suivre le mieux l'évolution de son apprentissage. Nous assistons ici à un deuxième retournement de sens : ce qui est nommé, c'est la constance de l'apprenti dans sa production alors que ce qui est surtout jugé, c'est la qualité de son produit, sa rigueur, sa régularité. Bien sûr, on sent bien que le produit et l'apprenti ne vont pas l'un sans l'autre, que l'apprenti comme tout travailleur ne peut être évalué que par la qualité de sa production.

5.2.2 Intervenir avec méthode : dévoiler la tâche

Mais montrer, c'est aussi faire découvrir toutes les étapes de la fabrication du produit pour que l'ensemble prenne petit à petit un sens aux yeux de l'apprenti, qu'il découvre plus globalement la tâche sur laquelle il travaille.

**« Ah ! Cette fameuse approche par rapport aux tâches qu'on a à accomplir »
(cuisinier)**

« C'est le résultat qui compte, pas la méthode, mais si cette façon donne de meilleurs résultats, alors on va l'apprendre » (cuisinier)

La tâche est « un travail déterminé qu'on doit exécuter » (Robert, 1993, p. 1914). Elle se présente ainsi dans un cadre plus large que le produit. Intimement liée au produit, elle n'est plus le produit, elle représente essentiellement l'action de le préparer, de l'élaborer, de le finaliser, en un mot, de le produire. Plusieurs tâches constituent un travail terminé. Il y a donc le produit, il y a les tâches nécessaires pour le produire et il y a le travail qu'il représente. La tâche s'apparente ainsi aux différentes actions qui constituent autant d'étapes dans la fabrication d'un produit. La tâche ou les tâches constituent alors pour le compagnon un guide chronologique sûr dans le dévoilement du produit à produire.

« Si je dois expliquer une recette, je le fais dans l'ordre de la fabrication, on ne s'éternise pas là-dessus – juste ce qu'il faut au bon moment et l'apprenti comprend tout à coup pourquoi il faut le faire de cette façon » (pâtissier)

« Ici, on dirait qu'on suit les étapes de la production, mais ce n'est pas seulement ça non plus, il y a une façon de faire avec des techniques personnelles » (ébéniste).

Le premier souci du compagnon est bien de donner la bonne méthode de travail à l'apprenti, mais il est très difficile pour lui de rendre compte des moyens utilisés pour y arriver. Comment s'y prend-il ? Dans les métiers à forte prédominance technologique (usinage, conduite de machines à mouler les plastiques, fabrication de moules) où la relation homme-machine est forte, les procédures de mise en marche et de fonctionnement sont très présentes, les cahiers de procédures demeurent un guide méthodologique sur lequel peut s'appuyer le compagnon. Il suit alors les règles de montage ou de conduite des équipements et les procédés de fabrication des produits imposés par l'entreprise.

« On démonte ensemble une machine, comme ça, toujours étape par étape, je ne mets pas dix étapes en même temps, je dois lui laisser le temps et puis en dernier, il sait démonter et remonter... » (opérateur de machines à mouler les plastiques)

Mais dans les métiers où les tours de main sont importants, comme la cuisine, la pâtisserie, l'ébénisterie, la majorité des compagnons considère que leur méthode de travail est la bonne et que l'apprenti doit se « faire à leur main ». Et dans ces métiers où la création est importante, c'est au moment où l'apprenti réalise correctement le produit,

qu'il lui est demandé de dépasser ce seuil de qualité minimale pour s'investir dans le processus et recréer à son tour...

« La méthode doit être respectée, on la fait telle qu'elle est demandée et ce n'est qu'alors qu'on peut s'aventurer » (cuisinier).

Mais parce que l'essence même de la méthode est la mise au travail de l'apprenti et sa rencontre progressive avec le produit, le compagnon, dans la foulée de l'apprenti, rencontre un obstacle de taille que d'aucuns décrivent comme une difficulté :

« Tout est à apprendre au début... C'est comme si je frappais un mur moi aussi... Alors si j'essayais de régler tout au début, ça ne marcherait pas » (cuisinier).

En fait de méthode, un premier groupe de compagnons se décrit presque sans méthode. Dans ce groupe, ceux-ci se plaisent à répéter qu'ils ne sont pas des professeurs et qu'ils ne développent pas de méthode particulière alors que pourtant, ils posent très clairement leur optique d'action, basée sur l'acquisition d'une fonction de travail ou sur l'opportunité que présente la production.

« Il y a du travail à faire et c'est ça que l'apprenti va faire, il va suivre le flot de travail qu'on a à lui donner, donc je ne me pose pas la question de ce qu'il va faire demain » (machiniste).

« Moi, je ne suis pas un pédagogue en tant que tel, sauf qu'avant de commencer par des choses plus culinaires, je préfère qu'il travaille dans le cru, sur la matière » (cuisinier)

« On n'a pas à aborder ça avec une approche théorique ou même pédagogique... Cet après-midi, on a ça à faire, on le fait » (pâtissier).

« Il n'y a pas d'étapes... Tout vient suivant la réalité du jour » (cuisinier).

Mais comment gérer cette approche de la complexité de la production du produit ? Pour un premier groupe, il est illusoire de vouloir découper en petites portions une matière à apprendre et la seule manière est d'intégrer l'apprenti à la production. Les compagnons de ce groupe considèrent que l'apprenti doit être « jeté dans la piscine pour apprendre à nager » et que c'est dans toutes les actions qui se présentent qu'il doit être confronté à sa réalité d'apprentissage. Devant la difficulté évidente de l'apprenti à faire

face à la complexité énorme qu'il rencontre, les compagnons de ce groupe affirment qu'il n'y a pas lieu de s'inquiéter, qu'ils vont supporter l'apprenti dans cet apprivoisement, mais que la synthèse se fera jour petit à petit.

« Je lui dis : si tu veux apprendre tout d'un coup, tu vas sauter parce que t'es pas capable... flors, écoute, suis-moi et tu vas voir que ça va aller tout seul » (machiniste).

Il est possible encore qu'à ce stade, le sens général de ces différentes opérations de production échappe totalement à l'apprenti, conséquence sans doute du trop grand découpage des tâches. Mais il y a aussi la situation de travail et l'urgence de la production, qui ne permettent pas toujours la mise en perspective des apprentissages.

« Parce qu'au début, quand l'apprenti rentre, il fait tellement de choses et il ne sait pas pourquoi il les fait, mais à mesure que les semaines passent, il découvre le sens des choses, à quoi sert le fumet ou la Julienne de carottes » (cuisinier).

« L'apprentissage, c'est un peu comme un casse-tête... Tu fais différentes choses à gauche et puis à droite, sans trop savoir et puis un moment, tu rassembles le tout » (ébéniste)

Et malgré la certitude qu'aujourd'hui, il y a tel travail à réaliser et que demain il y aura une autre production, plusieurs compagnons se sentent déroutés par le caractère itératif et syncopé de l'apprentissage. Ils prennent conscience que l'apprentissage n'est pas linéaire, que parfois la situation leur échappe :

« Il y a de longues phases où on a l'impression de ne pas avancer et puis de se battre, tout à coup, pendant une période de temps, il y a des bonds en avant qui se font en cascade, ça va débloquer sur plusieurs fronts en même temps... Et puis, il y a un mois de cela, on était dans une phase inquiétante, qui me posait beaucoup de questions du style comment est-ce que je vais faire pour lui apprendre tout ça maintenant ? » (cuisinier).

Un deuxième groupe de compagnons déclare qu'il se voit assez méthodique, en proposant une hiérarchie des difficultés, en s'assurant de commencer par des activités de production faciles d'accès et de réalisation. Pour eux, il n'est pas pensable de jeter l'apprenti dans la piscine : c'est une façon de faire qui ne correspond pas à leur

conviction. Elle risque d'ailleurs de détourner l'attention du véritable objectif et de consacrer beaucoup d'énergie à tenter de... surnager.

« En le jetant dans la piscine, tu vas peut-être plus semer la panique qu'autre chose... S'il n'a pas le choix et que c'est une question de vie ou de mort, il va bien finir par s'en sortir, mais il va plus avoir appris à patauger pour se rendre au bord » (opérateur de machines à mouler les plastiques).

Pour ces compagnons, il vaut donc mieux tenter d'organiser l'apprentissage en le ponctuant de courtes étapes, systématiques et complétées, correspondant aux étapes d'une production, puis de proposer dans la suite des changements de production, de pièces ou d'opération de production sur différentes pièces. C'est ce que Greenfield et Lave (1979) ont nommé la méthode de l'échafaudage où le formateur se figure des étapes progressives, selon une échelle de difficultés.

« J'ai un contrôle sur tout ça, c'est donc bien les étapes d'une production, mais à son rythme à lui, je ne lui ferai pas sauter d'étapes, je ne lui ferai pas faire une opération qui est très délicate s'il n'est pas prêt... Et au fur et à mesure que je vais apprendre à le connaître, je vais voir ce qu'il est capable de prendre dans le travail » (machiniste).

« La grosse erreur, c'est de lui montrer tout en même temps, au contraire, on va y aller tranquillement, étapes par étapes » (mouliste)

« Si j'ai une pièce à faire, je détaille les étapes pour la faire, alors je prends ma gamme d'opérations avec le dessin, j'explique comment je veux procéder avec la gamme d'opérations pour faire la pièce et je lui dis : on va étape par étape, si tu veux, tu me poses des questions » (machiniste)

« La première fois, c'était le désossage, ensuite le ficelage et la troisième fois, c'était commencer la cuisson. Toujours par étapes, partir avec un produit et le mener jusqu'au bout sans s'arrêter à chaque étape » (apprenti cuisinier)

Mais il n'est pas exclu non plus que ces compagnons procèdent aussi comme ceux du premier groupe. Car le seul support qu'ils ont à leur disposition reste la conduite des activités de production qu'ils réalisent chaque jour et il est douteux qu'ils puissent constamment doser le degré de difficultés des activités proposées à l'apprenti. Sollicité plus spécifiquement sur cette question, ce groupe de compagnons répond finalement qu'il utilise les deux méthodes et que les deux approches, chacune à son heure, trouvent

leur place. Mais le début de l'apprentissage passe nécessairement par une période d'évaluation globale des possibilités de l'apprenti, en le mettant au travail dans certaines séquences de production, courtes, intégrées à la production et réalisables.

« Juste pour voir s'il a une bonne base dans ce qu'il a appris » (machiniste)

« Ce sont ses compétences générales qui décident de ce que fait l'apprenti, si on décide un moment que c'est trop compliqué pour un, on peut toujours le donner à un autre employé, mais si on n'a pas besoin de mouleurs à ce moment-ci, on ne fera pas de mouleurs » (ébéniste).

Mais volontaire ou fortuite, la « mise à l'eau » de l'apprenti est inévitable et constitue une véritable mise à l'épreuve de son autonomie et de sa compétence à réaliser le produit demandé. Bien souvent, cette mise au pied du mur ne fait pas partie d'un plan concerté. Elle est plutôt le fait de circonstances qui créent des situations exceptionnelles où, par manque de temps, par manque de travailleur compétent à ce moment, par surcroît momentané de travail ou plus simplement à la suite d'un incident dans la production, l'apprenti est confronté à cet exercice de rencontre avec lui-même, sans préparation. Comme nous le verrons plus loin, c'est un événement marquant pour lui et qui laisse des souvenirs heureux ou des blessures profondes suivant les circonstances et le contexte dans lesquels il s'est produit.

Ceci nous amène à un autre sujet de controverse pour les compagnons : pédagogie de la réussite ou pédagogie de l'erreur comme les ont appelées de nombreux auteurs en éducation. La question qui se pose aux compagnons est bien de savoir s'ils laissent aller l'apprenti au risque de gâcher le produit ou l'équipement de production ou s'ils interviennent avant que l'irréparable soit commis. Le coût du produit et sa mise au rebut, la protection de l'apprenti et de l'équipement entrent en ligne de compte dans une décision qui se prend dans l'instant et qui échappe aux choix rationnels. Pour les uns, il s'agit avant tout de la recherche de la réussite, d'aboutir à quelque chose et de boucler la boucle du produit avec ses exigences intrinsèques. Pour les autres, l'erreur n'est qu'un mauvais moment à passer, parfois frustrant et accepter de risquer la perte du produit en cours de fabrication fait partie des conditions de l'apprentissage et de sa philosophie. Pour les deux groupes, l'objectif des compagnons est d'aider l'apprenti à s'améliorer,

d'apprendre aussi bien dans l'erreur que dans la réussite et de finir par rencontrer les standards de la production. Pour tous enfin, il faut que la production sorte correctement et c'est alors que le compagnon reprend le contrôle de la situation, aidant l'apprenti à passer ce mauvais cap en « montrant » à nouveau.

« La seule raison finalement pour laquelle j'interviens, c'est que je vise avec l'apprenti à arriver à un meilleur produit... un meilleur employé » (mouliste).

Une autre manière de structurer l'organisation de l'apprentissage puise sa source à l'organisation traditionnelle du travail de certains secteurs d'activité. Sans oublier ce qui a été dit jusqu'à maintenant concernant le produit et la tâche, il semble que certains compagnons utilisent les différents rôles traditionnels de leur branche. Ainsi en cuisine, l'apprenti est d'abord entremettier avant de devenir saucier. Dans d'autres métiers, l'apprenti passera d'abord par la fabrication avant de partir en installation ou en dépannage. Cette division du travail peut ainsi marquer deux ou trois grandes étapes dans le long cheminement d'apprentissage et tant que l'apprenti ne réalisera pas correctement les tâches qui lui sont demandées dans son aire de production, ses activités seront confinées à ce secteur. Cette place est à la fois un espace clos dans son horizon d'apprentissage, mais aussi un objectif de dépassement qui reste un événement majeur pour l'apprenti.

« L'apprenti a une position dans l'organisation et je m'y tiens » (cuisinier).

« Je lui ai dit : je veux que tu apprennes tout ce qu'il y a à faire là-dedans... (cuisinier)

5.2.3 Évaluer le produit, la tâche, le travail

La boucle ne pourrait être refermée sans parler d'évaluation. Dans les métiers où le produit est consommé instantanément, où aucune autre correction ne peut être apportée, l'évaluation du produit est constante, à chaque aboutissement du produit ou d'une de ses parties. Le test est dans l'assiette, disent souvent les cuisiniers. Il y a aussi l'évaluation de la manière de travailler et il y a bien sûr, corriger les erreurs.

« Elle n'a jamais produit quelque chose sans que je l'aie vu » (cuisinier).

Au travers des dires de compagnons, il nous semble difficile de saisir si ce sont les apprentissages qui sont évalués ou bien le produit et si l'évaluation du produit suffit à évaluer la formation réalisée.

« Ce n'est pas moi qui exige que ça soit bien fait, c'est le produit... » (mouliste).

« Avant, c'est moi qui faisais la soupe de poisson et à force de le faire, à deux ou trois reprises, je lui donne un plan des directives et j'arrive le soir, c'est bien, j'ai manipulé un peu les choses ; la deuxième fois, c'est encore mieux ; la troisième fois, c'est parfait. Et là je dis, il y a quelque chose qui s'est passé, c'est qu'il a compris le savoir-faire d'un bon produit, il a trouvé le juste milieu, là pour les sauces » (cuisinier)

« Quand il sait le faire, je me dis qu'il a appris quelque chose » (pâtissier)

L'évaluation de l'apprenti est bien souvent l'occasion de se parler, un moment de rencontre privilégié pour les deux, non seulement d'envisager ce qui s'est passé, mais aussi de voir ce qui s'en vient. Dans le fond, évaluer signifie ici davantage « expertiser », au sens de rendre un avis d'expert que de tenter de donner la valeur de quelque chose. Rendre un avis d'expert producteur sur le produit mais aussi sur la manière dont il a été réalisé, avec autonomie et assurance.

« Quand elle prend l'initiative, quand elle va s'impliquer par rapport à la matière, je vois qu'elle a compris, qu'elle maîtrise son affaire » (pâtissier)

« Je regarde aussi s'il est à l'aise pour le faire ou bien s'il est encore hésitant » (pâtissier)

« Quand il maîtrise son produit, il (l'apprenti) devient uniforme » (pâtissier)

« La manière de s'y prendre est très importante... Forcément le produit en dépend » (pâtissier)

« Mais la qualité du résultat est directement conditionnée par la méthode qu'on a utilisée, ça paraît » (cuisinier)

5.3 La compétence de symbolisation ou donner un sens personnel à ses interventions

Dans la compétence opérationnelle, le compagnon se présentait un peu comme un collègue en position hiérarchique qui aurait à «faire faire» à l'apprenti les activités de production que lui commande son travail. Mais cette compétence, fût-elle très importante et incontournable, n'en fait pas un formateur pour autant. D'ailleurs, certains compagnons ne s'y trompent pas en disant :

« Il faut aller chercher plus loin ce que cache le métier » (pâtissier).

« Le compagnon qui peut inciter la curiosité chez son apprenti, va avoir de meilleurs résultats que celui qui va crier des ordres à tout le monde » (ébéniste)

Et pour certains, il est impensable de côtoyer l'apprenti si longtemps, dans de multiples activités professionnelles, sans imaginer avoir une influence sur l'éducation au sens large de l'apprenti. Pour Martinelli (1996), montrer est bien sûr un acte de communication, mais aussi, montrer ce que l'on fait ou ce que l'on peut faire, c'est montrer surtout « ce que l'on sait, ce que l'on détient, ce que l'on est » (p. 22).

C'est ainsi que nous avons appelé cette troisième compétence de formateur, une compétence de symbolisation, une compétence qui permet d'accéder au sens des choses. Si elle se situe certainement dans la manière d'être, elle l'est pour nous encore bien davantage dans la manière de penser les interventions de formateur. Reboul (1992) présente le symbole comme un signe qui « atteste la présence d'autre chose, invisible » (p. 195) et qui se conjugue sous cinq formes : il fait voir, il rassemble, il fait agir, il fait sentir et il donne à penser. Pour notre propos, en cherchant à donner un sens ou des sens à ses actions de formation, le compagnon met en avant de lui des signes qui mettent en perspective la rencontre de l'apprenti avec le travail. Dans cette perspective, la compétence de symbolisation vient toucher à toutes les autres, elle les conditionne et leur procure un ancrage plus authentique au creux des valeurs personnelles du formateur. C'est donc dire pour cette compétence qu'elle est intimement liée aux dimensions personnelles du formateur et qu'elle teinte toutes ses interventions.

Cette compétence très importante à nos yeux regroupe dans les réponses des compagnons un peu moins du quart des énoncés d'actions de formation (24 %), et se présente d'emblée comme une métacompétence. En effet, elle passe nécessairement par une certaine prise de conscience par le compagnon de sa position particulière de formateur et elle permet l'élaboration de références personnelles pour la conduite de l'apprentissage.

Cette compétence de symbolisation, en cherchant à donner un sens à toute action de formation, fait appel à quatre démarches qui précisent davantage sa portée pratique :

1. Assumer un rôle de formateur ;
2. Inscrire l'apprentissage dans une dynamique ;
3. Inscrire l'apprentissage dans un espace social (qui est aussi un espace-temps) ;
4. S'appuyer sur des valeurs, faire appel à des idéaux.

5.3.1 Assumer un rôle de formateur

Se positionner comme formateur signifie pour le compagnon ce mouvement décisif de « passer la barrière » qui le maintenait dans le rang des producteurs pour devenir un jour un formateur sur le lieu de travail. Se positionner comme formateur signifie aussi au sens propre du terme, prendre position comme formateur pour maintenir le cap de la formation dans les remous de la production, en valorisant son rôle de formateur, même si son statut n'est pas vraiment reconnu dans les faits.

5.3.1.1 S'engager en apprentissage comme compagnon

Les raisons de s'engager en apprentissage sont multiples et probablement aussi diverses que les compagnons eux-mêmes. Mais en tout état de cause pour chaque compagnon, elles témoignent d'abord d'une prise de conscience de son exercice du métier, d'une saisie de l'étendue de ses connaissances et d'une confiance dans ses

possibilités de transmettre quelque chose du métier, ce quelque chose étant souvent très vague avant la première expérience de ce type.

« J'étais fier, moi j'ai vu ça comme un défi... C'est rendu que tu connais assez bien ton métier, que t'es capable de l'enseigner » (opérateur de machine à mouler les plastiques)

Alors que pour la majorité des compagnons rencontrés pour cette étude, la formule de l'apprentissage fait partie de leur vie depuis longtemps, cette décision de continuer à œuvrer au sein d'une telle démarche repose désormais sur une confiance en soi bâtie au cours des expériences d'apprentissage, de stage de fin d'études ou d'accompagnement de collègues débutants, accumulées au fil des ans.

« J'ai toujours engagé des gens et j'ai dû leur montrer, c'est un peu comme une seconde nature » (ébéniste)

« Je vais être franc, ça ne m'a mis aucune pression... Dans mon cas, c'est parce que j'ai toujours fait ça, j'ai toujours entraîné des gens » (machiniste)

Elles témoignent ensuite d'une intention qui s'inscrit, tantôt dans l'espace clos de l'entreprise (comme, mieux former sa main-d'œuvre), tantôt dans des dimensions plus larges relatives au métier, à l'avancement des connaissances de ce métier ou de son secteur économique (comme par exemple, relever le niveau global de la main-d'œuvre d'une industrie). À la suite de cet objectif plus ou moins précis, il y a nécessairement une conscience de jouer personnellement un rôle pour le réaliser, de prendre part, d'assumer une responsabilité sociale, de tenter d'améliorer une situation.

« Je pensais qu'on pouvait avoir une relève mieux formée et je me sentais à la hauteur pour le faire » (ébéniste)

« Si je ne le faisais pas, je me sentrais mal à l'aise, si je ne partage pas quelque chose avec quelqu'un, je vais me sentir inutile » (machiniste)

Elles témoignent ensuite d'une idée que se fait le compagnon de son rôle futur de formateur. Cette idée est puisée au bagage des expériences antérieures, cherchant par abduction des points de comparaison avec son code d'honneur, son expérience de la relation paternelle, son rapport à l'enseignement et à la personne de l'enseignant.

« En tant que formateur, je n'avais pas d'expérience, mais j'ai élevé des enfants et pour moi, dans une entreprise familiale, je considère un peu que c'est pareil » (ébéniste)

« Moi, j'ai jamais vu le compagnonnage comme au Moyen-Âge, comme une secte religieuse, moi je vois ça comme le professeur de musique » (ébéniste)

« Je me voyais comme un exemple » (opérateur de machines à mouler les plastiques)

Elles témoignent encore d'une prise de conscience que la démarche d'accompagnement d'un apprenti n'est pas une action banale, qu'elle engage le compagnon dans un véritable contrat de formation, mais aussi qu'elle apporte des motifs de satisfaction et aussi des contraintes.

« Accompagner un apprenti ne doit pas être pris à la légère, c'est quelque chose de sérieux, on parle de personne et non d'un jeu » (machiniste)

« Ma satisfaction tient dans le fait que je suis obligé d'aller chercher le pourquoi des choses, ça m'oblige à me renouveler » (cuisinier)

« Partager, c'est tellement valorisant, mais c'est aussi exigeant : ça me fait replonger en arrière, quand j'étais moi-même apprenti, mais ça me fait aussi chercher dans les livres, dans les carnets techniques, parce qu'on ne connaît pas tout » (mouliste)

Elles témoignent aussi que le compagnon saisit toute l'importance et l'ampleur du chemin à parcourir pour l'apprenti. C'est une saisie d'expérience puisque c'est un chemin que lui-même a bien souvent suivi, confronté aux essais et erreurs de la formation sur le tas. De nouveau, cette prise de conscience permet au compagnon de se situer dans le processus d'apprentissage comme un facilitateur.

« Je lui montre tout ce que je sais et je brûle toutes les longues étapes que moi j'ai connues, les essais et erreurs que j'ai faits longtemps avant de pouvoir maîtriser quelque chose » (opérateur de machines à mouler les plastiques)

Cette acceptation du rôle de formateur témoigne en dernier lieu de difficultés que rencontre le compagnon dans l'exercice de cette compétence. Tout d'abord, le compagnon se sent peu reconnu ou inégalement reconnu aussi bien par les collègues que par la hiérarchie de l'entreprise. C'est que celle-ci n'a pas suffisamment compris son implication ou mesuré la hauteur de l'engagement, manifestant la même attitude d'oubli

ou de négation du rôle du formateur au profit de celui du producteur. Cette réaction plus typique de la grande entreprise témoigne à la fois d'un manque de communication au sein de l'entreprise (on n'a pas expliqué la portée et les implications de l'apprentissage aux agents de maîtrise), mais aussi que l'idée même de l'apprentissage est loin d'être implantée dans la culture de l'entreprise.

« L'apprentissage, c'est bien beau, mais quand le contremaître ne veut pas le savoir, qu'est-ce que tu fais ? » (mouliste)

Le compagnon trouve aussi que cette fonction de formation est difficile à mettre en œuvre et c'est le manque de temps qui ressort presque unanimement des propos des compagnons comme obstacle majeur. On peut saisir rapidement cette tension entre deux volontés contradictoires : l'une de suivre de près l'apprenti et l'autre, suivre de près son propre travail et devant les priorités qu'impose souvent la production, le choix de s'orienter vers l'apprenti n'est pas toujours évident. Non seulement doit-il trouver le temps de donner régulièrement du travail (expliquer-montrer), mais il faut aussi prendre le temps de le vérifier sérieusement. Le compagnon marque donc ici une limite à son action de formation.

« Définitivement, ça tire du temps, alors le temps que tu mets là (à la formation de l'apprenti), tu n'es pas productif à d'autres places » (machiniste).

« Oui, prendre en charge un apprenti, c'est de l'ouvrage, mais c'est un fait de la vie, si je veux un bon homme de métier, il faut que j'y mette le temps » (ébéniste)

Tous les écrits sur la question mentionnent cette plainte lancinante des compagnons, tuteurs et autres maîtres d'apprentissage à propos de la gestion de leur temps. Nos compagnons n'échappent pas à cette règle et ce temps consacré à la formation de l'apprenti passe encore trop souvent pour du temps volé sur leur propre temps de travail. Le temps est invoqué comme la première cause de difficultés dans l'exercice du rôle de compagnon et il se présente d'ailleurs comme une « bonne » excuse pour refuser la responsabilité d'accompagner un apprenti en formation. Il se présente ensuite comme un obstacle réel, un lieu où s'affrontent les forces qui poussent vers la formation et celles qui tirent vers la production. Il s'agit de plus d'une des causes de rupture de contrat de formation où l'apprenti se plaint à son organisme de formation

que le compagnon ne lui consacre pas toute l'attention requise. Confrontés un jour ou l'autre à cet aspect, les compagnons découvrent que s'ils acceptent la responsabilité de formateur, ils doivent apprendre à se positionner et à se comporter comme tel.

5.3.1.2 Prendre position comme formateur

Nous l'avons dit : au moment où le compagnon prend en charge un apprenti, il se trouve, surtout au début de l'apprentissage, aux prises avec une double production : la sienne et celle de l'apprenti. Et cette double charge, qui peut occulter le rôle de formateur, est un obstacle majeur dans l'aménagement du temps réservé à la formation. Maintenir malgré tout le cap de la formation est une démarche qui ne va pas sans difficultés, puisqu'au nom même de ce principe de formation, le producteur devra s'effacer devant le formateur alors que parallèlement, l'apprenti devenant de plus en plus autonome, le formateur laissera de plus en plus émerger le producteur en lui.

Dans les faits, cette cohabitation entre travail et formation n'est pas problématique tant que l'apprenti reste dépendant de son compagnon. D'ailleurs, cette dépendance justifie naturellement la fonction de formateur du compagnon et celui-ci y trouve tout naturellement sa place et sa raison d'être suivant cette affirmation d'un pâtissier « tant qu'il a besoin de moi, mon rôle est facile ». Mais au fur et à mesure que l'apprenti acquiert de l'assurance et de l'autonomie, c'est d'ailleurs le but poursuivi, les interventions du compagnon en production deviennent de moins en moins fréquentes, elles se justifient moins, mais se concentrent sur des questions de détails. De plus avec le temps, l'apprenti qui a noué des relations sur le lieu de travail avec ses collègues, ira chercher de l'aide auprès d'autres travailleurs que son compagnon, rendant encore moins évidente sa place de compagnon comme formateur. Il y a ici un nécessaire réajustement de son rôle compte tenu de l'autonomie acquise. On assiste alors à des contacts moins fréquents, à l'utilisation de plus en plus habituelle des canaux ordinaires de la hiérarchie (puisque l'apprenti devient de plus en plus un collègue) et au transfert vers d'autres collègues de la charge de transmettre des compétences spécifiques.

« Moi, j'ai des trucs, j'en ai un bagage à moi et un autre en a de différents et moi, je dis toujours : prend ce qui est bon chez chaque individu, si tu penses qu'il y a du bon, prend ce qui fait ton affaire » (opérateur de machines à mouler les plastiques)

Enfin, dans la grande entreprise, plusieurs compagnons conviennent qu'il y a un risque à oublier que l'apprenti est toujours en formation même s'il a déjà atteint un bon niveau de production. Perdant peu à peu son image de débutant, de néophyte en la matière, l'apprenti est de plus en plus perçu comme un outil de production à qui il est possible de confier des tâches de production sans une supervision constante et notamment dans la production en série. Cette tendance est davantage perceptible dans l'entreprise qui veut rapidement un retour sur son investissement en formation. Dans les petites entreprises par contre, la polyvalence de l'apprenti et de l'employé est recherchée. Il est alors toujours important de parfaire ses connaissances dans la mesure où il sera appelé à travailler à tous les aspects de l'entreprise.

« Laisser un apprenti deux mois à faire des moulures, ça ne serait pas un bon ouvrier au bout du compte, ça ne ferait pas un travailleur complet, moi j'aime avoir mes joueurs jouer à toutes les positions, donc, on s'oblige à le faire passer à tous les postes de travail » (ébéniste).

Se positionner comme formateur, c'est encore faire une place à l'apprenti, non seulement dans son propre temps de travail mais aussi dans son propre espace de travail, ce qui veut dire libérer physiquement un espace pour permettre à l'apprenti de s'installer, mais encore aménager des temps de rencontre, se préoccuper de son évolution, faire le point avec lui.

« Avoir un apprenti, c'est obligatoirement lui faire une place dans ma tête » (mouliste)

« L'apprentie travaillait tout le temps avec moi... Mais je prenais un peu trop de place, j'avais mon rythme de travail et je ne m'habituais pas à elle. On en a discuté, ça va mieux » (cuisinier)

« Ce qui a été difficile, c'est de l'intégrer dans mon travail. Je lui demandais de me regarder faire, mais je ne lui donnais pas assez d'occasion de faire seul » (pâtissier)

Se positionner comme formateur, c'est enfin chercher à donner du métier une image positive, valorisante, intéressante à apprendre et motivante pour l'avenir. Ce positionnement se joue quotidiennement, dans le contact constant avec l'apprenti, mais il arrive parfois aussi que le compagnon se manifeste comme formateur en dehors de l'entreprise pour projeter cette même image du métier, cherchant alors à intéresser de nouveaux travailleurs à ce métier en présentant une version plus vivante, plus stimulante par un contact direct avec un nouveau public.

« Je suis fier de mon métier et je souhaite tout le temps qu'il me dise : « oul, j'embarque » (machiniste)

« Il faut parler du métier à l'extérieur, il faut le faire connaître, donner des journées portes ouvertes... C'est un beau métier, le chômage est à 0% » (mouliste)

5.3.1.3 Prendre conscience du rôle de l'apprenti

La prise de conscience de son rôle de formateur ne va pas sans une prise de conscience que l'apprenti a un rôle à jouer dans cette dualité d'apprentissage. Pas d'apprenti sans compagnon, mais bien évidemment aussi, pas de compagnon sans apprenti.

« Il y a comme une organisation, une progression qui n'est pas du tout consciente, mais qui est basée sur l'impression de la capacité de l'apprenti à accomplir cette tâche ou pas » (pâtissier)

« Tant qu'on montre, on espère, on le fait parce qu'on pense qu'il y a le potentiel, mais tant que ça ne s'est pas traduit dans la réalité, ça reste un espoir un peu inquiet » (culsinier)

Les témoignages des compagnons sont récurrents à ce sujet : le rôle de compagnon ne peut s'exercer efficacement s'il n'a pas en face de lui un apprenti motivé. Il y a unanimité sur ce point et c'est le producteur qui parle. «Je n'ai pas de temps à perdre avec quelqu'un qui ne veut pas» (ébéniste). Et c'est cette ouverture à apprendre, cet intérêt et cette bonne volonté de l'apprenti face au métier et à la situation de travail, qui permettent aussi au compagnon de prendre sa place comme formateur.

« C'est ça qui me donne le goût de repartir à tous les jours, je suis content quand il s'améliore » (machiniste)

« Ça va dépendre de l'apprenti, s'il est réceptif, autrement dit s'il clanche, qu'il veut apprendre, qu'il communique, ça va aller à deux cents milles à l'heure, s'il ne veut pas apprendre, s'il bogue, c'est de valeur, il ne bougera pas... » (machiniste)

« Ça me donne de la force par rapport à l'apprenti et ça me permet de pousser un petit peu plus loin, plus il est gourmand, plus je lui en donne » (machiniste).

Le compagnon saisit donc très vite que le véritable moteur de l'apprentissage, c'est l'apprenti et que sans lui, malgré les efforts qu'il peut y mettre, l'entreprise est perdue avant de commencer. D'ailleurs, très souvent, nous entendons les compagnons décrire cette situation comme une intransigeance : « il l'a ou l'a pas », décrétant souvent de façon péremptoire que le seul mouvement doit venir de l'apprenti. Cette position très tranchée s'est développée à partir de plusieurs expériences d'apprentissage qui n'ont pas évolué favorablement.

« Des fois, je donnais beaucoup d'efforts et je n'avais aucune satisfaction, je le voyais, je le sentais qu'il n'était pas intéressé, maintenant, je ne veux plus perdre mon temps » (pâtissier).

« J'avais une apprentie qui voulait, on sentait sa motivation » (mouliste).

Et cette conjonction de deux centres d'intérêt, de deux motivations, de deux volontés, est un moteur puissant pour l'apprentissage. En instaurant une véritable interaction entre deux personnes, elle crée une synergie dans le processus de formation. « On lui en donne plus, parce qu'il en demande plus aussi » (cuisinier) et le travail de l'apprenti en soulageant celui du compagnon d'autant, permet à celui-ci « d'en donner un peu plus » (opérateur de machines à mouler les plastiques), puisqu'il a plus de temps disponible.

5.3.2 Inscrire l'apprentissage dans une dynamique

Au-delà du contact quotidien avec la matière, le produit, l'équipement, le compagnon articule l'apprentissage dans une dimension temporelle très importante à l'intérieur de laquelle, on sent une mise en mouvement, une dynamique particulière.

Il y a d'abord cette dynamique faite de petites actions, directement rattachées aux tâches à accomplir dans l'instant, sans liens nécessairement entre elles. Ces petits éléments d'apprentissage constamment très variés et relativement faciles à maîtriser, sauvent parfois l'apprenti du découragement et de l'abandon parce qu'ils sont plus directement, plus quotidiennement accessibles. C'est par ces éléments souvent disparates au début, que l'apprenti appréhende petit à petit la réalité de production tout en se consacrant à un objectif restreint.

« Oh! Ce sont des petites choses, une mayonnaise, préparer une viande, un gâteau aux carottes » (apprentie en cuisine)

« C'est ça l'apprentissage, tous les petits points qu'on croit connaître ou qu'on ne connaît pas, et puis que tout d'un coup, ils nous sont comme révélés, je sais faire ça et je ne m'en suis pas aperçu » (apprenti en cuisine).

Il y a ensuite une dynamique qui se construit dans un temps beaucoup plus long, une période qui peut s'étaler sur quelques jours ou plusieurs mois et qui est basée sur la mise en perspective de l'apprentissage et l'acquisition des habiletés à venir. Cette dynamique est ancrée dans l'image que se fait le compagnon de l'exercice et de la maîtrise du métier. C'est sa définition du métier, le plus souvent implicite, fortement contextualisée et personnelle, qui est la référence et qui donne l'étendue du chemin à parcourir. Mais cette vision qui n'est pas toujours également partagée par le compagnon et l'apprenti, constitue parfois une source de conflit dans la mesure où ce dernier croit avoir plus rapidement atteint les buts qu'il s'était fixés. Ainsi, dans cette mise en perspective de toutes ces tâches à accomplir, il y a la finalité de l'apprentissage, cet exercice autonome et efficace du métier dans le respect des normes de production.

« Il nous voit travailler, la production qu'on sort à tous les jours, et il peut anticiper vers quoi il doit aller, vers quoi il doit évoluer » (ébéniste).

« En lui montrant le travail que j'effectue pour le moment, je lui montre que c'est possible de le faire et ce qui est possible de faire pour lui dans l'avenir » (mouliste).

Il y a de plus une dynamique particulière qui se révèle dans des moments uniques où tout à coup, l'apprenti assume seul, la pleine charge d'un travailleur, prend la place d'un collègue, du patron ou assume des responsabilités habituellement dévolues au

compagnon. Cet événement où il est subitement mis au pied du mur est toujours marquant aussi bien pour l'apprenti que pour le compagnon et il reste marquant longtemps dans la mémoire. Cette situation qui se répète quelques fois à mesure que l'apprenti acquiert de l'autonomie, est une occasion d'apprentissage dans la mesure où l'apprenti est mis à contribution à un lieu et à un moment où il peut subitement révéler ses capacités. Non seulement, l'apprenti se révèle à lui-même, mais aussi, il renforce sa confiance en lui. D'autre part, cet événement inattendu, rarement concerté, fait prendre tout à coup conscience au compagnon du chemin parcouru par l'apprenti et le conforte dans ses manières de faire avec lui.

**« Il y avait quelque chose qui avait changé, je la découvrais différente... »
(compagnon en cuisine).**

« En prenant la place du chef, j'ai marqué des points, c'est sûr... » (apprenti en cuisine).

Il y a enfin une dynamique qui dépasse de loin la mise au travail de l'apprenti et qui se vit dans des moments exceptionnels. Cette dynamique s'inscrit dans l'instant, rare, regardée comme un moment précieux. Elle n'en est pas moins révélatrice du souci du compagnon de réunir travail et formation et c'est dans ces espaces-temps subtils que figurent les moments les plus marquants et peut-être les plus significatifs de tout l'apprentissage.

« C'est une espèce d'expérience, passez-moi l'expression, zen, où on devient la planche et le fourneau et les assiettes et la nourriture qu'on va mettre dedans et tous les gestes de chacun sont soumis à cet événement-là, où on devient partie de cet événement-là... C'est quelque chose quand on le partage avec quelqu'un d'extraordinaire, c'est un moment qu'il faut aimer pour bien réussir dans ce métier » (cuisinier).

5.3.3 Incrire l'apprentissage dans un espace social

Au moment où l'apprenti aborde son entreprise et son lieu de travail, il est confronté à un monde nouveau. Surtout quand il est jeune, la compréhension du lieu de travail est un apprentissage nouveau et important pour lui : non seulement par le lieu qu'il constitue, celui du travail et de l'entreprise, mais encore par le travail comme

activité spécifique de ce lieu. Et cet apprentissage est d'autant plus difficile, que sa jeune expérience de la vie ne lui a pas donné les clés permettant de décrypter ce nouvel horizon. Le compagnon joue donc ici un rôle d'initiateur important. Il traduit l'apprentissage des normes sociales en exigences de langage, de comportement, d'horaire, de qualité de travail propres à ce lieu, il y a bien ici toute une démarche d'acculturation.

« Chez nous, ce qu'il y a de bien important, c'est le respect du client » (ébéniste)

« Ici, dans la shop, on ne blasphème pas ! » (ébéniste)

« C'est bien arrêté, je ne discute même pas là-dessus : la propreté, la façon de travailler, l'heure d'arrivée et de départ, le respect des autres employés... » (cuisinier)

Le compagnon est aussi souvent décrit comme un médiateur entre l'apprenti et l'organisation de travail, le contremaître, les collègues de travail, le syndicat, jouant ce rôle de tampon entre cette situation particulière créée par l'irruption de l'apprentissage dans l'entreprise et les autres employés qui ne comprennent pas toujours cette situation. Gérard (1997) constate que l'arrivée de personnes en formation dans un collectif de travail vient parfois rompre un équilibre fragile. Plusieurs compagnons situent leur position particulière à la limite de plusieurs champs de force puissants dans l'entreprise : la gestion de la production, nous l'avons déjà vu, mais aussi la gestion du personnel et la gestion des relations dans le collectif de travail.

« Le compagnon a été quelqu'un qui m'a protégé, qui a pris ma défense face au contremaître... C'est grâce à lui que je travaille encore là » (machiniste)

Mais ce n'est pas tant cet aspect conflictuel que nous voulons privilégier ici, car le compagnon sert aussi de trait d'union symbolique entre l'apprenti et son nouveau métier. Nous l'avons vu d'ailleurs dans la compétence technique, le compagnon devient vite la Référence, la personne qui possède les clés du métier qui se présente alors comme un vaste horizon à découvrir et à investir. C'est aussi l'occasion pour le compagnon d'en signifier les limites ultimes (souvent invisibles à l'apprenti) et les exigences propres à l'exercice du métier lui-même qui peut comporter des tâches plus répétitives, peut-être

moins intéressantes, moins nobles aux yeux de l'apprenti comme certaines tâches routinières, le nettoyage des équipements, le rangement de l'outillage.

Si on peut dire justement que le compagnon ouvre les portes d'un nouvel espace social pour l'apprenti, il faut constater que cet espace est vraiment marqué par les gens de métier comme particulier à leur branche d'activité, insistant pour dire qu'il est différent et sans comparaison avec les autres milieux de travail. Tous s'identifient à cette différence et c'est sur cette différence que le compagnon installe cette idée d'appartenance à une branche d'activités, les travailleurs du bois, les métiers de bouche, l'industrie des plastiques, l'usinage des métaux...

« En camionnage, on voit du pays, c'est vrai, mais on a des horaires de travail complètement à l'envers de tout le monde... » (camionneur)

« Nous autres, dans l'industrie des plastiques, on assure la qualité de A à Z... » (opérateur de machines à mouler les plastiques).

Chaque métier a donc toujours quelque chose de spécial à offrir au jeune apprenti, la diversité dans les activités de production, la possibilité de création, l'opportunité de réaliser de belles œuvres, de dépasser les recettes... C'est un peu comme une vision idéale et une valorisation du métier qui permet au compagnon de «faire aimer le métier» ou plus rarement «d'apprendre à respecter le métier».

5.3.4 S'appuyer sur des valeurs, faire appel à des idéaux

Montrer, partager les trucs du métier, transmettre ses connaissances est déjà vu par le compagnon comme une valeur en soi. Alors qu'il est parvenu au sommet de sa compétence professionnelle, personne ne lui demande plus ce qu'il sait de son métier ni comment il le pratique. Tout à coup, accéder à une responsabilité de formateur est vécu comme une valorisation de son métier. Soudainement, celui-ci permet de découvrir une autre dimension qu'il avait ignorée jusque-là et c'est dans cet au-delà du métier que le compagnon convie l'apprenti.

Le symbole, le signe, comme disait Reboul (1992) nous fait signe, littéralement, c'est « le langage des valeurs » (p.191). En faisant appel à des dimensions qui nous échappent au premier regard, il nous fait regarder la réalité d'un autre œil, de cet œil qui permet de voir au-delà de la réalité qui nous occupe, finalement de la dépasser, de la transcender. Cette idée de « traverse » est bien présente dans les propos de plusieurs de nos compagnons qui invitent l'apprenti à « aller voir plus loin ce que cache le métier ». En cherchant à dépasser, le compagnon transgresse la réalité quotidienne, souvent routinière, toujours à court terme et permet à l'apprenti d'envisager son travail suivant d'autres dimensions. Il met donc en perspective, au sens littéral du terme, il fait donc voir à travers. Que met-il ainsi de l'avant ? Toutes les propositions nous ramènent au métier comme l'unique point de référence des valeurs du compagnon, mais un métier décliné sous forme de conscience, de don, d'héritage et d'attitudes.

5.3.4.1 Le métier vu comme une conscience

Pour plusieurs auteurs, Sérès (1994) en particulier, le métier a disparu, à un moment où la pratique personnelle, la formation auprès d'experts, l'expérience même, font un peu figure de reliques, faisant place ainsi à une technologie sans cesse en évolution. Au contraire, au cours de cette étude, nous avons l'impression que le terme de métier, sinon sa réalité, semble avoir gardé une place prépondérante dans le vocabulaire des compagnons. Par ailleurs, un retour au sens premier du terme fait état d'une « occupation manuelle ou mécanique qui trouve son utilité dans la société » (Petit Robert, 1993, p. 1192). Curieusement, c'est bien à cette dimension que le compagnon fait appel pour valoriser son métier, exprimant par là sa fierté de l'exercer, parce qu'en lui procurant un salaire, il donne aussi à celui qui l'exerce une place dans la société.

**« Je suis fier de ce métier-là parce qu'il n'y a pratiquement rien de ce qu'on achète au Québec et dans le monde qui ne soit passé par notre industrie »
(mouliste)**

« La fierté du métier, c'est une des valeurs que je défends, qu'il y a un avenir dans le fond, le bois revient à la mode » (ébéniste)

Ce que disait déjà textuellement l'Encyclopédie, quand elle voulait tellement nous montrer la grandeur du métier : « Je ne sais pourquoi on a attaché une idée vile à ce mot ; c'est des métiers que nous tenons toutes les choses nécessaires à la vie » (Diderot et d'Alembert, 1751, édition 1969, p. 876).

Même si on peut constater qu'aujourd'hui, l'homme de métier est devenu un homme des machines, un homme de la machine, cette imprégnation de la machine ne l'empêche pas de penser son rapport à la machine et à la production. Au contraire, il est bien connu que plus la technique évolue, plus la pensée est nécessaire à son évolution. Cette recherche d'une conscience de la profession, la fameuse conscience professionnelle, de son propre rapport au métier, passe d'abord par une certaine conscience de soi comme professionnel de son métier, conscience qui engage, conscience qui contraint parfois, mais surtout conscience qui entraîne des devoirs. Déjà, le compagnon en devenant formateur, avait perçu cette obligation de repenser son rôle ancien de producteur en fonction de son double rôle de producteur et de formateur. Mais aussi, l'obligation de repenser le métier qu'il exerce en fonction de son explicitation et donc de mettre en exergue des dimensions qu'il avait jusque-là négligées ou ignorées.

La conscience professionnelle est souvent présentée comme celle qui valorise le travail bien fait et notre recherche ne fait pas exception à ce lieu commun. Certainement présente pour le producteur qu'il était, cette conscience professionnelle est mise en avant dans le rapport de l'apprenti avec son produit et son équipement. La conscience professionnelle est liée à l'éthique professionnelle quand le compagnon met en avant que le produit est le résultat d'un savoir et qu'à ce titre, il doit rester dans l'entreprise. L'apprenti doit alors veiller à en être le gardien comme d'ailleurs ses collègues de travail.

« La conscience professionnelle, c'est le travail bien fait, ça veut dire que tu as fait au mieux de ce que tu pouvais faire à ce moment-là » [opérateur de machines à mouler les plastiques]

« Être consciencieux, c'est de passer par-dessus nos petites affaires pour livrer le mieux possible ce qu'on recherche comme produit. Tu fais ce que tu dois faire et

non pas toujours ce que tu voudrais faire » (opérateur de machines à mouler les plastiques)

5.3.4.2. Le métier vu comme un don

Dès notre première phase de cueillette, donc à un moment où il nous était difficile, voire impossible de globaliser et de généraliser, nous avons été frappé par l'emploi abondant du verbe donner. Dans certains cas, il semblait que pour nos compagnons, il était difficile ou impensable de poser un acte de formation sans l'introduire par une donation. Quelques exemples de ces énoncés que nous avons alors classés dans la compétence opérationnelle rendent compte de cette disposition particulière des compagnons.

- «donner des informations, une à la fois»
- «donner des choses faciles à faire au début pour l'encourager»
- «donner un plan, des directives»
- «donner une vraie tâche à accomplir»
- «donner du temps et de l'espace à l'apprenti»
- «donner une perspective à long terme pour mieux avancer»
- «donner de l'importance à l'apprenti»
- «donner l'exemple d'attitudes et de réactions face au stress»
- «donner à l'apprenti le goût d'aller plus loin»
- «donner des défis à réussir»
- «donner en perspective l'enchaînement des opérations»

Pourquoi accorder tant d'importance à une notion qui relève d'une éthique et d'une logique qui ne sont pas pourtant celles du marché du travail et du profit commercial (Godelier, 1996) ? Il était en effet surprenant de découvrir le don de soi dans un lieu, et spécialement le lieu de travail, où tout rapport humain se négocie et tout échange se calcule. C'est que certains compagnons y voient une des grandes dimensions de l'apprentissage et le don fait partie de la définition même de leur engagement comme compagnon :

« Ce qui caractérise le plus la compétence de formateur du compagnon, c'est sa générosité, parce qu'on donne beaucoup là-dedans, on donne constamment » (machiniste)

« Je lui dis : « Continue ta vie, moi, je t'ai donné ce que j'avais à te donner ». De toute façon, quelqu'un d'autre va rentrer après lui et je vais donner la même chose à son niveau » (cuisinier)

Mais ce n'est pas vraisemblablement la seule hypothèse. Maurines (1997) voit dans l'apprentissage et la transmission des savoirs professionnels, un lieu d'échange social qui ne peut se faire qu'au creux d'une relation interpersonnelle basée sur la confiance. Et comme nous l'avons dit plus haut nous-même, le lieu de travail est un territoire que se partagent étroitement apprenti et compagnon pendant un temps assez long. Nous assistons donc nécessairement à des transactions, à des échanges. À travers les multiples formes que peut prendre le don en se manifestant dans le monde, Mauss (1968) avait reconnu en son temps au don trois obligations : celle de donner, celle de recevoir et celle de rendre, trois thèmes que nous découvrons petit à petit au cœur de nos entrevues, faisant de ce sujet un espace secret mais riche de surprises.

Nous venons déjà de dire que donner est vu comme le mouvement premier qui pousse à l'acceptation du rôle de formateur et qui permet une adéquation avec ses convictions. Mais le compagnon envisage aussi son rôle de formateur à partir de ses intérêts et des avantages qu'il peut en retirer. Il comprend qu'il peut être aussi en position de recevoir, même si le mouvement qui l'engageait au départ était bien celui de donner. D'un point de vue très calculateur, il pense que partager le volume de travail avec l'apprenti peut lui permettre de consacrer plus de temps à la formation de l'apprenti. Briser l'isolement du travail, rompre la monotonie de la production, créer soudain un nouveau centre d'intérêt autour de son activité professionnelle, créer une nouvelle dynamique dans le collectif de travail, tout cela, comme disent plusieurs compagnons, « c'est changer le mal de place », c'est d'une certaine manière saisir les conditions nouvelles créées par l'apprentissage pour améliorer sa propre condition de travail

« C'est le fun, on va pouvoir échanger, on va pouvoir jaser, tous les bons côtés et tu te dis : « Ça va m'enlever une charge de travail, on va être à deux pour remplir les trémies de chargement, la charge de travail, on va la séparer en deux » (opérateur de machines à mouler les plastiques).

« Transmettre le métier, c'est bon pour la compagnie, mais c'est bon pour moi aussi, parce que s'il n'y a pas de relève avec les jeunes, dans 10 ans, on n'aura plus de job nous non plus » (opérateur de machines à mouler les plastiques)

Mais il y a plus que cette variété offerte dans le temps du travail. En effet, la nécessaire ouverture à autrui permet de repenser le métier en fonction de son partage, d'être confronté aux techniques apprises ailleurs, en un mot d'avancer dans le métier.

« J'aime avoir de nouvelles idées et les jeunes en sortant de l'école sont capables d'apporter des techniques nouvelles » (ébéniste)

« L'expérience de l'apprentissage m'a ouvert l'esprit sur les techniques des autres, les façons de faire de l'école, les points de vue des jeunes » (pâtissier)

Enfin, comme humain, le compagnon constate que l'expérience d'apprentissage lui donne l'occasion d'une sorte de croissance personnelle dans le sens d'une plus grande tolérance à la différence et à la nouveauté, d'un dépassement de ses limites personnelles.

« Comme compagnon, j'ai appris à m'affirmer... » (cuisinier)

Après avoir donné et reçu, il est question chez Mauss de rendre. Cet aspect de l'échange s'inscrit dans un tout autre plan que précédemment. En effet, on retrouve à nouveau ici la notion de temps dans laquelle prend place le fait de rendre ce qu'on a reçu. Cette idée de redevance se mesure à l'échelle d'une vie, bien des années après avoir reçu soi-même en apprentissage cette transmission, le compagnon se considère encore comme un obligé, il parle d'une dette, mais d'une dette qui n'en a pas le caractère pénible.

« C'est comme une redevance, ce qu'il m'a donné, je ne l'aurais pas eu ailleurs, j'en suis conscient et après ce qu'il m'a donné, je ne serais pas capable de le laisser pour aller exercer ailleurs. Je me sentirais un peu comme un voleur » (apprenti cuisinier)

« Comme compagnon, je paie des dettes, j'ai une dette d'apprentissage, je suis content, je rends la monnaie... Il y a des gens qui se sont investis pour moi et je rends la pareille, c'est la satisfaction énorme que je retire de tout cela » (cuisinier)

5.3.4.3 Le métier vu comme un héritage

Cette idée du don entraînant avec elle celle de la redevance nous amène cette fois dans un autre thème récurrent au cours de ces entrevues : celui de l'héritage. L'apprentissage du métier auprès d'un expert de ce métier apparaît souvent comme un héritage qui permet le lien avec le passé et au moment où le compagnon reçoit un apprenti, on associe souvent l'image du flambeau passé à la génération suivante. Mais pour bon nombre de compagnons, donner le métier à quelqu'un d'autre, ce n'est surtout pas réinventer la technique à chaque génération, plutôt donner à celle-ci la possibilité de continuer et d'évoluer, non pas réinventer la roue, mais continuer à la faire tourner.

« Je vois dans la cuisine que je fais, le lignage du chef avec qui j'ai appris, mais c'est plus une dynamique qui s'est installée depuis » (cuisinier)

Même si les techniques transmises comme un ensemble de connaissances et de pratiques particulières restent importantes pour la survivance du métier, elles sont transmises pour que le métier évolue. Cet héritage transmis est alors vu non comme un point d'arrivée mais comme un point de départ pour aller plus loin. Il s'agit en quelque sorte d'un savoir formalisé mais revisité par le compagnon, un savoir « à valeur ajoutée ». En ce sens, ce n'est plus la survivance du métier qui est concernée, mais bien son évolution et le compagnon se voit alors moins comme un rappel du passé que comme un chaînon vers l'avenir. Et cette dimension est très sensible dans les industries où la technologie pousse vers l'avant et rend rapidement caduques les connaissances jusque-là reconnues comme stables.

« Je vais probablement avoir éclairé un peu le sentier, mais c'est à cette personne-là de faire son propre abattage » (mouliste)

Pour plusieurs, l'héritage qui se transmet, place aussi le compagnon dans une position de lien privilégié entre l'intérieur et l'extérieur de l'entreprise, en assurant une continuité dans les règles et principes de celle-ci, donc en la perpétuant. Il y a aussi une continuité dans la mesure où en contribuant à maintenir l'entreprise en vie, il participe aussi à une pérennité du métier. Mais curieusement ici, l'héritage concerne moins les

techniques transmises qui sont finalement peu stables, en constante évolution que les mouvements qu'aura impulsés le compagnon auprès de son apprenti.

« Même si je ne suis pas quelqu'un qui procède de façon orthodoxe, je pense que, pour l'apprenti, j'aurai été quelqu'un qui a ouvert des portes » (ébéniste).

« Le seul moyen que j'ai de lui faire profiter de mon expérience, c'est de lui dire : quand j'ai commencé, je faisais les choses de telle façon et aujourd'hui, ça n'existe même plus, alors toi, si tu ne te forces pas à aller voir comment ça se fait dans la nouveauté, tu seras dépassé » (machiniste).

5.3.4.4 Le métier vu comme une attitude

Ceci nous conduit au domaine des attitudes, domaine très souvent noté par les compagnons comme difficile à cerner, difficile à rejoindre, mais pourtant essentiel à la mise en œuvre du métier.

« Former un apprenti, c'est travailler beaucoup sur des attitudes » (ébéniste)

Remarquons bien le terme employé par ce compagnon, il s'agit bien de travailler. Le compagnon fait découvrir que la pratique du métier est aussi une question d'attitudes. Il considère que pour former un apprenti, il faut aussi travailler sur ce plan-là et il reconnaît que c'est un aspect difficile à aborder. Mais il s'agit apparemment plus de répéter que d'expliquer « une bonne fois », car il faut du temps à l'apprenti pour percevoir l'importance de telles exigences, et aussi son rapport au métier assez lointain. Si plusieurs compagnons parlent d'« inculquer », c'est qu'il s'agit de toute évidence d'une entreprise de longue haleine, qui demande de ramener sans cesse sur le « métier » ce qui était passé inaperçu jusque-là.

« C'est un fait, la courtoisie envers le client, c'est pas facile à inculquer, mais pourtant, ça fait partie aussi du métier » (ébéniste)

« Les attitudes, c'est le plus important, je passe plus de temps à expliquer ça que le reste du manuel technique, pendant un moment, on travaille juste là-dessus finalement » (machiniste)

5.4 La compétence relationnelle ou établir une relation significative

Le compagnon est capable d'exercer son métier sur le lieu de travail, nous l'avons vu dans la première compétence qui est la compétence technique. Il peut aussi organiser son travail ainsi que celui de l'apprenti, c'est la compétence opérationnelle. Ensuite, il peut proposer un sens personnel et cohérent à ces démarches de formation grâce à sa compétence de symbolisation. Mais encore faut-il que son message puisse passer. Voici donc maintenant la dernière compétence mise en évidence par les compagnons lors de cette recherche et que nous avons appelée compétence relationnelle comme étant la capacité de créer avec l'apprenti une relation significative.

« Cette relation, c'est plus qu'une affaire de mots. Si ce lien se fait, Je le sais maintenant, le travail va se transmettre » (apprenti cuisinier)

Nous insistons ici pour affirmer avec les compagnons qu'il s'agit moins des capacités à établir une bonne communication qu'à établir une relation authentique entre gens d'un même métier. C'est donc une relation qui se construit dans et par la découverte du travail au travers des embûches que rencontre l'appropriation des savoirs du métier.

« On ne crée pas les personnes qui nous entourent, mais à force de prendre des chances, de vaincre des obstacles ensemble, il y a un lien qui se développe... » (cuisinier).

Cette compétence rassemble un peu plus du quart des énoncés d'actions de formation des compagnons (26%). Elle est donc très significative en importance, mais elle est de plus la compétence la plus facilement identifiée comme compétence majeure du compagnon. «Ça prend une bonne chimie au début» (opérateur de machine à mouler les plastiques). D'ailleurs, comme le mentionne Gérard (1997) et comme nous l'avons constaté nous-même dans cette recherche, certains compagnons peuvent avoir de leur fonction une vision moins claire. C'est ainsi qu'éprouvant plus de difficultés à en rendre compte, ils ont tendance à restreindre leur fonction de formation à cette relation interpersonnelle et affective. Ces cas d'espèce montrent de nouveau l'importance évidente de cette compétence, sans laquelle les autres risquent bien de rester lettre morte.

Quel visage prend cette relation de formation ? En fait, nous devrions-nous demander quels visages elle prend, car nous devons nous rendre à l'évidence, elle est réellement polymorphe. En effet, cette relation est bien difficile à définir, à la jonction de plusieurs types de relations humaines que sont la paternité, la fraternité, l'amitié, l'autorité, la collégialité et la solidarité. Ni totalement l'une, ni totalement l'autre, elle exprime plutôt un tout, fortement teinté par la personne même du compagnon autant que par l'image qu'il se fait de l'apprentissage et des expériences que lui-même a connues de l'apprentissage. Cette relation, qui se crée sur le lieu de travail dans un contexte contraignant et, à première vue, peu propice pour un tel déploiement, n'est pas une situation banale puisqu'elle s'engage pour plusieurs années (souvent entre un et trois ans).

« C'est vraiment plus qu'une relation patron-employé, on dépasse ça, par contre, c'est pas une relation d'ami, dans le sens où je ne vais pas souper chez lui et il ne viendra pas souper chez moi » (machiniste)

« J'ai vraiment vécu ça comme un métier qui se donne de père en fils » (apprenti cuisinier)

« Il y a le métier et tout ce qu'il y a autour... Quelque chose de personnel, mais pas non plus de l'amitié... » (autre apprenti cuisinier)

« On mange ensemble, ça nous amène à parler d'autre chose que du travail et là, il se crée des affinités » (machiniste)

Si tous l'identifient comme une compétence importante, plusieurs la voient comme une compétence difficile à mettre en œuvre, car il faut voir dans cette relation où le compagnon met en jeu ses capacités de communication et d'ouverture à autrui, un obstacle pour de nombreux compagnons. C'est qu'elle ne vient pas naturellement avec la signature du contrat d'apprentissage, il faut souvent faire des efforts, être décidé à cette qualité de relation et de plus, il faut que l'apprenti y réponde favorablement. Faire une place dans sa tête à l'apprenti, comme le disait plus haut un compagnon, n'est pas de tout repos.

« Ça m'a demandé de la communication, d'être présent, de vouloir donner à quelqu'un » (opérateur de machines à mouler les plastiques)

La mise en œuvre de cette compétence relationnelle met l'accent sur trois attitudes et actions concrètes :

1. Faire preuve de sensibilité interpersonnelle ;
2. Instaurer un climat de confiance ;
3. Assurer une présence authentique.

5.4.1 Faire preuve de sensibilité interpersonnelle

La relation à autrui ne s'instaure pas sans une certaine ouverture, sans une certaine perméabilité à l'apprenti et c'est ici qu'on retrouve le plus les qualités qui rendent humains les rapports entre les personnes : faire preuve de tolérance et de générosité, faire preuve de patience, percevoir les craintes de l'apprenti et l'encourager à les faire nommer. Cette capacité à saisir l'autre est vue un peu comme un outil de perception qui permet de mieux sentir le climat psychologique dans lequel évolue l'apprenti, comment il réagit au stress, à la pression de la production, à la frustration, un outil qui permet de résoudre, d'anticiper des situations difficiles ou de résoudre des obstacles à l'apprentissage.

« En fait, plus on travaille avec la personne, plus on commence à connaître son caractère, plus on apprend d'elle et je pense qu'on est capable de prévoir un peu quand l'un ou l'autre va avoir de la difficulté... Je pense qu'il n'y a pas de formule pour ça, en fait, ça va se faire souvent tout seul » (ébéniste)

« Je sens son humeur, sa motivation, je sens tout de suite quand ça ne va pas » (machiniste)

« À force de se côtoyer, on finit par se connaître, parce que je m'intéresse à la personne, à sa fin de semaine... » (ébéniste)

« Je pense qu'il sent que je suis prête à ça (aborder un nouveau poste de travail), je suis inquiète à propos de ça, craintive et s'il y a des choses que je ne fais pas bien, il vient m'aider, il vient me sortir du mauvais pas » (apprentie en cuisine)

5.4.2 Instauration d'un climat de confiance

Les compagnons notent spontanément que c'est la première condition d'une bonne relation sans arriver nécessairement à préciser ce qu'ils font dans ce cas, « tout est dans la manière d'être » nous disent plusieurs. Ceux pour qui cette dimension est importante notent qu'ils recherchent un climat positif en rassurant l'apprenti, en « allumant » sa curiosité et en lui montrant qu'il est apprécié, bref en l'encourageant. Mais c'est surtout par leur compétence technique, leur connaissance du métier et leur expérience que les compagnons estiment apporter le plus de confiance à l'apprenti en mesurant tout le poids du bagage qu'ils lui amènent. Instauration d'un climat de confiance est vu comme la première démarche du compagnon vers l'apprenti et pour celui-ci, la réponse est parfois un premier et un long apprentissage.

« Ça fait partie de sa première expérience à lui et à moi, mais une fois que la confiance est acquise, on ne revient plus là-dessus, on travaille sur une autre étape qui est vraiment l'apprentissage du métier » (machiniste)

« Au début, c'était difficile de parler avec lui, il fallait toujours provoquer des réactions, créer des situations... On mange ensemble, on parle le midi » (cuisinier).

« Quand ça, ça passe, j'ai l'impression que ça va plus loin que juste montrer le métier, là, c'est le contact humain » (opérateur de machines à mouler les plastiques)

Le climat de confiance commence dès les premiers instants de l'apprenti dans l'entreprise avec son accueil qui est souvent à la mesure de la considération accordée par l'entreprise à l'apprentissage et à l'action du compagnon.

Instauration d'un climat de confiance veut dire aussi amener l'apprenti à développer sa confiance en lui et surtout dans les actions qu'il pose dans le travail comme travailleur. Ce n'est donc pas qu'une confiance relationnelle, interpersonnelle, c'est aussi une confiance dans sa propre capacité professionnelle.

« Il faut qu'il ait confiance en lui comme individu, il faut qu'il aime ce qu'il fait, il doit avoir confiance dans la matière qu'il touche » (machiniste)

« Lui, c'est quelqu'un qui fait confiance. Pour lever un saumon, je l'avais juste fait une fois à l'école et il me dit : « Vas-y ! ». On avait trois saumons, il en a pris deux et il m'en a laissé un et je l'ai magané, quel massacre... » (apprenti cuisinier)

5.4.3 Assurer une présence authentique

Nous l'avons mentionné dans la présentation de chaque compétence, la présence du compagnon est requise tout au long du processus. Mais comme nous l'avons présenté alors, il s'agissait d'une présence physique du compagnon sur le lieu d'apprentissage au côté de son apprenti. Nous voulons plutôt mettre l'accent ici sur un autre aspect de cette présence. C'est qu'au-delà du rôle, il y a la personne qui exprime le métier, mais qui s'exprime aussi comme personne, dans toutes ses dimensions. Cet investissement personnel du compagnon dans cette relation de formation nous fait dire qu'il anime cette présence, qu'il lui donne littéralement une âme. Cette présence sensible, habitée, faite de connivence avec l'apprenti, permet de créer une communauté de pensée, de travail et de partage à propos du métier.

« Je commence à avoir un rapport, un lien suffisamment serré avec cet apprenti-là pour qu'il comprenne tout de suite ce que je veux dire (dans un moment de stress) et surtout qu'il accepte ce que je dois lui dire » (mouliste)

« Chercher à comprendre l'apprenti, c'est le meilleur outil du compagnon, mais il ne faut pas en abuser, il faut l'utiliser intelligemment, parce que des fois, on peut avoir l'air accaparant... Il faut le laisser respirer » (machiniste)

Enfin, dans l'histoire de vie de l'apprenti et particulièrement dans l'histoire de sa formation professionnelle, cette présence est caractérisée par la transition. Non seulement parce que l'apprenti est à l'aube de sa vie professionnelle et qu'en entrant dans l'entreprise, il accomplit en même temps ce passage à l'âge adulte et au milieu de travail, mais aussi parce que la nature de cette présence à l'apprenti, comme toute relation, va évoluer constamment. En effet, passant de la dépendance presque totale des premiers jours à une prise de distance de plus en plus grande jusqu'à l'autonomie et l'interdépendance professionnelles, l'apprenti va exprimer au fil du temps des besoins différents. On comprend que certains compagnons trouvent difficile ce changement dans la nature de la relation qui les unit à l'apprenti. Ainsi, une fois la formation terminée, si

l'apprenti est engagé dans l'entreprise à la fin de son apprentissage, la relation se trouve un *modus vivendi*, basé davantage sur un principe de collégialité.

« Quand l'apprenti est devenu maître, les deux sont maîtres, c'est sûr qu'ils peuvent échanger, mais c'est plus comme avant, comme d'un professeur à un étudiant, ça va être plutôt d'égalité » (ébéniste)

Au contraire, si cette présence proprement dite cesse d'exister puisque l'apprenti quitte l'entreprise, il peut s'installer une autre forme de présence qui fait mesurer tout à coup au compagnon des dimensions insoupçonnées de la relation qui les unissait.

« J'apprécie que mes anciens apprentis viennent me rendre visite : les liens dépassent la période d'apprentissage, c'est un peu comme en famille » (pâtissier).

« Il est revenu nous rendre visite un samedi qu'on travaillait, c'est valorisant, j'étais fier, ça veut dire qu'il pense encore à nous » (ébéniste).

Enfin, cette présence est aussi transition pour le compagnon lui-même, puisqu'à l'issue de cette rencontre avec un apprenti, l'un et l'autre ne seront sans doute plus les mêmes. « J'ai appris à m'affirmer », dira un pâtissier, considérant bien des années après, cet événement qu'aura été l'apprentissage comme une période de changement marquante dans l'histoire de sa propre vie.

En conclusion

Au cours de cette revue détaillée des compétences déployées par le compagnon, nous avons pris soin de documenter le contexte dans lequel évoluent chacune d'entre elles. Ce travail d'analyse sur les données nous a fait aboutir à une complexité insoupçonnée au départ, tout en suivant principalement des axes de mise en œuvre et de stratégie, des axes de maîtrise et des axes de reconnaissance. Ainsi, on pourrait dire globalement qu'un compagnon idéal exerce son métier et tout en mettant son apprenti au travail, il lui transmet toute la finesse de sa pensée par rapport à ce métier et établit avec lui une relation significative.

Cette compétence de formateur se décline en plusieurs facettes qui font partie d'un même tout et pour lesquelles il faut noter l'importance de la mise au travail, aussi bien pour le compagnon que pour l'apprenti, l'importance de la relation comme vecteur de l'apprentissage, l'importance du temps comme inscripteur de toutes les compétences. Gérard (1997) a bien raison de dire que l'apprentissage subit deux influences majeures, à savoir les dimensions personnelles du compagnon et les dimensions de l'environnement professionnel, celui du lieu de travail au sens strict, celui de l'entreprise au sens large.

La présentation rend compte de la diversité des mises en œuvre par les compagnons. On trouve en effet parfois l'un et son contraire sans que cette mise en œuvre pose problème. Elle s'adapte aux conditions extrêmement variées de la situation d'apprentissage. Nous assistons donc ici à l'exposé d'un modèle extrêmement versatile, adaptable à toute situation, personne, lieu de formation où la logique de la pratique reste subordonnée aux résultats et où le rapport au savoir, demeure bien cette relation de sens entre l'apprenti et son produit, sa tâche et son métier. Parti du métier avec les compétences technique et opérationnelle, nous aboutissons à une professionnalité élargie avec l'ensemble des compétences et spécialement, les compétences de symbolisation et relationnelle.

Chapitre 6

**L'interprétation des résultats:
la compétence, un Tout unificateur**

Introduction

Arrivé presque au terme de cette recherche, à un moment où les enregistrements des entrevues se sont tus, à un moment où les boîtes contenant les nombreuses retranscriptions se sont refermées, nous sommes en présence d'un ensemble de données que nous avons cherché à présenter avec cohérence et fidélité, malgré la complexité de leur imbrication. Nous voulons maintenant aller plus loin, au-delà de ce propos, pour tenter de dégager autrement ce qui a été dit et le rendre d'emblée plus lisible par un autre éclairage plus distancié.

Ainsi, alors que nous avons focalisé sur chaque compétence en particulier dans la présentation des résultats, nous allons tenter dans ce dernier chapitre de mieux rendre compte d'un Tout et de mieux refléter les différentes interactions entre ses éléments. Ensuite, nous aurons forcément à rouvrir le dossier de la compétence, puisque dans le cadre de cette recherche, elle n'avait pas été ni totalement ni définitivement précisée. Au travers des témoignages des compagnons, de leurs réflexions et des nôtres, nous avons vu la notion de compétence évoluer sensiblement au point de modifier et de préciser la vision que nous en avions jusque-là. En un court essai, nous tenterons d'apporter notre point de vue sur la question en proposant à notre tour une définition que nous espérons plus complète.

6.1 La compétence de formateur

Cette compétence de formateur nous apparaît avant tout comme un ensemble dont les éléments constituent des noyaux durs séparés autant qu'un Tout bien solide, dont les éléments sont tissés de liens serrés et sont de plus marqués par des caractères spécifiques.

6.1.1 Un ensemble d'éléments qui constituent des noyaux durs

Au moment où nous avons présenté les compétences de formateur suivant le cadre élaboré par Bunk (1994) et Hülshoff (1991) et révisé par nous au cours de cette recherche, nous les avons listées ainsi : la compétence technique, la compétence opérationnelle, la compétence de symbolisation et la compétence relationnelle. Nous n'avons nullement considéré que cette présentation induisait une quelconque préséance des compétences. Nous respections tout simplement l'esprit sinon la lettre et l'ordre du cadre initial qui les présentait de la sorte.

Au cours des périodes successives d'analyse, alors que nous tentions de mieux circonscrire chaque compétence, nous avons curieusement l'impression qu'à chaque fois, celle-ci se dégageait comme la plus importante des quatre. Quoique cette impression première ne résistât pas très longtemps à un examen plus approfondi, nous notions ce caractère incontournable de chaque compétence. Il devenait en effet impossible de la réduire, de la fondre dans une autre ou de l'éliminer au profit d'une autre plus générale. En les appelant des noyaux durs, nous voulons dire que chacune d'entre elles apparaît comme un point d'appui à la formation extrêmement fort qu'on ne peut ôter sous peine de perdre toutes les qualités des autres et du même coup de déstabiliser dangereusement le tout. Comme le suggère le tableau suivant, chacune des définitions, actions ou attitudes remplit son rôle et procède de l'ensemble. La compétence opérationnelle a besoin de la compétence technique pour se mettre en œuvre, mais elle ne peut le faire réellement sans cette capacité à donner du sens à tout cela et elle ne peut le faire authentiquement sans créer une relation significative. Ainsi, apparaît une solidarité primale entre les compétences que ne vient démentir aucune d'entre elles. Cette cohésion intrinsèque, puissante et sans partage, nous amène en conséquence à penser qu'il existe une autre dimension à l'objet de notre recherche et que nous n'avons peut-être pas suffisamment perçue ni analysée jusqu'ici.

Tableau 24
Présentation synoptique des compétences de formateur

Compétence	Composantes	Définition	Action ou attitudes	Slogan du compagnon
Technique	Connaître son métier	Exercer son métier	FAIRE	« <i>Savoir s'y prendre avec le métier</i> »
	Exercer son métier			
Opérationnelle	Dévoiler le produit	Mettre l'apprenti au travail	FAIRE FAIRE	« <i>Savoir s'y prendre avec le travail</i> »
	Dévoiler la tâche			
	Évaluer le produit, la tâche, le travail			
de Symbolisation	Se positionner comme formateur	Donner un sens personnel à ses interventions de formateur	FAIRE SAVOIR FAIRE	« <i>Savoir s'y prendre avec la formation</i> »
	Inscrire l'apprentissage dans une dynamique			
	Inscrire l'apprentissage dans un espace social			
	S'appuyer sur des valeurs			
Relationnelle	Faire preuve de sensibilité interpersonnelle	Établir une relation significative	ÊTRE	« <i>Savoir s'y prendre avec l'apprenti</i> »
	Instaurer un climat de confiance			
	Assurer une présence authentique			

6.1.2 Un ensemble d'éléments qui constituent un Tout

En effet, nous avons peut-être donné au lecteur l'impression que nous cherchions à définir la compétence de formateur par chacune de ses composantes séparément... En fait, nous n'avons sans doute cherché qu'à les isoler « en laboratoire » pour mieux les

étudier. Mais nous sommes conscient que ce découpage artificiel n'était qu'une tentative pour mieux comprendre et mieux faire comprendre ce qu'elle représente. Nous savons qu'une telle démarche fait un peu violence à la réalité et même si nous ne sommes pas allé jusqu'à vouloir les scinder en quatre blocs, nous avons dû constater que cette interrelation très forte émergeant des quatre compétences de base ne pouvait que renforcer leur cohésion au sein même de cette espèce d'imbrication de plusieurs influences complexes.

À y regarder de plus près, nous avons considéré ces quatre compétences comme si elles fonctionnaient de manière autonome. Une compétence technique, plus une compétence opérationnelle, plus une compétence de symbolisation, plus une compétence relationnelle devaient former implicitement pour nous une compétence de formateur. Nous pensons aujourd'hui que la juxtaposition pure et simple de ces quatre compétences ne peut suffire à illustrer à elle seule cette compétence de formateur, car pour nous, elles ne peuvent s'envisager que lues ensemble, reliées en un Tout. Cette résultante des quatre compétences de base représente en réalité autre chose que la somme des quatre compétences, car loin de se juxtaposer l'une à l'autre, elles viennent se renforcer.

Ainsi, totalement absente de nos propos jusqu'à maintenant, cette compétence de formateur semble se définir en deuxième plan, en creux pour ainsi dire, mais sans apparaître clairement en pleine lumière. Si nous sommes amené à la voir comme un Tout, c'est que nous pressentons qu'elle agit comme élément unificateur et c'est ici que prend tout son sens l'affirmation de Merle (1992) pour qui, sur le lieu de travail, « la compétence générale se construit avant tout à partir des compétences particulières » (p. 25).

Figure 2

La compétence de formateur : un Tout unifiant quatre compétences de base



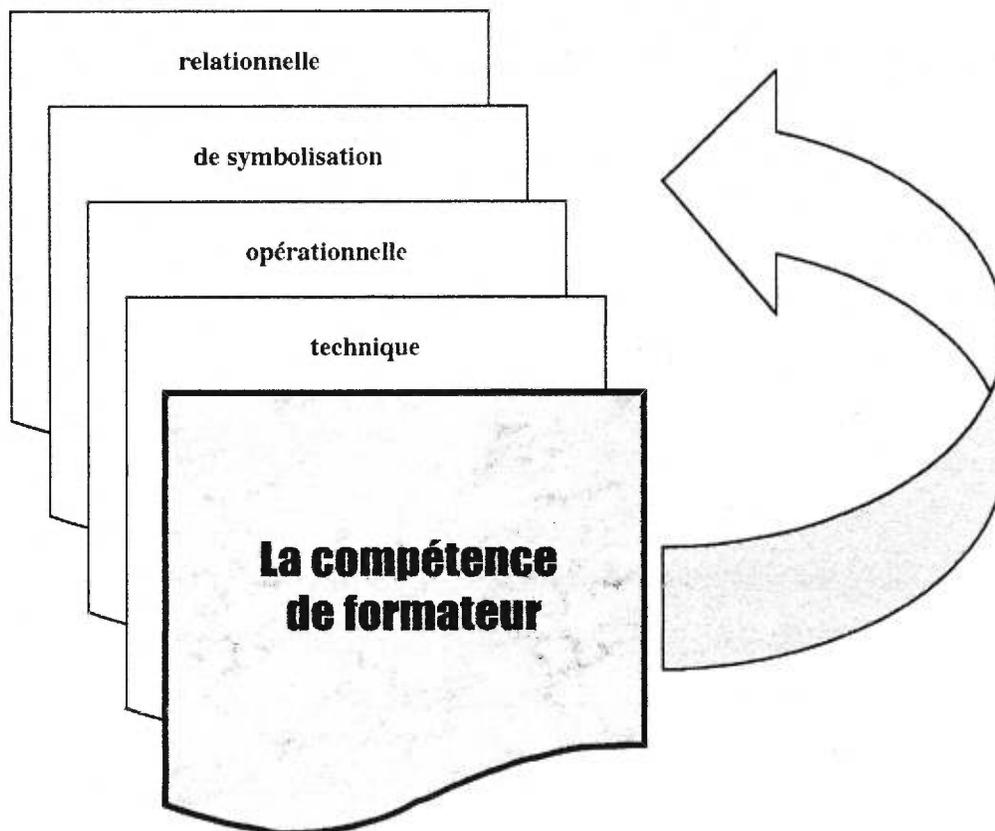
On pourrait dire ainsi que ce Tout fédère les quatre compétences particulières en un mouvement d'ensemble axé sur la formation et la notion de synergie semble bien être la plus appropriée pour décrire au mieux cette situation. En ce sens, nous rejoignons Toupin (1998) qui envisage la compétence comme énergie, puisque pour nous, elle permet la mise en mouvement, la mobilisation des autres compétences. On pourrait donc définir provisoirement ainsi de manière plus formelle, la compétence de formateur comme la compétence qui crée une synergie entre la compétence technique, la compétence opérationnelle, la compétence de symbolisation et la compétence relationnelle.

Mais une question se pose alors abruptement à nous. Avec l'apparition de cette compétence englobante, devons-nous envisager la présence d'une cinquième compétence nécessaire à la mise en mouvement des quatre compétences premières ? Dans les faits, le compagnon doit-il aussi maîtriser cette compétence supplémentaire ? Notre réponse est sans détour. Non, d'abord parce qu'avec la compétence de formateur, nous sommes en présence d'une métacompétence et cette dimension de conscience et de réflexion sur elle-même traverse aussi chacune des quatre composantes. C'est d'ailleurs

ce caractère de distanciation et de représentation d'elles-mêmes qui assure à l'ensemble cette cohésion et un point commun entre des éléments. Notre réponse est encore non, parce que la compétence de formateur dans son ensemble nous apparaît aussi comme une « hypercompétence » à la manière dont on parle d'un « hypertexte », une compétence qui, dotée d'un « hyperlien », n'existe qu'en fonction des liens qu'elle peut nouer avec ses composantes. Si la compétence de formateur est une compétence qui consiste à transmettre le métier, chacune des composantes de l'ensemble possède un peu du Tout, un peu de cette transmission. Transmission d'une technique pour la compétence technique, transmission d'une manière de travailler pour la compétence opérationnelle, transmission de valeurs personnelles pour la compétence de symbolisation et transmission d'attitudes personnelles dans une relation pour la compétence relationnelle. L'aboutissement de cette pensée nous conduit donc à améliorer notre définition précédente et suggérer avec la figure suivante que sous la bannière du formateur, la compétence est technique, opérationnelle, de symbolisation et relationnelle et non plus une conjonction de quatre compétences séparées.

Figure 3

La compétence de formateur : une « hypercompétence »



6.1.3 Un ensemble d'éléments qui constituent des liens serrés

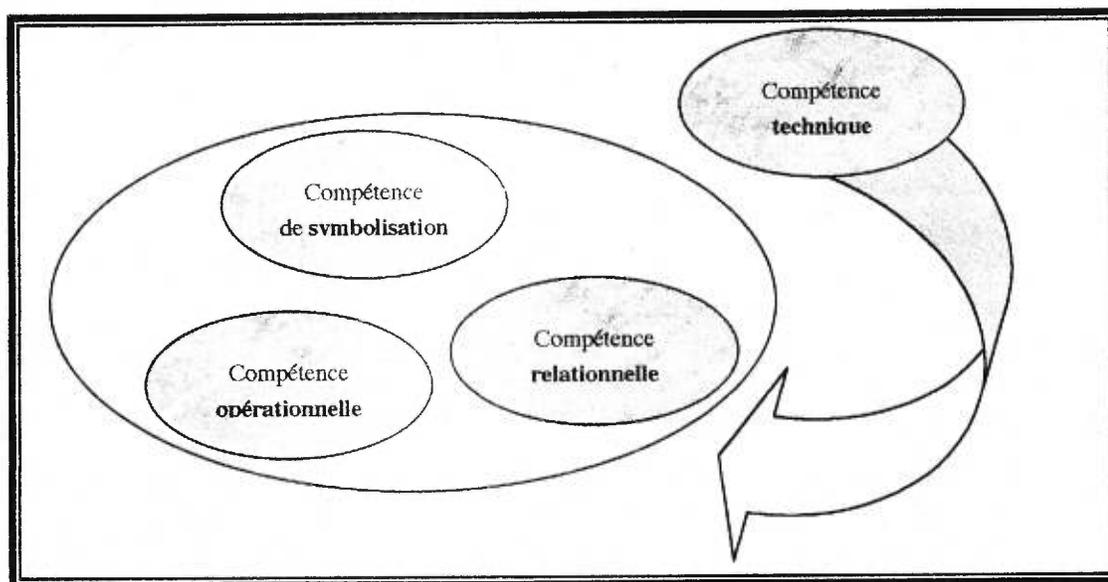
Mais la compétence de formateur n'est pas un bloc monolithique qui maintient les éléments en cohésion comme un agrégat sans qu'il y ait une dynamique et des interactions entre eux. C'est d'ailleurs la force même des liens qui en fait un Tout. Déjà, au cours de la présentation des résultats, nous avons à l'occasion laissé apparaître quelques liens. Nous avons suggéré par exemple, que la compétence technique et la compétence opérationnelle participaient d'un même domaine, lié essentiellement à l'activité professionnelle et que la compétence relationnelle et la compétence de symbolisation relevaient du même horizon personnel du formateur. Par ailleurs au cours du lent travail de construction du cadre définitif, nous avons constaté que plus les compétences se décrivaient de façon spécifique, c'est-à-dire plus elles émergeaient de la masse de nos données, plus elles laissaient apparaître une très forte interrelation que nous allons maintenant aborder.

6.1.3.1 Un lien de causalité

Nous trouvons en premier lieu un lien de causalité qui crée un enchaînement, une dynamique qui va de la compétence technique du compagnon à la compétence technique de l'apprenti. En contexte de production, nous l'avons dit, la compétence technique est la preuve et l'épreuve du travail et elle en est sa condition suffisante; en contexte de formation, elle ne peut malheureusement exister seule et prétendre à elle seule remplir la mission de formation, car celle-ci apparaît alors comme un message sans support. La compétence technique se présente ici curieusement comme cause et effet, alpha et oméga de ce dispositif de formation. En effet, point de départ incontournable avec l'expertise technique du compagnon, elle devient l'objectif de formation proprement dit de l'apprenti et l'aboutissement de formation avec sa qualification. C'est en effet, vers elle que tendent tous les efforts du compagnon pour faire de l'apprenti un travailleur expert à son tour. Elle conditionne entièrement les trois autres compétences, les oriente, les articule et les place dans une situation chaque fois particulière de formation.

Figure 4

La compétence technique marque les trois autres compétences



On comprend aisément que l'exercice de la compétence technique en cuisine de restaurant façonne une situation de travail en cuisine particulière, dans un lieu relativement exigü, avec une position de travail en côte à côte et le plus souvent dans un même espace de travail, avec des productions très spécialisées, unitaires et très rapides, utilisées instantanément. On comprendra encore que la fabrication en série de meubles, par le caractère très spécialisé de chaque opération, va amener apprenti et compagnon à travailler à des postes de travail différents, sur une production à plus long terme. On comprendra aussi que la compétence technique en usinage détermine des espaces et des équipements de travail distincts, avec des productions spécialisées pour chacun et engagées sur une longue période de temps. Toutes ces situations marquées par la compétence technique et les situations de travail qui en découlent, induisent forcément une relation symbolique au compagnon et au métier différentes pour chacun d'eux. Dans sa globalité, l'expérience d'apprentissage est marquée par l'accomplissement de cette compétence.

6.1.3.2 Un lien de complémentarité

Nous avons dit plus haut que les compétences de base étaient solidaires à l'intérieur du Tout. Il faut voir aussi qu'elles sont complémentaires, car elles viennent ajouter l'une à l'autre ce qui fera un Tout complet. Ce lien de complémentarité fait donc de ce Tout un tissé de fils très serrés, qui illustre peut-être le mieux la complexité de la compétence de formateur.

Par sa connaissance du métier et l'expérience que procure son exercice quotidien, la compétence technique vient nourrir la compétence opérationnelle, elle lui permet de déployer son organisation de la mise au travail de l'apprenti. Par son ancrage au milieu de travail, elle vient aussi colorer la compétence relationnelle en lui imprimant des caractéristiques propres au milieu de travail et même propres à certains milieux de travail. Les compagnons nous ont parlé souvent de cette difficulté à nommer réellement la forme de relation de travail et de formation qui est si particulière.

La compétence de symbolisation pour sa part vient exprimer tout le contenu personnel de l'individu dans la compétence technique et l'exercice du métier : pouvoir symboliser le métier au travers de la relation avec l'apprenti et dans sa mise au travail est une grande force pour un formateur. Par cette capacité à symboliser, à regarder au-delà du métier, elle imprime définitivement un caractère hautement symbolique à la nature même de la relation qui unit le compagnon et son apprenti.

La compétence opérationnelle apporte à chacune des trois autres compétences des dimensions pragmatiques, d'organisation, de mise au travail. Elle permet au métier de se conjuguer en termes de transmission et de mise en œuvre pour autrui. Elle vient rappeler à la compétence relationnelle qu'il s'agit d'une relation de travail, avec ses exigences de la hiérarchie, ses impératifs de production contrôlée et de respect du temps.

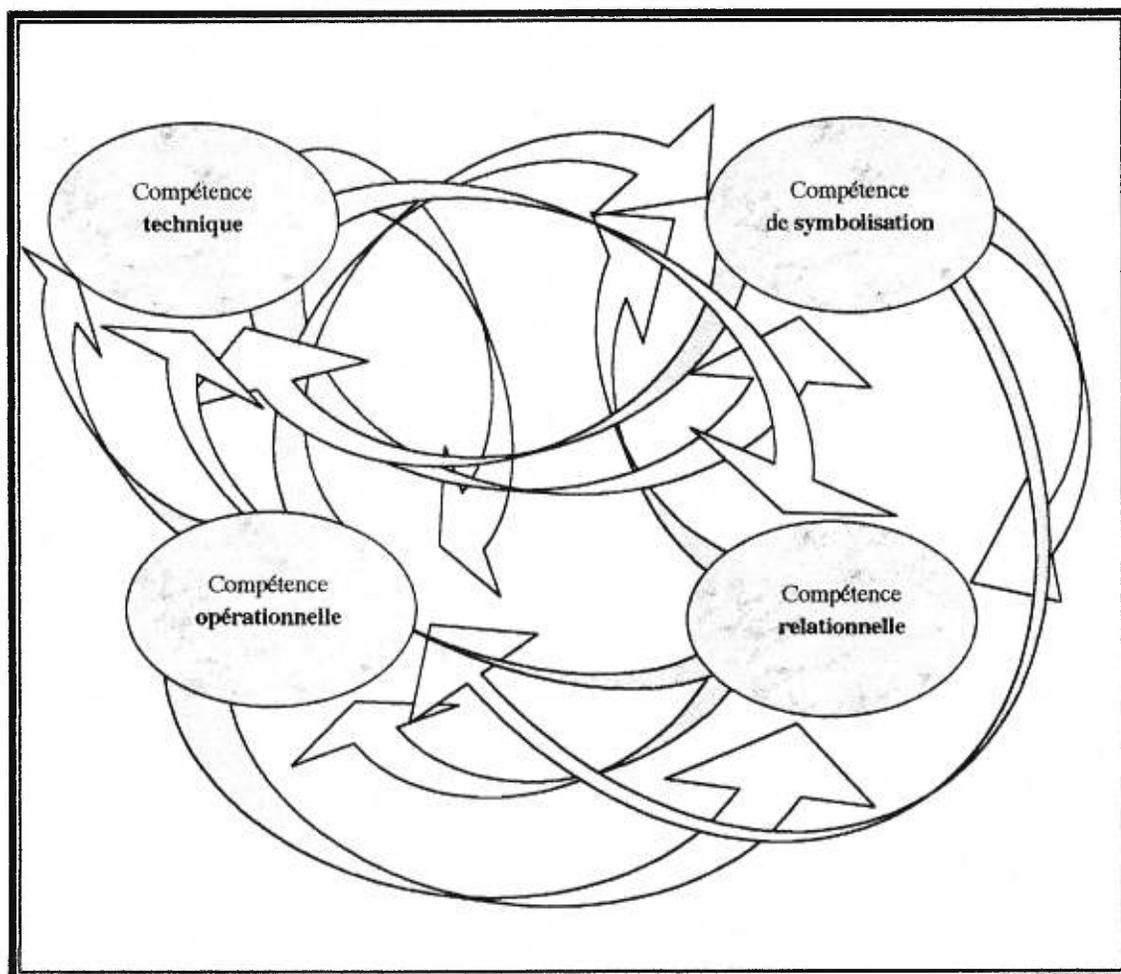
La compétence relationnelle enfin est l'outil par lequel passent toutes les interactions des trois autres compétences : sans la relation à l'apprenti, comment

imprimer des dimensions personnelles à l'exercice de son métier et à son organisation de travail. Elle réalise cette adaptation à l'autre qui permet de bien le comprendre et de bien le saisir quand vient le temps d'organiser son travail. Par sa connaissance de l'apprenti, elle aide à résoudre des difficultés d'apprentissage, elle peut se permettre un chemin plus facile vers le savoir qui échappe parfois à toute tentative de le maîtriser.

Notre tentative de rendre cette complexité plus vivante s'exprime dans la figure suivante.

Figure 5

Des liens de complémentarité

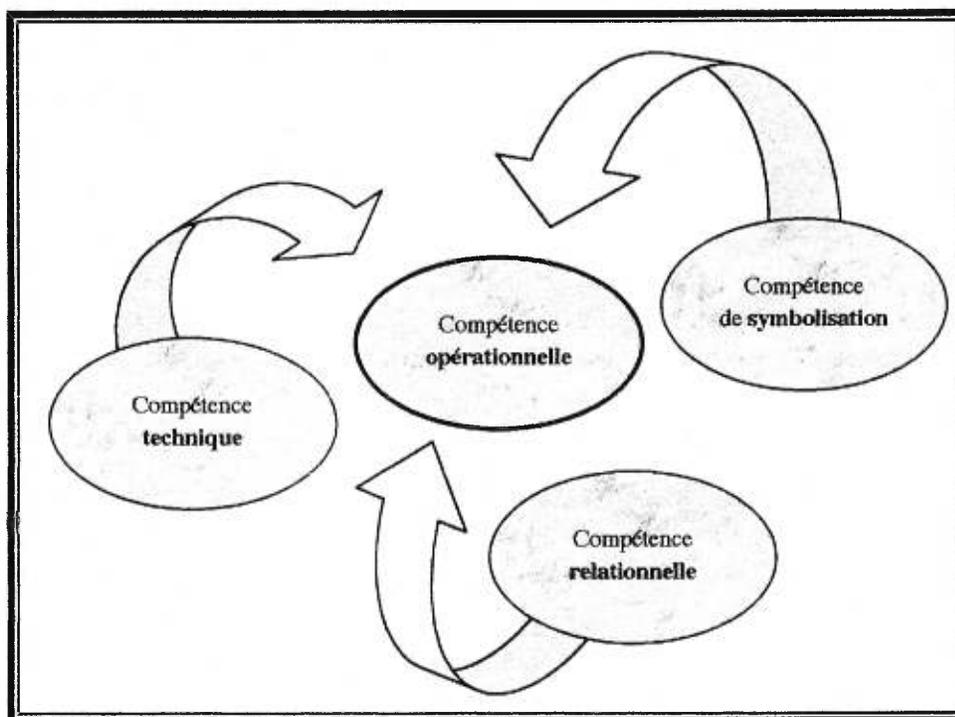


6.1.3.3 Un lien de convergence vers la compétence opérationnelle

Avec plus de la moitié des énoncés d'action, la compétence opérationnelle semble le lieu où s'exprime avec le plus d'éloquence la problématique de la formation sur le lieu de travail et à nos yeux, elle incarne un véritable combat de titan que n'aurait pas désavoué Prométhée lui-même. Cette figure emblématique de nombreux métiers de transformation des métaux n'avait certainement pas pressenti cet affrontement entre travail et formation. L'obstacle à la transmission du savoir n'est plus Zeus, mais les hommes eux-mêmes, dans toutes ces situations où l'instrument du travail le dispute au savoir, où la production prend le pas sur la formation. C'est au cœur des actions mises en œuvre par la compétence opérationnelle que s'inscrit véritablement la transmission des savoirs du métier. Les plus belles réalisations de production de l'apprenti, les plus beaux défis de mise au travail viennent se matérialiser ici. Tout ce qui au début de l'apprentissage n'était qu'idéation et sublimation du métier et de la relation de formation, vient ici se confronter à la réalité.

Figure 6

Convergence vers la compétence opérationnelle



Cette compétence opérationnelle est donc ce creuset, pour reprendre l'image du feu, où passent toutes interactions de la formation par apprentissage, ce lieu unique où le compagnon tente de rendre le travail formateur.

Depuis la recension d'écrits sur les compétences de formateur en milieu de travail, nous avons soutenu que la compétence que Bunk (1994) et Hülshoff (1991) appellent une compétence méthodologique ne consistait pas en la mise en place d'une méthode ou de plusieurs méthodes. Nous n'avons pas voulu la voir seulement comme organisationnelle ainsi que nous le proposaient plusieurs recherches européennes sur la formation des jeunes en milieu de travail. Nous avons dit aussi que cette compétence agissait comme une véritable interface entre activités de production et compréhension de ces actions, entre une compétence technique, point de départ de toute situation d'apprentissage et une compétence de symbolisation, intervention nécessaire pour lui donner du sens.

6.1.3.4 Un lien de polarisation

Les nombreuses tentatives de synthétiser notre propos et de le rendre accessible et compréhensible au lecteur malgré sa complexité, nous ramenaient sans cesse à envisager les quatre compétences en deux blocs : l'un de nature plus technique et l'autre de nature plus personnelle. Cette double polarisation est liée au sens même de ces deux blocs : l'un essentiellement situé au cœur de l'action et l'autre essentiellement situé au cœur de la pensée sur cette action. De toute évidence, les deux blocs ne peuvent se lire l'un sans l'autre étant donnés les liens qui les unissent par ailleurs. Mais commençons par considérer d'abord ces liens qui unissent ces compétences à l'intérieur des deux blocs et nous verrons ensuite comment ces deux blocs se positionnent en polarité.

Dans le premier bloc, comment se rejoignent compétences techniques et compétences opérationnelles ? Sans l'ombre d'un doute, ces deux compétences ont trouvé naturellement un terrain d'entente et de pratique communs, puisqu'elles s'exercent toutes les deux au sein de l'activité de production. Nous l'avons suggéré pour

chacune d'elles, la dimension technique, liée à l'activité de travail est essentielle. Posséder la compétence technique est bien la condition première pour justifier sa présence sur le lieu de travail, mais elle exige aussi d'exercer son métier avant de pouvoir le transmettre. La compétence opérationnelle par la mise au travail de l'apprenti, projetée dans l'univers de la transmission des savoirs, toutes les actions de production portées par la compétence technique. Considérons ensuite les liens qui unissent compétence de symbolisation et compétence relationnelle. Plus que tout autre, elles sont intimement ancrées dans la personnalité du compagnon, à la fois pour les sens du métier qu'il porte, mais aussi pour sa capacité à engager une relation privilégiée avec un apprenti. Plus que tout autre, elles appartiennent à l'univers symbolique du formateur.

Tableau 25
Un effet de bi-polarisation

	Compétences technique et opérationnelle	Compétences de symbolisation et relationnelle
Univers	Technique	Symbolique
Dimensions	Pragmatique	Ontologique
Attitudes et actions	Faire et organiser	Penser et être
Usage	Exercice de l'action	Exercice de la réflexion
Objectif	Transmettre une technique	Transmettre une pensée

Cette bipolarisation nous amène inévitablement à relever encore une fois cette opposition naturelle entre ces deux grands blocs et qui constitue toujours un défi. Rendre ce travail formateur : l'expression est jolie, mais quel sens prend-elle ici ? Il est évident que nous ne sommes pas en présence de formation sur le tas et nous l'avons montré à plusieurs reprises au long de ce rapport de recherche. Comme l'a bien montré Gérard (1994), pour être formateur, le travail exige un cadre, de la rigueur, du temps et une réelle détermination. Pour Courtois et Boru (1994), trois types de situations sont susceptibles d'être intéressées par cette proposition. Tout d'abord, l'intégration de nouveaux salariés dont le fonctionnement autonome n'est pas immédiat ; ensuite, l'évolution de la qualification des salariés chaque fois qu'est initié un changement technologique ou organisationnel important et enfin, l'insertion des jeunes en quête d'inscription sociale et professionnelle. Les motivations de deux régimes d'apprentissage du Québec correspondent très bien, bien qu'à des degrés divers suivant les situations d'entreprise, à ces trois types de situations.

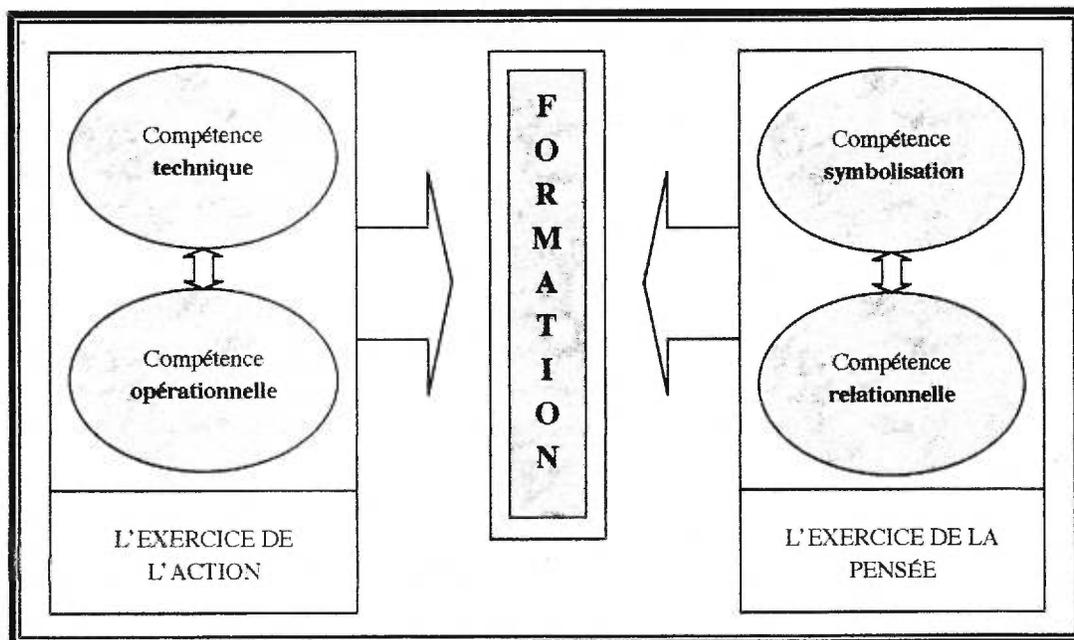
Quoiqu'il en soit, toutes les recherches sont d'accord pour conclure que ce dispositif repose en grande partie sur les épaules du formateur, ce compagnon qui accompagne au jour le jour l'apprenti en formation. Car dans les faits, il faut qu'il y ait une réelle volonté de dépasser la stricte exécution du travail pour qu'elle devienne une démarche de compréhension de cette situation. Donner du travail à un apprenti, n'est pas le former, nous rappelait un des compagnons interrogé, il faut l'aider à y trouver du sens et à le construire avec lui. Bien que nous n'ayons pas précisément approfondi cette question avec les compagnons, nous avons constaté que leur principale difficulté réside dans cette articulation entre travail et formation et spécifiquement entre la compétence de symbolisation et la compétence opérationnelle. En effet, il faut bien voir que la mise au travail de l'apprenti, mise en œuvre par la compétence opérationnelle, est tout entière façonnée par la capacité du formateur à proposer un sens à tout cela, en fonction de ses habitudes de travail, ses manières de penser le travail, de l'organiser, ses valeurs... Or, cette compétence de symbolisation apparaît comme la plus secrète, peut-être la plus occultée pour eux-mêmes et certainement, une des compétences difficiles à verbaliser face au chercheur. Nous avons dû y revenir à plusieurs reprises au cours des différentes

phases de cette recherche. La compétence de formateur est donc autant intimement liée à son exercice qu'à la conscience que le formateur peut en avoir. Dans cette lutte entre travail et formation, les compétences de symbolisation et relationnelle nous tirent définitivement du côté de la formation alors que les compétences technique et opérationnelle regardent essentiellement du côté du travail.

Enfin, dans cette polarisation entre ces deux grandes tendances que sont le travail et la formation, il faut voir que tout n'est jamais ni blanc ni noir, que le compagnon va probablement osciller entre les deux, entre travail et formation. Il donnera par contre toute l'importance à l'aspect technique si pour lui, la formation se réduit à cet aspect. Ce qui nous apparaît le plus difficile à maîtriser finalement dans cette compétence opérationnelle reste bien cette capacité à donner toute sa place à l'apprenti dans cet espace de travail, en le considérant avant tout comme apprenant sans chercher à le voir trop vite comme un producteur. Et donc, inévitablement, de lui laisser le temps de s'approprier cette nouveauté qu'est le travail et de l'aider à l'objectiver, à prendre du recul et à l'inscrire dans sa propre vie.

Figure 7

Un effet de bi-polarisation



Malgré les témoignages parfois contradictoires des compagnons sur leur manière personnelle de mettre en œuvre la formation, on sent une volonté de trouver une voie personnelle tenant compte à la fois des occasions d'apprentissage (les activités du travail), mais aussi s'intégrant dans un ensemble plus complet visant la formation d'un employé à part entière. Cette articulation entre travail et formation passe nécessairement par une interprétation personnelle de la démarche, une prise en compte des éléments techniques et humains en présence et la mise en perspective d'un objectif de formation.

6.1.4 Un ensemble d'éléments marqués par des caractères spécifiques

Avant de terminer ce chapitre de l'interprétation des résultats, voyons par un dernier survol, que ce Tout, que nous avons tenté de décrire dans la complexité, possède aussi des caractères spécifiques qui s'inscrivent dans cette transversalité et dans cette globalité si difficiles à nommer.

6.1.4.1 L'absence

La compétence de formateur apparaît au premier abord comme une absence. D'abord, parce qu'elle n'a pas traditionnellement sa place sur le lieu de travail et qu'elle y est peu nommée et ensuite, parce qu'elle demande un réel effort d'organisation et de présence attentive pour se manifester. Enfin, parce qu'il aura fallu un travail d'analyse assez fin pour mettre en évidence cette compétence de formateur vue comme un Tout unificateur et dynamique. Elle est absence, mais pas absence inerte, puisqu'elle se comporte en interface, donc face invisible entre une situation de travail et la compréhension qu'en apporte un formateur à un apprenti.

6.1.4.2 La personnalité des acteurs

Nous l'avons déjà fait remarquer, malgré la place occupée massivement par la technique, on rencontre dans ce dispositif de formation, une forte présence humaine, car la compétence de formateur est marquée par les gens qui l'habitent et qui la portent,

aussi bien de la part du compagnon que de l'apprenti. Les compagnons l'ont souligné souvent, la qualité de la formation dépend pour beaucoup de leur engagement et de la réponse positive de l'apprenti, de son intérêt pour le métier et de sa motivation.

On découvre au détour des propos des compagnons une réelle mobilisation personnelle pour une compétence qui se trouve en complète contradiction avec leur environnement de travail et culturel. Comme l'a souligné Dejours (1992) à propos du travail, on retrouve ici aussi cette dynamique basée sur un couple contribution/rétribution où le compagnon s'engage parce qu'il trouve un sens à apporter sa pierre à l'effort d'ensemble, mais aussi où il trouve en retour des motifs de satisfaction qu'il ne soupçonnait pas au départ.

Une troisième considération, sur le compagnon lui-même, nous amène à dire que la compétence de formateur et donc l'ensemble du système, repose sur un maillon dont on attend beaucoup mais qui peut se révéler extrêmement faible. En effet, dans un univers où la compétence de formateur s'acquiert le plus souvent sans beaucoup de formation, la personnalité du compagnon joue un rôle essentiel dans la qualité de la formation dispensée. Et cela est d'autant plus vrai qu'il reste dans l'apport du compagnon, une part qui ne peut ni être prescrite, ni imposée et qui échappe donc à tout contrôle ou à toute évaluation. Cette compétence peut donc être plus le reflet de l'extrême bonne volonté du travailleur que de sa réelle efficacité comme formateur.

6.1.4.3 Une dynamique instable

Dans la présentation des résultats, nous avons sommairement décrit l'évolution nécessaire et inévitable de la relation à l'apprenti au cours des mois d'apprentissage. Mais il n'y a pas que la relation qui change au fil du temps : tout le cadre d'intervention du compagnon change aussi. En effet, l'exercice de la compétence opérationnelle se modifie avec la maturité technique et l'autonomie grandissantes de l'apprenti, ses attitudes et comportements liés au métier. C'est bien sur le propre de toute relation de formation, qu'elle soit institutionnelle ou en entreprise, non seulement parce qu'elle fait

face à des acteurs nouveaux qu'il faut découvrir à chaque fois, mais encore parce qu'elle fait face aussi à des situations complètement nouvelles nées de situations de travail inattendues. Cette instabilité de la compétence de formateur veut donc dire dans les faits qu'on n'est pas formateur compétent une bonne fois pour toutes et qu'on n'est surtout pas formateur compétent avec une égale constance.

6.1.4.4 La place de l'action

La plus grande caractéristique de cette compétence de formateur est de s'inscrire au cœur d'une action, dont le contrôle au sein des activités de travail lui échappe le plus souvent. C'est bien sûr cette action qui la nourrit, qui la stimule, qui lui permet de se développer. Sans cette action d'ailleurs, elle n'aurait pas de sens. Par contre, son plus grand risque est de voir cette action prendre toute la place au détriment parfois de la pensée qui l'accompagne. Or, nous l'avons vu dans le détail des compétences de base qui la composent, la compétence de formateur a besoin aussi bien de la pensée que de l'action.

6.1.4.5 La relativité

Si la compétence de formateur est fortement marquée par des éléments humains, il faut voir aussi que chaque individu ne peut être formateur que s'il endosse toutes les compétences comme un tout. Or, on imagine aisément que chaque compagnon investit personnellement et donc différemment chaque compétence, faisant ainsi de sa compétence de formateur quelque chose d'unique et d'irremplaçable, à l'intérieur duquel il module chaque compétence de base suivant ainsi son propre degré d'appropriation de chaque compétence. Il faut donc bien saisir qu'il y a des niveaux de compétence différents pour chaque personne et différents dans le temps.

On doit comprendre là que le compagnon n'assume pas avec un égal bonheur toutes les compétences, privilégiant tantôt l'une, tantôt l'autre, moins à l'aise peut-être avec la compétence relationnelle, mais très efficace dans la compétence opérationnelle.

Le Boterf (1998) a bien raison de dire qu'il s'agit d'une combinatoire. Pour notre part, nous y voyons une combinatoire de plusieurs éléments dont les caractéristiques du métier, le contexte de production, les dynamiques personnelles en présence jouent un rôle déterminant.

En conclusion, ce dernier tour d'horizon de la compétence de formateur que les compagnons nous ont permis de dégager, a présenté cette fois une compétence plus globale, plus générique, qui en elle-même ne génère pas de nouvelles compétences, mais dynamise plutôt ses composantes en maintenant entre elles des liens puissants et extrêmement dynamiques.

6.2. La compétence revisitée : essai sur la compétence

Dans cette deuxième partie de l'interprétation de nos résultats de recherche, nous souhaitons rendre compte d'un certain aboutissement d'une réflexion qui, partie d'une définition opératoire de la compétence, tirée des écrits sur la question, arrive en fin de course à une notion plus cohérente et nous l'espérons plus complètement définie.

Nous savions par les écrits des dix dernières années, surtout ceux de Stroobants, à partir de 1991, que la notion de compétence a fasciné le monde de la formation aussi bien en entreprise qu'à l'école et qu'elle continue d'exercer selon Le Boterf (1994) une « étrange attraction » (c'est le titre de son livre). Malgré la complexité et il faut bien le dire, la confusion des propos, le débat de fond dans lequel a été plongée cette nouvelle notion, nous a permis d'entrée de jeu de positionner la compétence des dix dernières années. Cette définition que nous avons reconnue comme ambiguë, nous apparaissait néanmoins suffisante pour nous permettre d'isoler des actions de formation.

Un savoir en action... Un savoir et une action... Une double piste en vérité, qui témoignait d'une dimension cognitive et d'une dimension pragmatique. Mais compte tenu du contexte d'exercice et du vécu des compagnons, nous avons l'intuition que la dimension pragmatique nous conduirait à eux plus facilement que la dimension savante.

Cet accent mis sur l'action plutôt que sur le savoir a donc marqué le sens général de la recherche et par ricochet, a permis de mieux décrire le contexte dans lequel s'exercent ces compétences et de montrer dans quelle complexité elles s'inscrivent. Au terme de cette démarche, que savons-nous au juste de plus ou de différent sur la compétence ?

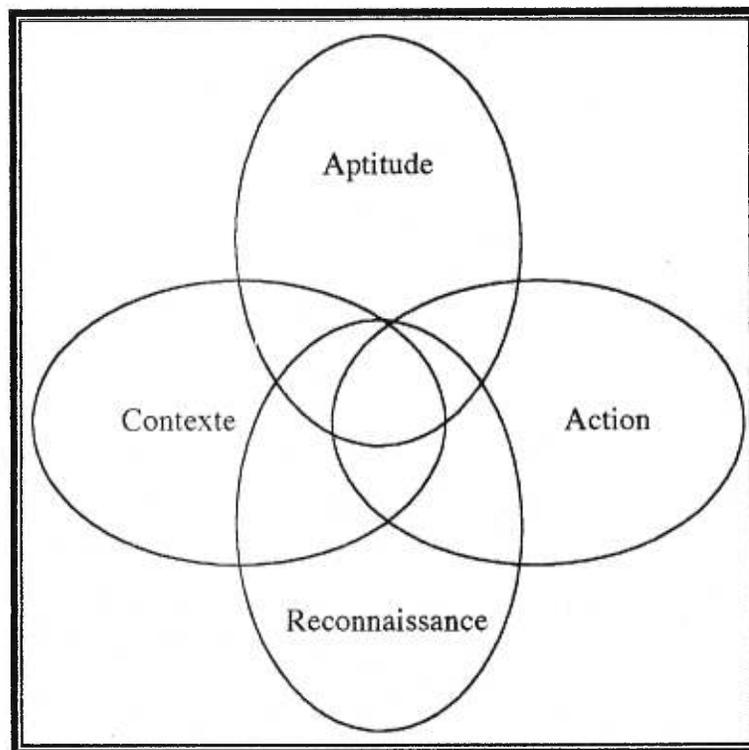
6.2.1 Un sens commun pour la compétence ?

La compétence est communément définie comme une « aptitude à faire ou à comprendre quelque chose » (Larousse, 1993, p. 250) ou comme « une aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions déterminées » (Le Robert, 1993, p. 349). Relevons dans ces définitions des dimensions dont nous avons déjà parlé abondamment : l'action, sa reconnaissance et son contexte. Notons bien, et ce n'est pas inutile de le souligner, il s'agit dans les deux définitions précédentes, d'aptitude, de capacité. Ceci nous suggère que la compétence n'est pas l'action elle-même, il y a donc une distanciation entre compétence et action, mais ceci nous persuade surtout qu'elle n'est qu'une promesse d'action, une possibilité que l'action se réalise. Notons aussi que la reconnaissance est nécessaire. Notons encore, et ceci est plus subtil, en arrière plan de la définition du Robert, que la compétence doit se réaliser dans des conditions particulières, ce qui laisse supposer qu'elle rencontre un certain degré de difficultés pour se réaliser. Autrement dit, ce qui est banal, accompli par tout le monde, ne fait pas partie de la compétence. Notons enfin, que la compétence se formule toujours en rapport avec une sphère d'activité, l'exercice d'un métier ou d'une profession.

Ce premier tour de piste rapide nous permet de mettre en évidence quatre plans où se manifeste la compétence : une possibilité d'intervention humaine, une action produite, une validation de cette action et un contexte particulier. Ces quatre plans ne s'excluent pas l'un l'autre et comme dans la figure suivante, ils sont intimement liés à un espace où ils se rejoignent.

Figure 8

La compétence selon le sens commun à la croisée de quatre univers



6.2.2 Conditions de son existence et de son développement

Personnellement, au cours de ce bref essai sur la notion de compétence, nous souhaitons aller plus loin que ces premières définitions, mais avant de proposer la nôtre, nous aimerions examiner quelles en sont les conditions d'existence. Nous l'avons déjà laissé sous-entendre, n'est pas compétent qui veut et surtout, n'est pas compétent qui se proclame l'être. Pour s'imposer, la compétence s'appuie sur des conditions que nous allons décrire, conditions qui lui permettent d'exister, mais aussi, comme nous le verrons plus loin, conditions qui lui permettent de se développer.

6.2.2.1 La compétence est mise en œuvre

Disons d'abord qu'au terme de cette recherche, la compétence nous apparaît fondamentalement différente d'une aptitude ou d'une possibilité à faire quelque chose, puisqu'on s'attend à ce que cette chose soit réalisée concrètement, complètement et avec un certain niveau de qualité pour parler de compétence. On peut donc dire globalement comme première condition, et ceci fait unanimité chez tous les auteurs, que la compétence n'existe que si elle est mise en œuvre. Sinon, elle reste une supposition de compétence, une abstraction. Ce qu'affirme ainsi Le Boterf (1998) pour qui la compétence n'est pas réelle tant qu'elle ne s'incarne pas dans des gens, des équipes ou des réseaux. Il vaut mieux alors chercher des gens compétents que des compétences qui restent encore aujourd'hui très difficiles à évaluer. Cette affirmation de Le Boterf nous permet de réaffirmer à notre tour que si la compétence est une mise en action, elle n'est pas l'action elle-même et elle n'est pas davantage l'acteur, qui est le moteur de cette action, même si elle est intimement liée à lui.

Examinons quelques instants cette première proposition en la confrontant à nos données et aux résultats présentés précédemment. Tous les compagnons nous l'ont dit, le rôle de compagnon n'a de sens que si celui-ci est réellement présent et au travail dans l'aire d'activité de l'apprenti. Ses compétences mises en jeu sont toutes reliées à cette première condition. La compétence technique, qui témoigne des connaissances reliées à l'exercice du métier, resterait lettre morte si elle n'était qu'un état des connaissances du compagnon. Il faut en effet que cette technique prenne vie sous le regard de l'apprenti et l'apprenti confronte sans cesse ce modèle à l'évolution de ses propres connaissances. La compétence opérationnelle pourrait à elle seule manifester cette première condition puisqu'elle est tout entière dédiée à la mise au travail de l'apprenti et de ce rapide transfert des connaissances techniques vers leur expression dans le travail. Comment faire apprendre en effet sans faire faire ? La compétence de symbolisation apparaît sans doute comme la moins touchée par cette dimension de mise en œuvre, mais à y voir de plus près, elle est bien celle qui pousse l'apprentissage en avant en lui donnant d'autres

dimensions. La compétence relationnelle enfin, ne peut exister réellement que si des gestes concrets dans le sens de l'établissement d'une rencontre authentique sont posés.

Dans cette logique qui en fait une mise en œuvre, on pourrait voir dans la compétence un produit, un résultat : la compétence serait présentée alors comme un constat de performance ou une description de tâches. Nous la considérons comme une mise en mouvement (la mise en action) plutôt que comme une description de tâches, car la compétence dépasse largement le descripteur de cette tâche, puisqu'elle fait appel à des tâches connexes que ne décrit pas la tâche elle-même et à des ressources cachées qui vont de soi avec l'exécution de la tâche sans qu'elles soient nommées. Nous appuyons ici l'affirmation de Toupin (1998) pour qui « le meilleur ensemble de compétences n'arrive jamais tout à fait à capturer le mystère de tâches complexes » (p. 36). Ainsi, au cours de sa vie professionnelle, l'expert en mécanique industrielle aura parcouru l'ensemble de son horizon particulier, par exemple dans l'industrie alimentaire ou encore dans l'industrie pétrochimique, mais aussi en intégrant au passage un ensemble de ressources qui fait appel par exemple au travail en équipe, à l'esprit de synthèse, à la résolution rapide de quelque chose » (Larous Le descripteur des tâches de mécanique industrielle ne peut rendre compte de toute cette complexité.

6.2.2.2 La compétence est maîtrisée

Tentons de nouveau d'aller plus loin. La compétence se présente donc comme une mise action, en répondant de manière spécifique à son environnement spécifique avec lequel elle est en interaction constante. Dans son rapport avec son milieu d'exercice, il y a en arrière plan une idée d'efficacité, de réponse adaptée à une demande ou à un besoin, peut-être même de défi. La compétence incarne forcément une dimension **maîtrisée** de cette action. L'action doit être réussie.

Cette dimension de maîtrise classe définitivement la compétence du côté d'une certaine qualité dans ses réalisations. N'est donc pas compétent qui veut. Si la compétence se distingue de la non-compétence entre autre chose par ce degré de réussite

de l'action, elle marque une différence entre celui qui la possède et celui qui en est dépourvu, elle permet à celui qui s'en prévaut de se distinguer et d'appartenir à une certaine élite.

6.2.2.3 La compétence est contextualisée

Nous l'avons vu dans la définition générale, la compétence n'existe qu'en fonction d'un domaine particulier. Ainsi dans la continuité de cette proposition, se dégage pour nous la troisième condition d'existence de la compétence : elle ne peut être véritablement que **contextualisée**. D'abord, par définition, puisqu'elle est engagée dans l'action concrète, elle produit un effet sur son environnement propre, mais elle reçoit aussi en retour les conséquences de son action. Ainsi, le contexte dans lequel elle s'inscrit, produit sur la compétence un effet de mise en mouvement particulier, il colore la compétence de manière indélébile au point qu'elle ne peut pas être confondue avec aucune autre. Dans notre thème, la compétence de formateur en milieu de travail ne peut être confondue avec celle d'un formateur en atelier scolaire ou en salle de classe. En effet, le milieu de travail avec sa logique de production impose à la compétence de formateur des exigences que ne rencontre pas le formateur scolaire par exemple, des exigences de production, de délai, de conformité, de moyen mis en œuvre... Mais en plus, la compétence de formateur en cuisine et celle de formateur en conduite de véhicule lourd routier ne peuvent être prises l'une pour l'autre parce que leurs composantes technique et opérationnelle les conditionnent toutes entières. Comment être formateur en ébénisterie en effet si on est cuisinier ou machiniste ? Enfin, chaque compagnon et chaque entreprise par leur histoire professionnelle conditionnent totalement l'exercice du rôle de formateur. Là aussi, un formateur en conduite de machines à mouler les plastiques ne présente pas les mêmes caractères techniques, ni par ses connaissances techniques tirées de son expérience, ni par le lieu dans lequel il travaille : travaillant exclusivement en extrusion soufflage (des bouteilles par exemple), il n'aura pas eu l'occasion d'exercer son métier devant l'apprenti en injection conventionnelle (des profilés de plastique par exemple) et présentera donc du métier un versant particulier.

6.2.2.4 La compétence est personnelle

De plus, si la compétence est empreinte du contexte, elle est aussi très dépendante de l'acteur qui l'incarne : elle devient donc éminemment **personnelle**, marquée par le lieu de travail, par l'histoire professionnelle, par les choix personnels de l'acteur, par ses niveaux d'intégration des compétences de base qui composent la compétence générale et dès lors, elle se dérobe à toute tentative de mesures objectives. Prenons la cuisine de restaurant : quoi de plus différent que la cuisine d'un chef comparée à celle d'un autre chef à cause de ses origines, de ses choix, de son passé de formation, différente par ses méthodes de travail aussi bien que par ses produits. Il est évident que ces grandes différences vont rejaillir sur l'ensemble des compétences mises en œuvre par tel ou tel cuisinier. Mais cette caractéristique ne touche pas que les aspects techniques du formateur, elle investit surtout les compétences de symbolisation et relationnelle où les dimensions personnelles du formateur vont pouvoir se déployer.

6.2.2.5 La compétence est validée par autrui

Nous l'avons suggéré tout au long de ces lignes : une fois émergée, la compétence a besoin de s'affirmer, de se renforcer dans l'univers où elle s'exerce. Elle doit pouvoir trouver dans son environnement un ancrage qui lui donne une légitimité : il faut donc qu'elle soit **validée par autrui**. Dans cette manifestation publique, visible de son existence, il y a nécessairement une mise en évidence devant autrui. Reconnaissance par les pairs d'abord, qui se fait le plus souvent de manière informelle, même implicite par une sorte de conduction tacite, elle n'en reste pas moins une reconnaissance importante de son existence, en se dégageant ainsi une sorte d'autorité morale. Reconnaissance par la hiérarchie du lieu de travail ensuite, elle confère une légitimité à l'exercice de l'action dans ce lieu particulier.

Dans le cas de la compétence de formateur, cette dernière forme de reconnaissance a été souvent notée comme une pierre d'achoppement, une difficulté d'exercice particulièrement irritante, puisque tout en lui donnant l'autorisation de l'exercer, la

hiérarchie ne lui fournit pas toujours les moyens pour le faire, comme un aménagement du temps de travail, des conditions particulières à l'accompagnement d'un travailleur débutant.

6.2.2.6 La compétence est réfléchie

Engagée sans cesse dans l'action, la compétence ne se satisfait pas pour autant de la routine et de la monotonie car elle s'exerce surtout quand elle fait face à l'imprévu, à la nouveauté et tout en allant puiser dans la réserve de son expérience les éléments nécessaires à son adaptation, elle a besoin de cette confrontation avec elle-même, elle a besoin d'être **réfléchi**e. Le Boterf (1998) ira jusqu'à dire que c'est justement dans ces situations qui sortent de l'ordinaire que la compétence se manifeste dans toute sa splendeur et que le savoir-faire d'exécution n'est finalement qu'un des degrés les plus élémentaires de la compétence. Pour s'élever au-dessus de la routine, la compétence utilise l'action pour se construire, mais aussi et surtout, la réflexion sur cette action. Tout le courant des auteurs anglo-saxons de la science-action fait appel à cette combinaison de l'action et de la réflexion sur cette action pour l'élaboration de savoirs nouveaux. Wittorski (1998), qui s'inscrit parfaitement dans leur lignée, propose une typologie à cinq niveaux de logique, dont une logique de l'action, une logique de la réflexion et de l'action, une logique de la réflexion sur l'action, une logique de la réflexion pour l'action et une logique d'intégration/assimilation. Ainsi, nous pensons personnellement et les compagnons nous l'ont rappelé maintes fois, que comme le savoir, auquel elle est liée, la compétence s'élabore, se construit au fil des apprentissages issus de l'action. Il ne faut pas s'étonner que plusieurs compagnons dans notre recherche et aussi plusieurs auteurs dans la littérature spécialisée, aient assimilé la compétence à l'expérience, elle aussi source consciente d'apprentissage.

6.2.2.7 La compétence est évolutive

Si la compétence est par la réflexion en prise directe avec l'action et la réalité sans cesse renouvelées, il faut nécessairement qu'elle soit **évolutive** elle-même. Ceci signifie

non seulement, que la compétence est marquée par des paliers de maîtrise dans le temps (on peut être plus ou moins compétent à un moment donné), mais aussi, que la compétence est animée par des vitesses variables entre les individus (on peut être compétent plus rapidement que d'autres). En ce sens, la compétence est bien comme plusieurs auteurs l'ont pensé, un processus en éternel renouvellement et non pas le résultat figé d'une évolution.

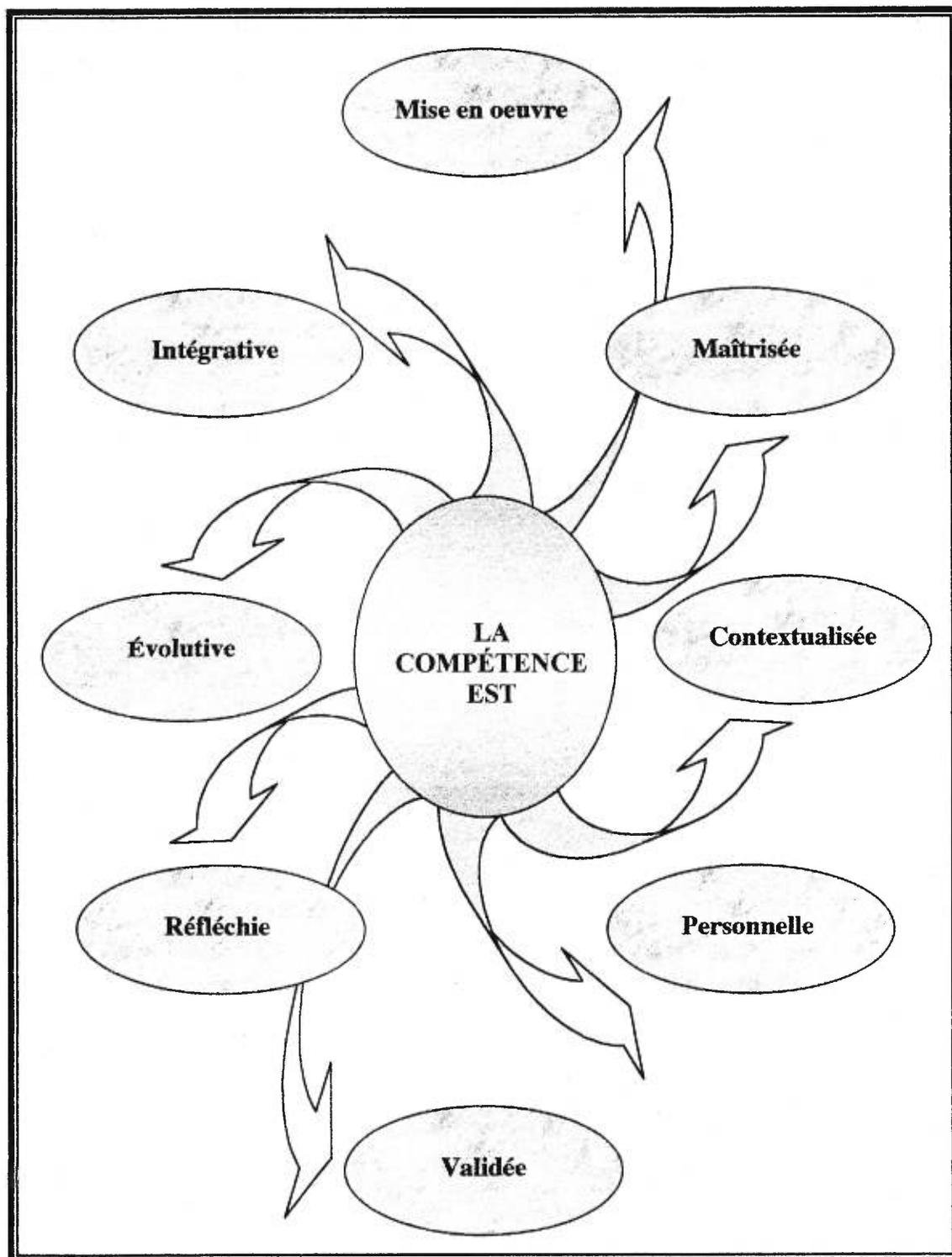
6.2.2.8 La compétence est intégrative

Ce qui nous amène à la dernière caractéristique : la notion de compétence est **intégrative** dans le sens où elle incorpore les compétences particulières qui se construisent au fur et à mesure. En faisant face à la réalité constamment changeante, la compétence s'enrichit des apports qui la touchent directement dans son propre champ d'activité, mais aussi des apports des savoirs et des compétences connexes qui lui permettent de mieux répondre aux imprévus du réel. C'est là où elle se colore des apports des autres compétences qu'elle peut s'exercer avec le plus d'adéquation face aux événements et aux personnes. De plus, chaque compétence n'est pas le reflet que d'un savoir, car elle met en opération une multitude de savoirs aussi bien génériques que particuliers. Et comme elle exprime plus que l'action qu'elle représente, il faut nécessairement que la compétence se crée des alliances au sein de ses composantes ou avec d'autres compétences.

Pour être un formateur compétent, le compagnon doit-il réunir toutes les compétences présentées ? Cela nous semble évident dans ce contexte et la recherche semble montrer ce caractère indivisible des compétences en jeu. Elles ne s'excluent pas, elles ne se remplacent pas l'une par l'autre, elles se complètent, elles sont indispensables l'une à l'autre, elles se légitiment l'une l'autre. Il n'est pas possible de prétendre être compétent en formation d'usinage sans posséder soi-même cette compétence technique, donc cette maîtrise du métier dans son ensemble même si on possède toutes les qualités de communication et d'accompagnement pour un tel rôle. Mais là aussi, cette compétence est colorée par le contexte et les circonstances dans lesquels elle s'est

construite. Un mécanicien d'entretien industriel ne présente pas du tout la même compétence technique dans l'industrie pétrolière et qu'un autre mécanicien dans l'industrie alimentaire. Dans la figure suivante, nous tentons une mise à plat de ce qui n'est, au fond, que processus et interaction.

Figure 9
Conditions d'existence et d'épanouissement de la compétence



6.2.3 Pour une mise au point ?

Maintenant que nous avons tenté de mettre en évidence les conditions nécessaires et suffisantes à l'existence et à l'épanouissement de la compétence, nous souhaitons terminer cette présentation en cherchant à mieux dire ce qu'elle n'est pas. Ce qui devrait nous aider finalement à formuler ce qu'elle représente pour nous aujourd'hui.

Dans les discours habituels sur la compétence, on la situe à la frontière de plusieurs domaines comme celui de l'individu ou des organisations, des savoirs et de l'évaluation, de la gestion de la main-d'œuvre, de l'apprentissage et les limites sont d'autant plus ténues qu'elles sont trop souvent facilement franchies dans le langage courant. En tentant de mieux nommer la compétence, des auteurs parmi d'autres comme Gillet (1998), Wittorski (1998) ou Le Boterf (1998) ont éprouvé le besoin de publier glossaires, tableaux comparatifs et précisions sémantiques où apparaissent de nombreuses notions du vocabulaire de l'entreprise ou de l'école. La performance, la qualification et les savoirs en sont les plus visibles et elles nous plongent encore trop souvent dans une confusion des termes qui nous oblige un peu à y revenir ici.

Au point de départ, nous avons perçu la notion de compétence comme extrêmement flexible, aux contours flous et même élastiques, se prêtant à de nombreuses alliances, mais qui marque nécessairement à un moment donné ses propres limites inévitables. En cherchant à les nommer, nous ne voulons certes pas reprendre un débat qui n'est d'ailleurs pas terminé, mais plutôt, marquer la fin d'un territoire en disant finalement ce que la compétence n'est pas au travers de quelques notions, que sont l'aptitude, la performance et la qualification.

Le langage courant voit encore trop souvent la compétence comme une aptitude, une capacité, une promesse d'être à la hauteur de réaliser quelque chose. Nous pourrions dire que l'aptitude se situe en deçà de la compétence en ce sens qu'elle réunit tous les éléments nécessaires à sa mise en œuvre sans passer à l'action. Comme promesse de compétence, l'aptitude rassemble tous les savoirs en marquant face au réel une intention.

Tournée vers l'avenir, elle se consacre tout entière aux potentialités de l'acteur, tout en prenant en compte le chemin parcouru, grâce à ses savoirs, à son expérience professionnelle et de vie. C'est une compétence virtuelle, qui n'a pas fait la preuve d'elle-même. . . De son côté, la compétence rend réel ce qui n'était que capacité et comme nous l'avons maintes fois suggéré, elle est la mise en œuvre d'une action. Elle ne peut être prise pour l'action et malgré ses dimensions éminemment personnelles, elle ne peut pas être non plus l'acteur qui l'incarne. Par contre, sans les savoirs mobilisés par l'acteur, la compétence ne peut se réaliser pleinement.

La compétence et la performance sont des notions très proches qui manifestent l'une envers l'autre une familiarité certaine. Elles appartiennent toutes deux au monde de l'action, de la pratique d'une activité professionnelle et elles témoignent d'un niveau de qualité d'une action que n'égale pas toute personne qui cherche à la réaliser. Il y a ici une idée bien présente de réussite, de succès. Par contre, la compétence et la performance se dissocient l'une de l'autre quand la première constitue la mise en œuvre d'une action alors que la deuxième en est le résultat. Par son sens étymologique, la performance renvoie à l'accomplissement. Produit de la compétence, la performance en est la partie visible, réalisée et donc peut-être la plus facilement observée et validée. La performance est la mise à l'épreuve du réel de la compétence.

La qualification se recommande aussi résolument de l'évaluation. Non seulement parce qu'il y a une reconnaissance et une validation, mais en plus, parce qu'il y a intégration à un système de classement en fonction de valeurs établies. Il n'est donc pas étonnant d'entendre la gestion de personnel parler de compétence souvent en termes de qualification. La qualification se distancie de la compétence en ce sens qu'elle est le fait d'une organisation et qu'elle prend son point d'appui sur l'organisation ou la gestion de la main-d'œuvre alors que la compétence, plus flexible, s'inscrit dans la logique de l'individu. Elle représente une reconnaissance officielle et l'accession pour l'individu à un nouvel échelon d'une organisation. La qualification apparaît ainsi comme une autorisation, comme une habilitation à exercer une compétence, elle donne du pouvoir à exercer une activité professionnelle : c'est une reconnaissance qui devient formelle.

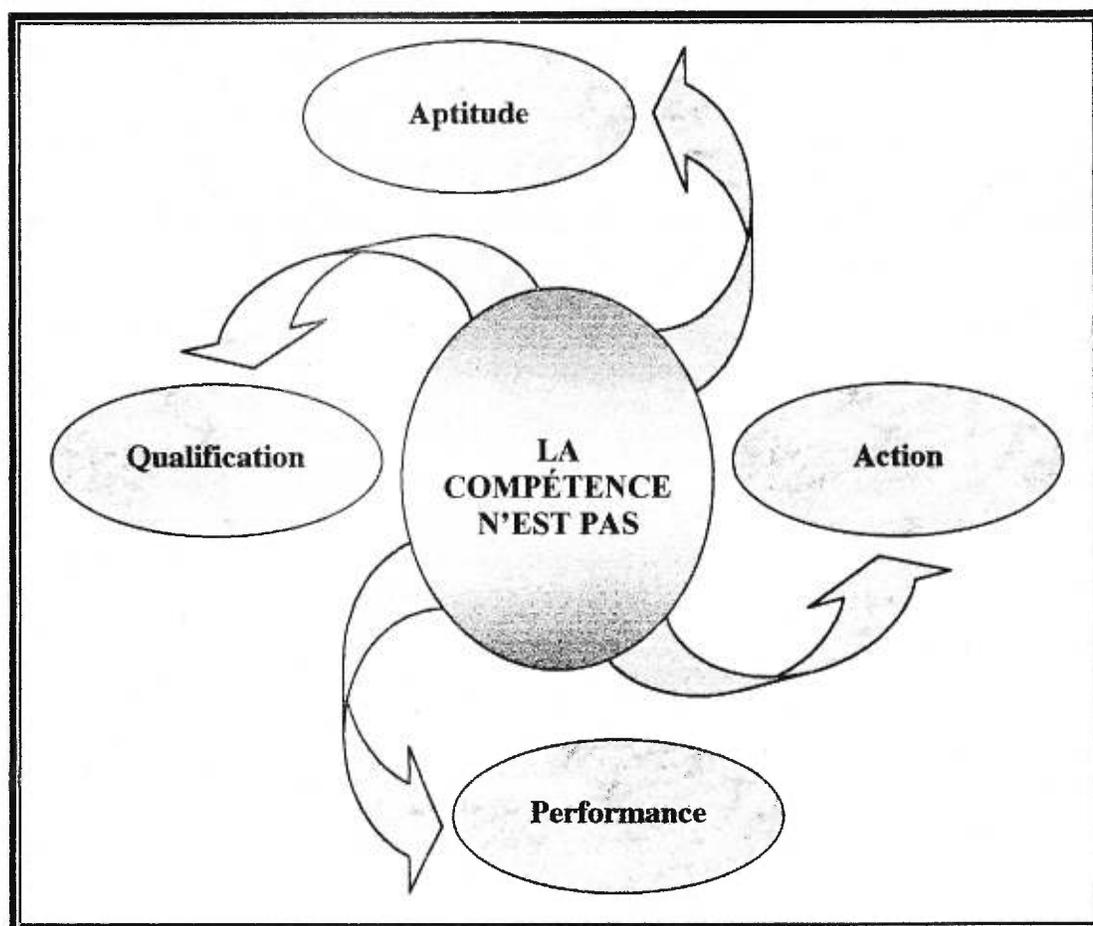
Tableau 26
 Comparaison entre quatre notions proches

APTITUDE	COMPÉTENCE	PERFORMANCE	QUALIFICATION
Dimensions individuelles	Dimensions individuelles et collectives	Dimensions individuelles et collectives	Dimensions inter-individuelles
Possibilité d'une action	Mise en œuvre d'une action	Résultat d'une action	Validation d'une action
Liée à un individu	Liée à un individu ou à un collectif	Liée à un individu ou à un collectif	Liée à un individu, un collectif et autrui

Dans la logique de la figure précédente, nous tentons une dernière fois de mettre à plat ce que la compétence n'est pas.

Figure 10

La compétence n'est pas aptitude, action, performance ou qualification



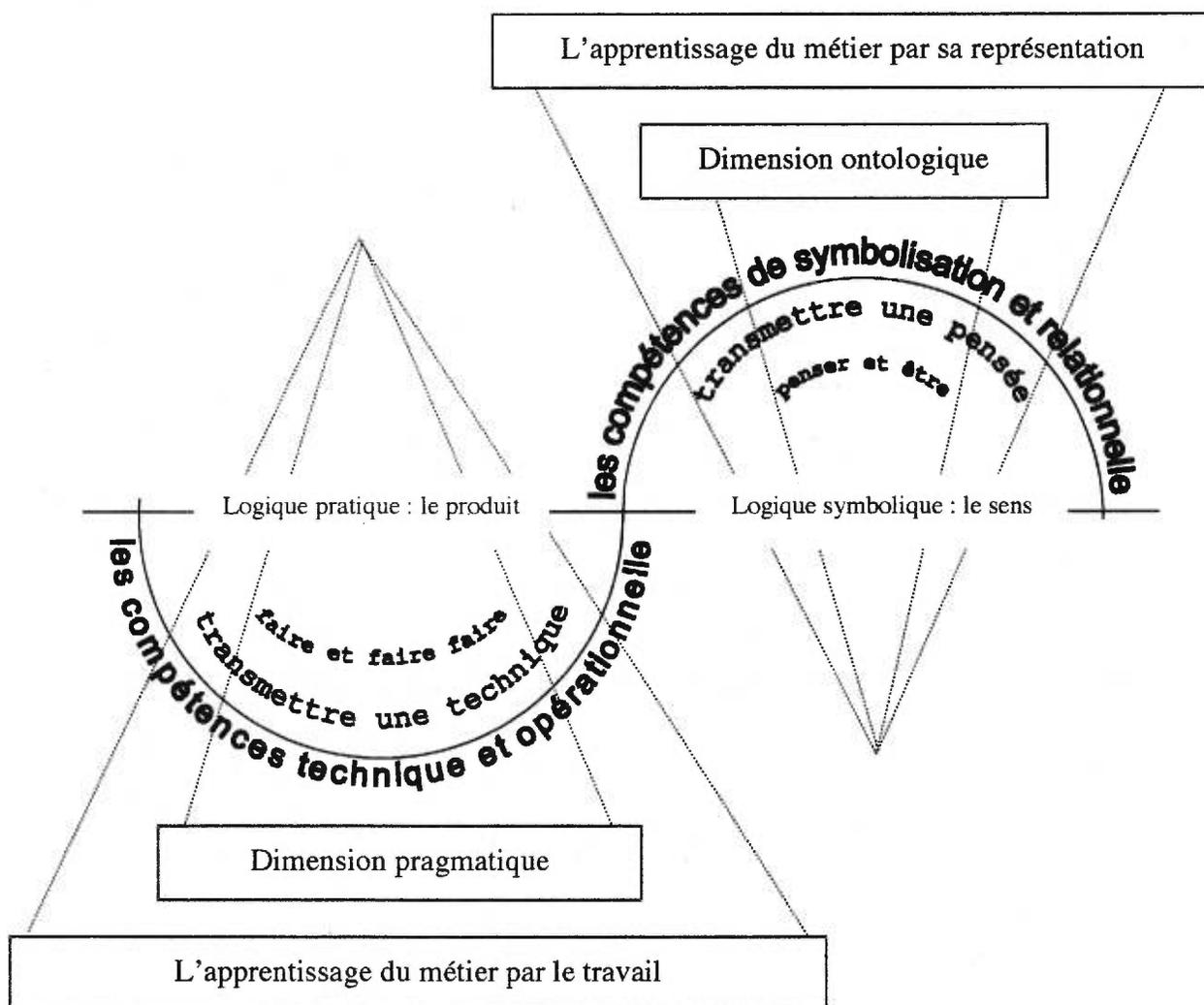
En conclusion... définitive ?

Compte tenu de tout ce qui vient d'être dit, nous sommes amené à penser aujourd'hui que la compétence se présente davantage comme un processus de mise en action maîtrisée de savoirs multiples que comme un « savoir mis en action », voulant marquer là le caractère pragmatique avant le caractère cognitif, l'action avant le savoir, mais sans que le premier exclue le deuxième. Nous pouvons ainsi définir la compétence professionnelle comme

« la maîtrise reconnue d'une activité professionnelle dans le contexte singulier d'un métier ou d'une profession ».

Ainsi, comme nous le recommandait Paillé (1994) dans ses écrits, en cherchant à mieux décrire la compétence de formateur et la compétence elle-même, nous avons peut-être finalement modélisé. Et si nous y sommes parvenu, c'est que nous avons surtout cherché à documenter un processus. Au terme de cette recherche, la compétence nous est apparue extrêmement dynamique et complexe, échappant sans cesse aux multiples tentatives de la saisir dans son entièreté. Le schéma sinusoïdal qui suit, cher aux représentations de Bourdieu (1980) constitue l'ultime essai de la représenter dans son contexte de formation sur le lieu de travail : une rupture qui est une continuité, une opposition qui est une intégration.

Figure 11
La compétence de formateur : une rupture et une continuité



Chapitre 7

Regards croisés pour une conclusion

Nous avons abordé cette recherche doctorale animé par deux moteurs puissants : celui de la pratique d'abord, qui nous avait questionné au préalable sur le rôle formateur des travailleurs, celui de la recherche ensuite qui, en s'approchant au plus près des compagnons et de leur vécu, espérait répondre à quelques-unes de nos questions. En tant que praticien, à la fois comme ancien compagnon et comme formateur de compagnons, la question de recherche rejoignait le sens de nos interventions. En effet, mieux saisir la compétence de formateur ainsi que son contexte d'exercice, permet de mieux s'y inscrire soi-même comme acteur, mais permet aussi d'aider autrui à s'y intégrer à son tour. Comme chercheur, le défi consistait à expliciter une compétence qui, dans ce contexte particulier du milieu de travail, est le plus souvent implicite. La principale difficulté a consisté à évoluer en solitaire dans un terrain peu fréquenté, sans doute à la manière d'un défricheur qui cherche à marquer les limites de son territoire et à placer ses différentes zones d'activités.

Avant de refermer définitivement la boucle de cette thèse, nous souhaitons reprendre une dernière fois le cours de notre pensée en privilégiant encore les deux axes que sont la recherche et la pratique, éléments essentiels et complémentaires de notre cheminement. Tout d'abord, avec l'axe de la recherche qui vient de s'achever, un premier bilan nous fait revoir l'angle de la démarche, les apports originaux qu'elle a engendrés et les nouvelles pistes d'étude qu'elle peut susciter. Ensuite, nous voulons dégager quelques retombées pour la pratique et particulièrement pour l'apprentissage et la formation des formateurs qui y exercent les compétences évoquées dans ce texte.

7.1 Retour sur la démarche

Effectuons d'abord un retour sur le chemin parcouru depuis cinq ans. Poussé par des motivations aussi peu clarifiées au départ que celles d'approfondir un domaine de recherche et de donner la parole aux acteurs de ce domaine de pratique, nous aboutissons au terme de ce parcours avec des résultats qui dépassent nos attentes. Non seulement, nous avons apporté des réponses à nos questions de fond sur les compétences et leur contexte d'exercice, mais encore, nous avons de notre point de vue, fait avancer la

réflexion sur la notion de compétence elle-même. Pour nous, le sens même de la recherche, ses objectifs, ses stratégies et ses résultats se sont précisés en cours de route, permettant ainsi un contact privilégié avec les acteurs du domaine et une vision de plus en plus intérieure d'une réalité qui a pris vie sous les paroles et les réflexions des compagnons.

Parfois, le mythe de la recherche entretient l'illusion qu'elle termine sa course avec les réponses aux questions posées au départ. Nous devons admettre que si elle aboutit nécessairement quelque part, elle n'arrive pas toujours à l'endroit projeté initialement et surtout pas à un point qui apparaît comme final. Car probablement, comme dans tous les cas de recherche exploratoire, nous mesurons aujourd'hui encore davantage l'immensité de la tâche et nous sommes prêts à souscrire à l'aphorisme qui veut que plus on en connaît, moins on en sait et plus il en reste à découvrir.

Cet étonnement face à l'objet de la connaissance a commencé avec la recension des écrits sur la question. À notre grande surprise, la revue des auteurs a montré que l'apprentissage occupe peu de place dans le champ de recherche de l'éducation des adultes, du moins pour ce qui touche à la réalité quotidienne des formateurs, à leurs difficultés et aux solutions originales proposées pour les résoudre. Certains auteurs comme Marsick (1987) ont pourtant qualifié la formation sur le lieu de travail comme un thème en pleine émergence en éducation des adultes. Il nous a fallu constater le gouffre entre la recherche et ces pratiques qui sont le plus souvent peu reconnues par les organisations, méconnues des chercheurs et quelquefois des acteurs eux-mêmes. Cependant, cet espace de formation qu'est le lieu de travail constitue encore aujourd'hui, pour de nombreux travailleurs, un lieu privilégié auquel ils se sont identifiés.

Nous avons vu qu'une pléthore d'appellations recouvrent une réalité commune à de nombreux types de formation sur le lieu de travail. Cette situation typique est particulièrement bien décrite par l'apprentissage depuis de nombreux siècles, celle où un homme de métier accompagne un jeune ou un travailleur débutant dans l'appropriation de son métier. Avec un souci évident de clarifier, nous avons voulu mieux situer

l'apprentissage dans son contexte macroscopique, dans ses variantes géographiques, historiques et sociales, dans son insertion toujours difficile entre l'école et l'entreprise et dans les particularités de sa problématique et de sa mise en œuvre au Québec. Nous avons tenté enfin de démêler l'écheveau qui emprisonnait savoirs et compétences au travers des propos de nombreux auteurs qui, comme Le Boterf (1994), concluaient à l'urgence et à la pertinence de la poursuite des recherches sur ce thème.

L'aboutissement de cette recension nous a conduit alors à un premier cadre de référence issu des travaux des deux auteurs allemands Bunk (1994) et Hülshoff (1991). Ce cadre en quatre dimensions, que nous avons voulu provisoire pour le mettre à l'épreuve de notre réalité, nous a permis à ce moment de quitter les écrits pour mieux rencontrer l'action des formateurs et a constitué pour nous une première vision microscopique de l'exercice de l'apprentissage et particulièrement de la mise en jeu des compétences du formateur. Cette plongée au cœur de la réalité de formation nous a fait voir ces quatre compétences de base intégrées à une compétence globale, complexe, forte et interreliée. Ce contact étroit avec les propos des compagnons, cette approche de l'intérieur de l'action formatrice du compagnon nous a rappelé toute la noblesse du geste, du partage du savoir et de sa fragilité.

Étant donné le lieu de cueillette de données, étant donné ce rapport au langage qu'entretiennent les gens de métier, notre méthodologie se devait d'être prudente dans ses avancées autant que fidèle dans son reflet de la réalité. Chercher à identifier les éléments de compétence au moment où ils émergeaient, les valider par un incessant va-et-vient entre les cueillettes et les analyses auront marqué nos préoccupations de chercheur. Bien nommer les compétences en fonction des données du terrain, mais surtout chercher à rendre compte de la complexité vivante dans laquelle elles s'inscrivent, auront été les objectifs majeurs de cette intense période de cueillette et d'analyse. Cinq étapes cruciales en ont empreint le cheminement : l'exploration du phénomène, la confrontation aux éléments du cadre, la compréhension en profondeur du phénomène, la compréhension étendue du phénomène et la confrontation finale aux acteurs. Deux moments-clés en ont marqué le déroulement : le glissement du cadre

provisoire vers un nouveau cadre plus adapté à notre contexte et l'adoption de ce nouveau cadre dans l'approfondissement du phénomène étudié.

Enfin, par un juste retour sur elle-même, la notion même de compétence nous a interpellé tout au long du processus. Non seulement au cours de la recension des écrits où elle est apparue en pleine discussion de fond sur son identité, mais aussi au cours de la rédaction des résultats de cette recherche où elle est apparue alors sous une forme un peu impressionniste, par la mise à plat d'éléments un peu épars mais pertinents et nécessaires à sa construction et à son évolution. Dans un dernier chapitre en forme d'essai, nous avons revisité cette compétence de manière à rassembler en un tout cohérent les nombreuses pièces d'un casse-tête qui n'en finit pas de se dévoiler.

7.2 Contribution de cette thèse

Après un pareil tour de piste, l'intérêt d'une telle recherche sur les compétences de formateurs des compagnons se situe pour nous exactement à la jonction de la recherche et des pratiques. Tout d'abord, en tentant de mieux comprendre la réalité que constitue cet espace de formation pour mieux le faire connaître, il nous importait surtout de dépasser l'image encore trop souvent véhiculée de formation sur le tas, sans envergure, sans forme et sans structure. Globalement, nous espérons avoir fait avancer la perspective selon laquelle la formation par apprentissage est une authentique formation sur le lieu de travail. En menant une telle recherche, nous voulions aussi inscrire cette formation sur la carte des recherches en éducation et en formation et lui donner des titres de noblesse qu'elle ne possédait pas.

7.2.1 Au niveau de la méthode d'investigation

De nombreux auteurs avant nous ont suffisamment insisté sur ce rapport ambigu entre la parole et l'action et spécialement celles qui touchent le monde du travail et les travailleurs eux-mêmes. Bien conscient que rendre l'action par la parole reste difficile, il nous semblait cependant tout aussi important de suivre la piste ténue du langage compte

tenu de sa richesse qualitative plutôt que quantitative. Nous avons donc cherché à construire le propos avec les compagnons mais avec un souci rigoureux de valider constamment chaque avancée. Cet incessant va-et-vient méthodologique permettait l'accession à une nouvelle marche de la connaissance en s'assurant tout aussitôt de sa solidité et de sa stabilité. Nous pensons que ce type de démarche convient particulièrement bien à tout chercheur qui s'engage en recherche exploratoire où les références sont peu abondantes afin de dépasser, autant que faire se peut, ses propres biais et ceux de ses témoins.

Au début de l'élaboration de notre méthodologie, Paillé (1994) nous avait fait remarquer que notre recherche s'apparentait à une recherche d'ethnologue à qui le domaine de recherche apparaît tout à coup comme un monde nouveau, inconnu et peu familier. Au-delà de ses remarques pertinentes sur l'importance d'ancrer l'analyse des données de recherche, son apport le plus important reste bien dans le souci constant de bien documenter un processus afin d'en mieux découvrir le ou les sens.

7.2.2 Au niveau des résultats de recherche eux-mêmes

Quelques trop rares écrits à propos de la formation sur le lieu de travail ont mis en évidence que la compétence de formateur est marquée essentiellement par la rencontre de deux univers : celui du lieu de travail et du travail proprement dit et celui de la personnalité elle-même du formateur. Nous pensons avoir appuyé plus fermement cette affirmation en montrant deux blocs de compétences à l'intérieur de la compétence de formateur : le bloc qui réunit les compétences technique et opérationnelle et le bloc qui réunit les compétences de symbolisation et relationnelle. Rendre le travail formateur comme nous l'avons dit, passe bien pour nous par cette conjonction des deux univers : bien connaître le travail et sa mise en œuvre, mais aussi bien connaître sa propre symbolique du travail et la transmettre dans une relation significative.

L'importance du don comme moteur de l'apprentissage nous rappelle qu'au premier niveau, la transmission du métier est un partage de ses connaissances. Mais il

faut voir aussi qu'elle constitue dans une large mesure un partage de sa vie, car donner son savoir, c'est nécessairement donner un peu de soi-même et c'est là qu'elle atteint aux dimensions si personnelles des compagnons. Qu'il s'agisse de don dans la bouche même des compagnons et avec autant de prégnance, voilà de quoi nous étonner dans un monde qui fait pourtant si peu de place au don.

Faut-il rappeler ce que Socrate nous avait déjà enseigné en son temps : qu'apprendre est une naissance à un nouvel univers, mais surtout que former est un dévoilement progressif de la réalité à celui qui la parcourt ? Les compagnons nous ont montré ce lent cheminement d'initiation au cœur même de la production, laissant à l'apprenti cette maîtrise progressive du réel tout en l'inscrivant dans une perspective temporelle.

Les compagnons nous ont aussi rappelé avec justesse que toute démarche éducative entre un formateur et un apprenti commence par une relation authentique. Pour bon nombre d'entre eux d'ailleurs, cette attitude constitue une compétence première sans laquelle rien n'est possible. Ce point d'ancrage à la relation met aussi en évidence la réciprocité, cette dynamique si particulière qui entraîne avec elle compagnons et apprentis dans la recherche de la connaissance. Enfin, le dévoilement du métier n'est pas vraiment ou pas complètement réalisable sans le dévoilement de la symbolique qui l'accompagne.

Voici un espace de formation qui repose en grande partie sur les épaules du formateur et de sa personnalité. C'est ce qui peut en faire sa grande force, mais démontre aussi sa grande fragilité, cette fragilité tellement liée aux individus et à leurs compétences si personnelles qu'elles apparaissent comme des vertus, des synonymes de courage, de dévouement, de générosité.

Ainsi, de notre point de vue, des thèmes majeurs ont été dégagés au cours de la mise à jour de ces compétences de formateur sur le lieu de travail. Leur richesse, leur universalité oserions-nous dire, fournit un cadre d'analyse qui permet de lire d'autres

situations de formation. Et en ce sens-là, la conclusion de cette thèse doit être vue comme un point de départ pour d'autres explorations. Si nous avons cherché à mettre en relief les dynamiques d'ensemble, rien n'empêche d'en chercher les poids relatifs qui peuvent varier avec le temps, les lieux et les contextes d'exercice.

7.2.3 Au niveau des retombées pour la pratique

Cette recherche doctorale ne nous a pas fait oublier que nous sommes encore avant tout praticien et à ce titre, elle nous a suggéré tout au long de son élaboration des pistes de retombée possibles en lien avec la situation réelle. La mise en contexte des compétences, que nous avons tentée au cours de cette recherche, va contribuer très certainement à clarifier davantage le rôle du compagnon et sans doute plus généralement celui de tout formateur sur le lieu de travail. En montrant quelles en sont les possibilités, mais aussi les limites, cette recherche peut faire voir, nous l'espérons, la formation par apprentissage non comme une solution miracle à toutes sortes de problématiques difficiles, mais comme une solution réalisable avec un contexte et des objectifs bien adaptés. C'est sans doute dans cette perspective qu'on peut reconnaître à l'apprentissage une place légitime, toute sa place mais rien que sa place et une place unique pour l'acquisition d'une professionnalité, passant par des savoirs de métier, mais aussi par tous les savoirs régis par le lieu de travail.

Plus que jamais, si on veut bénéficier de toute l'originalité de la formation sur le lieu de travail, il faudra veiller à ne pas imposer des modèles et des langages qui ne lui appartiennent pas en propre, tels des modèles scolaires, en respectant la division du travail et l'élaboration de la production comme structure d'apprentissage. Il faudra aussi éviter de donner des outils jugés indispensables en formation scolaire, des programmations rigoureuses, des découpages de matière et des objectifs qui ne sont pas toujours le reflet d'une réalité de travail qui est pourtant la finalité de la formation professionnelle.

En amenant le travailleur à jouer un rôle de formateur, on le plonge involontairement dans une situation pour laquelle très souvent, il n'a pas été préparé. Une formation adaptée et un accompagnement sont donc nécessaires pour lui faciliter l'exercice de cette fonction. C'est dans cette perspective que nous voyons des retombées intéressantes de notre recherche. En effet, le contexte particulier à la jonction de la formation et de la production appartient en propre aux compagnons. Il est important de sauvegarder leur approche originale en partant des situations concrètes de leur réalité, et non des contenus théoriques, pour construire des outils et des contenus adaptés aux difficultés rencontrées. Il faut aussi rappeler que former est essentiellement un dévoilement de la réalité et réaffirmer cette approche si naturelle sur le lieu de travail tout en aidant les compagnons à dépasser le travail pour qu'il devienne formateur. Mais nous avons vu que la compétence de formateur est autant liée à son exercice qu'à la conscience que le formateur peut en avoir. Nous pensons que cette formation doit être un moment de réflexion qui permet des remises en question de leurs pratiques et de leurs attitudes personnelles favorisant la transmission des savoirs techniques et de la symbolique qui l'accompagne.

7.2.4 Au niveau des nouvelles pistes de recherche

Le chantier commencé avec cette thèse a entrouvert de nombreuses portes qu'elle ne permettait pas nécessairement de pousser plus avant. Ainsi, par le fait même des choix posés en cours de route ou des circonstances rencontrées, nous avons perdu ou éliminé involontairement des pans entiers de cette réalité de formation. Mettre l'accent sur le compagnon, c'était sans le vouloir évincer les autres acteurs de première ligne de ce dispositif de formation, l'apprenti, les organismes de formation associés, les formateurs de compagnons. Ils mériteraient tout autant une attention de recherche particulière, privilégiant à la fois leur vécu et les liens qu'ils entretiennent entre eux pour concourir à la bonne marche de l'apprentissage. À propos de l'apprenti, premier bénéficiaire de l'apprentissage, il nous paraît important de mieux cerner les savoirs issus de sa démarche d'appropriation du métier et de mieux décrire ses modes d'apprentissage privilégié à l'intérieur de ce cheminement particulier de formation. Par ailleurs, les

organismes de formation et les formateurs de compagnons associés à l'apprentissage pourraient avantageusement faire l'objet de recherche concernant leur mode de collaboration entre eux, concernant leur dynamique en jeu dans cette alternance entre l'école et l'entreprise et concernant leurs champs d'intervention respectifs en termes d'accompagnement des apprentis et des compagnons.

De plus, la situation historique et l'évolution de l'apprentissage au Québec au cours des dernières années nous a fait davantage approcher des compagnons du régime de qualification que du régime d'apprentissage, induisant par là une représentation de l'apprentissage qui tient davantage de la formation exclusive en entreprise que de la formation alternée entre l'entreprise et l'école. Quoique les problématiques dans les deux régimes restent sensiblement les mêmes, il en est une avec laquelle le compagnon du régime d'apprentissage doit composer et il s'agit de la dimension très importante de l'alternance. En effet, au cours de l'apprentissage, l'apprenti peut se trouver hors de l'entreprise pour des périodes de deux à trois mois. En poursuivant la recherche avec davantage de compagnons du régime d'apprentissage, aurions-nous découvert une autre compétence, une cinquième compétence qui demande cette gestion des deux univers, cette articulation entre le monde scolaire et le monde du travail, entre les savoirs formalisés et les savoirs d'expérience, une compétence qui n'appartiendrait à aucune de nos catégories retenues jusque-là ?

D'autre part, nous avons privilégié au cours de cette recherche, une vision individuelle de la compétence. Nous savons par de nombreux auteurs (Charlon, 1992 ; Wittorski, 1998, par exemple) que la compétence et surtout la compétence de formateur se construit aussi par des composantes éminemment collectives, particulièrement intégrées à chaque milieu de travail, technique ou industrie. Cette dimension collective des compétences et des savoirs n'a pas vraiment été abordée ici. Elle mérite à elle seule une place importante dans ce vaste domaine qu'est la formation sur le lieu de travail, non seulement par ces modes d'acquisition et de développement, mais aussi par la manière dont se transmettent ces compétences collectives, cachées ou non, volontairement ou non.

La notion de compétence reste peu travaillée, nous disait Le Boterf (1994) et surtout, il ajoutait qu' « à force d'en parler, on finissait par s'y perdre » (p. 13). Nous avons cherché à mieux la nommer et à mieux la décrire, mais de nombreuses questions devraient encore être posées. Notamment, il serait pertinent de comprendre comment cette compétence de formateur s'acquiert et se développe dans un contexte de travail. Les difficultés rencontrées par les compagnons sont nombreuses : comment les affrontent-ils et les résolvent-ils dans ce contexte particulier ?

Mais en voulant cette recherche exploratoire, nous nous exposons inévitablement à l'arrivée, à la mise en lumière de zones d'ombre que nos objectifs ne permettraient pas nécessairement de lever, mettant ainsi à découvert des pans nouveaux de la réalité sans pouvoir les parcourir. Chacune des quatre compétences de base mériterait à elle seule une exploration en profondeur, non seulement sur son identité mais encore sur ces interactions avec les autres. En fait, on pourrait presque dire que chaque compétence débouche sur un domaine qui lui est propre et qui pourrait à lui seul constituer un excellent thème de recherche. Pour chacune des quatre compétences, trois pistes pourraient être privilégiées : compétence de formateur et construction identitaire ; compétence de formateur et relation privilégiée de formation ; compétence de formateur et sens du métier.

Nous avons montré que la compétence doit être reconnue et validée pour exister et se développer. Il y a lieu de réaffirmer le besoin de continuer à chercher de nouvelles voies en ce sens, surtout quand les compétences s'affirment avec des dimensions aussi personnelles et aussi contextualisées. Des questions très pertinentes restent encore posées en regard de la reconnaissance de ces acquis. En effet, comment élaborer des reconnaissances d'acquis en tenant compte de telles contraintes ? Sous quels modes valider ces acquis ? Et comment les intégrer à des systèmes de reconnaissance déjà existants ?

En regard du domaine à découvrir, cette thèse qui se referme constituait une première étape nécessaire de défrichage. Bien des espaces restent à mettre en valeur, la tâche est immense...

Bibliographie

Adler, T., Dybowski, G. et Schmidt, H. (1993). Allemagne : la formation professionnelle en question, *CEREQ Bref, Bulletin de recherche sur l'emploi et la formation*, 88, 1-5.

Agulhon, C. (1994). *L'enseignement professionnel*, Paris : Les Éditions de l'Atelier.

Alaluf, M. (1991). La qualification : de quoi parle-t-on ?, une procédure de hiérarchisation. *CEDEFOP, Revue européenne de formation professionnelle*, (2), 33-36.

Alaluf, M. et Stroobants, M. (1994). La compétence mobilise-t-elle l'ouvrier ? *CEDEFOP, Revue européenne de formation professionnelle*, (1), 47-57.

Arrago-Genuini, I. et Grasset-Morel, V. (1993). Apprentissage et contrats en alternance, Plan gouvernemental pour l'emploi, *Inffo Flash*, 387, 1-4.

Argyris, C. et Schön, D.A. (1974). *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco : Jossey-Bass.

Aubret, J., Gilbert, P. et Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir, Les compétences en questions*, Paris : PUF.

Audet, L.P. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec*, Tome 1, Montréal : Holt, Rinehart et Winston limitée.

Audet, P.H. (1975). *Apprenticeship in Early Nineteenth Century Montreal, 1790-1831*. Mémoire de maîtrise, Montréal : Université Concordia.

Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*, Paris : L'Harmattan.

Baignee, A. et Stoll, P., (1997). *L'enquête nationale sur les métiers d'apprentissage : Aperçu de l'expérience d'apprentissage*, Normes, planification et analyse. Développement des ressources humaines Canada, Ottawa : Gouvernement du Canada.

Balleux, A. (1997). *Recherche sur les besoins de formation des compagnons*, SQDM, Société québécoise de développement de la main-d'œuvre, Montréal : Gouvernement du Québec.

Balleux, A. (2000). Les filières de formation professionnelle par apprentissage au Québec : état de la situation et enjeux de l'évolution actuelle, *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*. 14(1), 51-74.

Barbe, N. (1990). *La faïence de Salins, Techniques et savoirs*, Besançon : Cêtre.

Barbier, J.M. (1992). La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail, In F. Serre (dir.). *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes* (p. 29-57), Sherbrooke : Editions du CRP, Université de Sherbrooke.

Barbier, J.M. (1997). Savoir former, *Inffo Flasch*, 473, 18.

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.
- Barjot, D. (1993). Apprentissage et transmission du savoir-faire ouvrier dans le BTP aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. In N. Pellegrin (dir.). *Apprentissages (XVI-XX^{ème} siècles)* (p. 480-490), Revue d'histoire moderne et contemporaine, 40,3.
- Barret, P. et Gurgand, N. (1980). *Ils voyageaient la France : vie et traditions des Compagnons du tour de France au XIX^e siècle*, Paris : Hachette.
- Baskett, H.K. et Marsick, V.J. (1992). *Professionals' Ways of Knowing : New Findings on How to Improve Professional Education*, New Directions for Adult and Continuing Education, 55. San Francisco (CA) : Jossey-Bass Publishers.
- Beaudin, M.C. (1993). *Le coaching, guide pour l'entreprise*, Les cahiers du Girat, Montréal : Université de Montréal.
- Beillerot, J., Blanchart, C., Bouillet, A., Mosconi, N. et Obertelli, P. (1989). *Savoir et rapport au savoir, Élaborations théoriques et cliniques*, Éditions universitaires, Bégédis.
- Benoist, L. (1966). *Le Compagnonnage et les métiers*, Paris : PUF.
- Bernier, C., Dussault, G. et Poulin Simon, L. (1993). La formation professionnelle au Québec : la remise en question du système. In G. Laflamme et collaborateurs. *La formation professionnelle : perspectives internationales* (p. 23-42), Genève : Bureau International du travail et Québec : Université Laval.
- Berthelot, M. (1996). *Les états généraux sur l'éducation, exposé de la situation*, Ministère de L'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Berton, F. (1992). Le travail peut-il être formateur ? *CEREQ Bref, Bulletin de recherche sur l'emploi et la formation*, 79, 1-4.
- Bertrand, D., Ducharme, J. et Filiatrault, P. (1998). *Le Régime d'apprentissage : perceptions des principaux acteurs, constats diagnostiques retenus et mesures prescriptives recommandées*, Rapport final de recherche. Commission des partenaires du marché du travail. Ministère de la solidarité sociale. Gouvernement du Québec.
- Bertrand, O., Durand-Drouin, M. et Romani, C. (1994). Constats, problèmes, perspectives, enseignement d'un débat international, *Les formations en alternance : quel avenir ?*, Paris : OCDE, CEREQ.
- Billet, S. (1994). Situated learning – a Workplace experience, *Australian Journal of Adult and Community Education*, 34(2), 112-130.
- Blaché, A. (1992). Contribution à la connaissance de l'apprentissage européen, *Actualité de la formation permanente*, 121, 86-88.

- Blanchet, A. (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*, Paris : Dunod.
- Bordigoni, M. (1993). L'apprentissage en 1992 : une formation en cours de renouvellement, *CEREQ Bref, Bulletin de recherche sur l'emploi et la formation*, 86, 1-3.
- Bordigoni, M. (1995). Jeunes en apprentissage : un besoin de confiance, *CEREQ Bref, Bulletin de recherche sur l'emploi et la formation*, 106, 1-4.
- Boru, J.J. et Barbier, J.M. (1991). *Les tuteurs et le développement de la formation tutorale de l'entreprise dans la formation des jeunes en alternance*, Paris : CNAM, Berlin : Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.
- Bourbeau, A. (1991). *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif*, énoncé de politique sur le développement de la main-d'œuvre, Gouvernement du Québec.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris : Éditions de Minuit.
- Bova, B. (1987). Mentoring as a Learning Experience. In V. Marsick, (dir), *Learning in the Workplace*, New York : Croom Helm.
- Bowman, M.J. (1994). *On-the-Job-Training*, The International Encyclopedia of Education, (p. 4206-4211). 2ème Édition, 7, Londres : Pergamon.
- Brochier, D. (1992). Entre formation et production : le rôle des acteurs d'interface, *Éducation permanente*, 112, 61-67.
- Brown, S. (1993). Earning to learn. Apprenticeships Program Pays students to stay in School, *Vocational Education Journal*, 68, 4.
- Buechtemann, C.F., Shupp, J. et Soloff, D. (1993). De l'école au travail, une comparaison entre l'Allemagne et les États-Unis, *Formation Emploi*, 44, 37-51.
- Bunk, G.P. (1994). Transmission de la compétence dans la formation professionnelle en Allemagne, *CEDEFOP, Revue européenne de formation professionnelle*, 1, 8-14.
- Burgess, J. (1986). *Work, Family and Community : Montreal Leather Craftsmen, 1790-1831*, Thèse de doctorat, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Burrichter, A. et Gardner, D. (1977). *Adult Education Self-Assessment Inventory*, College of Education, Florida : Atlantic University.
- Cabantous, A. (1993). Apprendre la mer. Remarques sur l'apprentissage des mousses à l'époque moderne. In N. Pellegrin, (dir). *Apprentissages (XVI-XXème siècles)* (p. 415-423). *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 40(3).

- Cador, L. (1982). *Étudiant ou apprenti*, Paris : PUF.
- Caillods, F. (1994). Diversité et convergences des systèmes de formation professionnelle, *Revue internationale du Travail*, 133, 267-285.
- Cambon, C. et Butor, C. (1993). *La bataille de l'apprentissage*, Paris : Descartes et Cie.
- Campinos-Dubernet, M. (1995). Baccalauréat professionnel : une innovation ? *Formation Emploi*, 49, 3-29.
- Canepa, J.P. (1994). L'entreprise, lieu de formation, *Actualité de la formation permanente*, 128, 63-67.
- Carnevale, A. et Carnevale, E. (1994). Growth patterns in workplace training, *Training and Development*, 48, 22-28.
- Cantor, J. (1992). Apprenticeships, Business and Organized Labor, and Community Colleges: Emerging Partnerships, *Journal of Studies in Technical Careers*, 14, 2.
- Carron, H., (1988). *L'homme et la technique*, Les dossiers bac philosophie, Paris : Hachette.
- CCDA, (1998). Annual jurisdictional reports to CCDA, Conseil Canadien des Directeurs d'Apprentissage, p. 2.
- Centrale de l'enseignement du Québec, (1996). Orientations de la CEQ concernant la formation professionnelle et technique dans le cadre des États généraux de l'éducation. Proposition du Conseil général, A9596-CG-054 : CEQ.
- Chamoux, M.N. (1996). Les difficultés d'accès au savoir d'autrui. In M.N. Chamoux (dir), *Dossier, Accès au savoir d'autrui* (p. 1-9). Techniques et culture. 28.
- Champy, P. et Étévé, C. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan.
- Charland, J.P. (1982). *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*, Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Charlon, E. (1992). Transmettre des savoirs : une nouvelle compétence des collectifs de travail construite avec l'encadrement, *Éducation permanente*, 112, 69-78.
- Charron, G. (1993). *Projet de règlement sur la formation professionnelle de la main-d'œuvre de l'industrie de la construction*, Mémoire remis au CFPIC, Commission de la construction du Québec.

- Chauvet, J.P. et Gohard, P. (1991). Compagnonnage et valeurs, *Éducation et pédagogie*, 12, 77-79.
- Cheek, G. (1991). What students Really Need: A "Work- to-work" transition, *Scholl Shop Tech Directions*, 51(4), 17-19.
- Chéné, A. (1995). Dire la pratique, savoir de la pratique, *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 39-56.
- Chevallier, D. (1991). Des savoirs efficaces, *Terrain*, 16, 5-11.
- Chevallier, D. et Chiva, I. (1991). *Des métiers qui disparaissent*, Paris : Universalia.
- Cifali, M. (1996). Transmission de l'expérience, entre parole et écriture, *Éducation permanente*, 127, 183-199.
- Clark, D. (1988). Apprenticeship for People with Disabilities, *American Rehabilitation*, 14(2), 2-3.
- Combes, M.C. (1993). L'apprentissage, du métier traditionnel au diplôme d'ingénieur. In M. Gonin et P. Lechaux. *L'apprentissage* (p. 32-39). Actualité de la formation permanente, 126.
- Comité d'Apprentissage National. (1997). *L'apprentissage en transition*, document de principes sur l'avenir de la formation en apprentissage au Canada, Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre, Ottawa.
- Comité de travail, régime d'apprentissage en chantier. (1997). *Étude du cadre conceptuel*, document non publié, Montréal : Commission de la Construction du Québec.
- Commission de la construction du Québec. (1997). *Formation et qualification professionnelles de la main-d'œuvre de l'industrie de la construction : codification administrative*, Recueil de Lois et Règlements, Montréal : CCQ.
- Commission de la construction du Québec. (1997). *Quelques statistiques sur les apprentis de l'industrie de la construction*, Direction recherche et organisation. Montréal : CCQ.
- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996, exposé de la situation*, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Commission d'étude sur la formation des adultes. (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable*, Montréal : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1992). *En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré*, Québec : Les Publications du Québec.

Constantinides, X., Paléocrassas, S. et Protopapas, G. (1990). *La formation et le perfectionnement des formateurs et des superviseurs de jeunes en entreprise, Le cas de la Grèce*, Berlin : CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

Cornu, R. (1991). Voir et savoir. In D. Chevallier, (dir). *Savoir faire et pouvoir transmettre* (p. 83-100), Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Coulon, A. (1990). *L'ethnométhodologie*, Paris : PUF.

Courtois, B. (dir.) (1989). Apprendre par l'expérience, *Éducation permanente*, 100-101.

Courtois, B. (1992). La formation en situation de travail : une formation expérientielle ambiguë. In F. Berton (dir). *L'organisation qualifiante* (p. 95-105), *Éducation permanente*, 112.

Courtois, B. et Boru, J.J. (dir) (1994). Définir, accompagner, évaluer le travail formateur, *Actualité de la formation permanente*, 133, 26-27.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*, Paris : Le Seuil.

Cru, D. (1983). Savoir-faire de prudence dans les métiers du bâtiment. Nouvelles contributions de la psychopathologie du travail à l'étude de la prévention, *Cahiers médico-sociaux*, 27, 239-247.

Dadoy, M. (1989). Le retour au métier, *Revue française des affaires sociales*, 4, 69-102.

Danis, C. (1992). *Problématiques et méthodes de recherche en éducation*, notes de cours non publiées, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal.

Daniellou, F., Laville, A. et Teiger, C. (1983). Fiction et réalité du travail ouvrier, *Les Cahiers Français*, 209, 39-45, La documentation française.

Darvogne, C. et Noyé, D. (1993). *Organiser le travail pour qu'il soit formateur - 12 dispositifs à mettre en œuvre*, Paris : INSEP Éditions.

David, B. (1987). Self Directed Learning in the Workplace. In V. Marsick, (Dir), *Learning in the Workplace*, New York : Croom Helm.

De Castera, B. (1988). *Le Compagnonnage, culture ouvrière*, Paris : P.U.F.

De Certeau, M. (1981). *L'invention du quotidien*, Paris : Union générale d'éditions.

- Decressac, F. (1993). Formation professionnelle initiale et continue en Allemagne : deux réalités indissociables, *Inffo Flash*, 388-389.
- Dejours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel, *Éducation permanente*, 116, 47-69.
- de Landsheere, G. (1982). *La recherche expérimentale en éducation*, Paris : Unesco.
- de Landsheere, G. (1984). *Les objectifs de l'éducation*, Liège : Édition Thone.
- de Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation : sciences et pratique*, Paris : PUF.
- Delcourt, J. et Méhaut, P. (1995). *Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications : effets formateurs de l'organisation du travail*, Berlin : CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.
- de Montmollin, M. (1991). *Compétences et expertises, Modèles en analyse du travail*, troisième section, Bruxelles : Mardaga.
- Denoyel, N. (1990). *Le biais du gars, travail manuel et culture de l'artisan*, Maurecourt : Éditions universitaires U.N.M.F.R.E.O.
- Denoyel, N. (1993). Intelligence pratique et savoir conceptuel. In D. Chartier et G. Lerbet, *La formation par production de savoirs* (p. 150-156), Paris : l'Harmattan.
- De Stéphano, J. (1998). *Régime de qualification, caractéristiques*, document de synthèse interne. Direction générale adjointe de l'apprentissage et de la formation de la main-d'œuvre. Ministère de la Solidarité sociale. Gouvernement du Québec.
- Détienne, M. et Vernant, J.P. (1974). *Les ruses de l'intelligence, la mètis des Grecs*, Paris : Flammarion.
- Diderot, D. et d'Alembert, J. (1751). *Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Édition 1969, New York : Readex Microprint.
- Direction des politiques et programmes de main-d'œuvre et de formation professionnelle. (1992). *Apprendre en travaillant*, Ministère de la Main-D'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Direction des services aux individus. (1992). *Les métiers dont l'apprentissage et/ou la qualification professionnelles sont réglementés*. Document non publié. Direction générale de la main-d'œuvre et de la formation professionnelle. Gouvernement du Québec.

- d'Iribarne, A. (1989) *La compétence - défi social, enjeu éducatif*, Paris : Les Presses du CNRS.
- Dominice, P. (1993). Faire, savoir et faire savoir. In F. Serre (dir.). *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*, (p. 186-205), Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Doray, P. (1997). La formation en entreprise au Québec : quelques données (im)pertinentes, *Gestion*, 22(3), 49-60.
- Doray, P. et Maroy, C. (1995). Les relations éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel, *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), 661-688.
- Doray, P. et Rochon, L. (1993). La formation professionnelle dans les cégeps : vers de nouvelles relations formation-emploi. In P.Dandurand. *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, (p. 87-122), Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Dubar, C. (1992). Les innovations de formation en entreprise, *Actualité de la formation permanente*, 119.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence, *Sociologie du travail*, 2, 179-193.
- Dubeau, C. (1995). *Lignes directrices devant guider la refonte des règlements en formation professionnelle et sur la délivrance des certificats de compétence*, Mémoire au CFPIC. Montréal : Direction de la formation professionnelle et Commission de la Construction du Québec.
- Dumont, J. (1993). *Historique de l'apprentissage et de la qualification professionnelle au Québec, bibliographie commentée*, document non publié. Service des programmes d'apprentissage et de qualification professionnelle, Montréal : Gouvernement du Québec.
- Durand-Drouin, M. et Romani, C. (1994). Les formation en alternance : quel avenir ?, La problématique, *CEREQ et Organisation de coopération et de développement économiques*, pp. 9-19.
- Duval, C. (1997). Régime de qualification, plus de 1000 apprentis à l'œuvre, *L'Azimut*, (p. 8), Bulletin interne de la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre, Gouvernement du Québec.
- Dykman, A. (1994). No four Walls could hold this school : Why is Everybody talking about L.C.Y. apprenticeship Program ? *Vocational Education Journal*, 69(3), 24-25.
- Elbaum, B. (1991). The persistence of Apprenticeship in Britain and Its Decline in the United States. In H. Gospel (dir), *Industrial training and Technological Innovation* (p. 194-212), Londres : Routledge.

Evans, K. (1993). Bridging the Gap between School and Work, *Training Journal*, 30(12), 145-148.

Evans, K., Dovaston, V., Holland, D., Brown, A., Fisher, J. et Haffenden, I. (1989). *Les formateurs en entreprise pour les jeunes au Royaume-Uni*, Berlin : CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

Falzon, P. (1987). Langages opératifs et compréhension opérative, *Le travail humain*, 50(3), 281-286.

Favennec-Héry, F. (1996). Travail et formation, une frontière qui s'estompe, *Revue internationale du travail*, 135(6), 725-735.

Feutrie, M. et Verdier, E. (1993). Entreprises et formations qualifiantes, une construction sociale inachevée, *Sociologie du travail*, 4, 93.

Fortin, M.F., Taggart, M.E., Kérouac, S. et Normand, S. (1988). *Introduction à la recherche*, Montréal : Décarie.

Foulquié, P. et Saint-Jean, R. (1969). *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris : PUF.

Friego, F., Montedoro, C., Dutto, A., Pasinetti, M. et Vescia, C. (1988). *Les besoins de formation des formateurs en entreprise chargés de la préparation des jeunes en Italie*, Berlin : CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

Gadéa, C. (1990). Les artisans et les formes inclassables des savoirs professionnels. In Y. Lucas (dir.), 1990, *Savoirs professionnels, Technologies idéologies pratiques*, vol. IX(2), Université de Provence.

Gallimore, R. (1992). *The Developmental And Sociocultural Foundations of Mentoring*, Columbia University, New York : Institut for Urban and minority Education.

Garfinkel, H., (1967). *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Gérard, F. (1994). Rendre le travail formateur, *Actualité de la formation permanente*, 133, 10-11.

Gérard, F. (1997). *À l'écoute des tuteurs, 26 entretiens pour mieux comprendre l'expérience des tuteurs en entreprise*, Paris : Centre Inffo.

Germe, J.F. (1991). *Les métiers de la formation en entreprise*, Berlin : CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

- Gilbert, P. et Parlier, M. (1992). La compétence : du mot-valise au concept opératoire, *Actualité de la formation permanente*, 116, 14-18.
- Gillet, P. (1998). Pour une écologie du concept de compétence. In Wittorski (dir), *La compétence au travail*, (p. 23-32). Éducation permanente, 135.
- Ginisty, D. (1991). Le compagnonnage, une tradition d'avenir, *Entreprises et Formation*, 56.
- Ginsbouger, F., Merle, V. et Vergnaud, G. (1992). *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*, Paris : La documentation française.
- Gitter, J. (1994). Apprenticeship-trained workers :United States and Great-Britain, *Monthly Labor Review*, 38-43.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago : Adline Publishing.
- Godelier, M. (1996). *L'énigme du don*, Paris : Fayard.
- Gospel, H. (1994). L'évolution de la formation en apprentissage, une comparaison anglo-saxonne, *Formation Emploi*, 46, 3-8.
- Gospel, H. (1994). L'apprentissage en Australie, *Formation Emploi*, 47, 73-84.
- Gospel, H. (1995). The Decline of Apprenticeships Training, *Britain Industrial Relations Journal*, 26(1).
- Grabowski, D. (1983). Apprenticeship today, *Vocational Education Journal*, 5(1), 30-31.
- Greenfield, P. et Lave, J. (1979). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire, *Recherche, pédagogie et culture*, 8(44), 16-35.
- Gregson, J.A. (1995). La transition école-travail et l'apprentissage des jeunes aux Etats-Unis : politiques, possibilités et problèmes. In M. Hardy, (dir). *Formation professionnelle et technique en transformation* (p. 689-710), Revue des sciences de l'éducation, XXI (4).
- Guberman, N., Maheu, P. et Maillé, C. (1991). *Et si l'amour ne suffisait pas*, Montréal : Éditions du Remue-Ménage.
- Guédez, A. (1994). *Compagnonnage et apprentissage*, Paris : PUF.
- Hardy, J.P. (1995). Apprentis, compagnons, maîtres, *Cap-aux-diamants*, 42, 22-25.

- Hardy, J.P. et Ruddel, D.T. (1977). *Les apprentis artisans à Québec 1660-1815*, Montréal : Les presses de l'Université du Québec.
- Hardy, M. et Maroy, C. (1995). La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques, *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), 643-660.
- Hassoun, M. (1995). Ces savoirs que l'on ignore, entretien avec Bertrand Schwartz, Collectif, *Formation : la fin d'un mythe ?* (p. 150-153), Paris : Corlet, Panoramiques.
- Heers, J. (1965). *Le travail au Moyen Age*, Paris : PUF.
- Henripin, M. (1992). *Notes sur les expériences québécoises de participation du monde du travail à la formation professionnelle au secondaire*, document non publié, Direction générale de la formation professionnelle, Gouvernement du Québec.
- Hétu, C. (1991). Justesse du savoir pratique : des couleurs aux angströms dans la fabrication de circuits intégrés, qualification des ouvriers et des ingénieurs dans une industrie de pointe, *Sociologie et sociétés*, XXIII(1), 131-143.
- Hillau, B. (1994). Le perfectionnement ouvrier dans les anciennes communautés de métiers, *Formation Emploi*, 46, 47-67.
- Hoffman, C. (1993). Education: Practicing what they Teach, *Appalachia*, 26(2), 30-35.
- Honoré, B. (1980). *Pour une pratique de la formation, la réflexion sur les pratiques*, Paris : Payot.
- Hottois, G. (1984). *Le signe et la technique (La philosophie à l'épreuve de la technique)*, Paris : Aubier.
- Hörner, W. (1989). Formation professionnelle des jeunes et formation des formateurs en RFA, à propos de l'efficacité du "système dual", *Recherche et formation*, 6, 23.
- Hülshoff, T. (1991). Conception et mise en œuvre d'une nouvelle pédagogie globale de l'entreprise et de la direction, *Formation professionnelle*, 1, 33-37, Berlin : CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.
- Jallade, J.P. (1988). *École de la deuxième chance, deuxième chance de l'école. Tome 2. La formation professionnelle à l'étranger : quels enseignements pour la France ?* Commissariat général du plan, Paris : La documentation française.
- Jobert, G. et Revuz, C. (1989). Écrire, l'expérience est un capital. In AFPA, *La formation des formateurs*, (p. 13-24), Éditions Éducation Permanente.
- Laflamme, G. (dir) (1993). *La formation professionnelle : perspectives internationales*, Genève : Bureau international du travail, Québec : Université Laval.

- Lahire, B. (1992). Des conditions d'apprentissage du métier dans des emplois sans formation. In F. Ginsbourger, V. Merle et G. Vergnaud (dir), *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*, Paris : La documentation française.
- Lam, A.C. et Marsden, D. (1992). Le manque de main-d'œuvre qualifiée au Royaume-Uni : un problème de formation ou de mise en valeur des compétences ?, *Formation professionnelle*, 1, 62-68, Berlin : CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.
- Landier, H. (1994). L'entreprise intelligente, *Actualité de la Formation Permanente*, 133, 23-25.
- Landry, C. et Mazalon, É. (1995). Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation, *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), 781-808.
- Landry, C. et Serre, F. (1994). *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, V. (1984). *Formation et perfectionnement en milieu organisationnel*, Collection universitaire, Montréal : Éditions J.C.L.
- Lawton, M. (1990). *Apprenticeship : a Partnership. A learning activities Package Introducing Apprenticeship*, Washington : Office of Vocational and Adult Education.
- Larousse, (1993). *Le petit Larousse illustré*, Paris : Les Éditions Françaises.
- Lauterbach, U. (1994). *Apprenticeship, History and Development*, The International Encyclopedia of Education, 2e édition, Elsevier Sciences.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Lechaux, P. (1993). Les nouveaux apprentis: étudiants stagiaires ou salariés stagiaires de la formation continue, *Actualité de la formation permanente*, 126.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris : Larousse.
- Legroux, J. (1981). *De l'information à la connaissance*, Maurecourt : Éditions UNMFREO.
- Legroux, J. et Soeure, M.C. (1993). Rôles des formateurs et productions de savoirs. In D. Chartier et G. Lerbet, *La formation par production de savoirs* (p. 84-95), Paris : l'Harmattan.
- Lemaire, S. (1993). Regards sur l'apprentissage, *Éducation et formation*, 34, 3-10.

- Lemery, L. et Garnier, P. (1992). La parole est aux hommes de chantier, *Actualité de la formation permanente*, 119, 48-57.
- Lemonnier, P. (1980). *Les salines de l'Ouest, logique technique, logique sociale*, Paris : Maison des sciences de l'homme et Lille : Presses universitaires de Lille.
- Leplat, J. (1991). *Compétences et ergonomie, Modèles en analyse du travail*, Bruxelles : Mardaga.
- Leplat, J. (1995). À propos des compétences incorporées, *Éducation permanente*, 123, 101-123.
- Lequin, Y. (1989). L'apprentissage en France au XIXème siècle : rupture ou continuité ? *Formation Emploi*, 27&28, 91-100.
- Lerbet, G. et Chartier, D. (dir.), (1993). *La formation par production de savoirs : quelle articulation théorie pratique en formations supérieures*, Paris : L'Harmattan.
- Lerman, R. (1990). The compelling Case for Youth Apprenticeships, *Public Interest*, 101, 62-67.
- Lessart-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, Montréal : Éditions nouvelles.
- Linhart, D. (1993). À propos du post-taylorisme, *Sociologie du travail*, 1, 63-74.
- Linteau, P.A., Durocher, R. et Robert, J.C. (1980). *Histoire du Québec contemporain*, Sillery, Québec : Boréal Express.
- Lucas, A.M. (1989). Les innovations dans l'apprentissage et la formation, *Actualité de la formation permanente*, 102, 7-15.
- Lucas, Y. (dir.) (1990). Savoirs professionnels, *Technologies idéologies pratiques*, IX(2), Université de Provence.
- Maget, M. (1968). *Problèmes d'ethnographie européenne*, Paris : Gallimard.
- Maheu, R. (dir) (1998). *Indicateurs de l'éducation*, Ministère de l'Éducation, Québec : Gouvernement du Québec.
- Maillard, F. (1993). De la professionnalisation à la remédiation scolaire, les multiples fonctions d'un diplôme, *Formation Emploi*. 42, 25-32.
- Malglave, G. et Weber, A. (1982). Théorie et pratique de l'alternance, *Revue française de Pédagogie*, 61, 17-27.

- Malglaive, G. (1994). Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes, *Éducation permanente*, 119, 125-133.
- Malglaive, G. (1992). L'alternance dans la formation des ingénieurs, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21(3), 269-282.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris : PUF.
- Mallet, J. (1994). *L'entreprise apprenante*, Aix-en-Provence : Omega formation conseil.
- Manwaring, T. et Wood, S. (1985). The ghost in the Labour Process. In D. Knights, (dir), *Job redesign, Critical Perspectives on the Labour Process* (p. 171-196), Gower : Aldershot.
- Maroy, C. (1991). *Chômage et formation professionnelle*, Édition CIACO, Namur : Presses Universitaires.
- Marsick, V. (1988a). Learning in the workplace : The case for reflectivity and critical reflectivity, *Adult Education Quarterly*, 38(4), 187-198.
- Marsick, V. et Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*, New York : Routledge.
- Martinelli, B. (1996). Sous le regard de l'apprenti, *Techniques et cultures*, 28, 9-47.
- Massé, P. (1992). *Méthodes de collecte et d'analyse de données en communication*, Sillery, Ste-Foy : Presses universitaires du Québec, Télé-Université.
- Mauduit-Corbon, M. (1996). *Alternances et apprentissages*, Paris : Hachette Édition.
- Mauss, M. (1968). *Anthropologie et sociologie*, Réédition. Paris : PUF
- McGennis, B. et Scott, L. (1988). *Les formateurs responsables des jeunes en entreprise dans l'industrie irlandaise*, CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Berlin.
- Méhaut, P. (1994). Mutations organisationnelles et politiques de formation : quelles logiques de la compétence ? *Revue européenne de formation professionnelle*, CEDEFOP, 1, 57-64.
- Mellet d'Huart, D. (1989). Apprendre à partir de sa propre pratique. In Collectif afpa, *La formation des formateurs* (p. 72-80). Éditions Éducation permanente.
- Merchiers, J. et Pharo, P. (1990). Compétences et connaissances expertes, *Sociétés contemporaines*, 4, 89-108.

Merle, V. (1992). Manières de faire, manières d'apprendre, Transformations des situations de travail et éducatibilité cognitive, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21(1), 13-26.

Merle, V. (1994). Objectifs et organisations pédagogiques de l'alternance, Les formations en alternance : quel avenir ? In OCDE, CEREQ, *Les formations en alternance : quel avenir ?* (p. 29-40), Marseille : Centre d'études et de recherche sur les qualifications et Paris : Organisation de coopération et de développement économique.

Merle, V. (1994). Apprentissage, alternance, système Dual : impasses ou voies d'avenir, *Objectifs et organisation pédagogique de l'alternance*, CEREQ et OCDE, 4-15.

Merlié, C. (1993). La formation professionnelle dans le Royaume-Uni, *Inffo flash*, 382, 1-4.

Michel, Y. (1993). De l'entreprise formatrice à l'entreprise évaluatrice, *Actualité de la formation permanente*, 126, 95-99.

Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie, *Revue française de sociologie*, XVI, 229-247.

Miles, M.B. et Huberman, A.M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Montréal : Édition du Renouveau pédagogique et Bruxelles : De Boeck Éditeurs.

Mingat, A. et Rapiau, M.T. (1989). *L'insertion professionnelle des apprentis en Bourgogne*, IREDU CNRS, Université de Dijon.

Monaco, A. (1991). Les formations en alternance, quelles problématiques ?, *Cahier n° 6 du groupe de recherche sur l'éducation et l'emploi*, Université de Nancy.

Monjardet, D. (1987). Compétence et qualification comme principes d'analyse de l'action policière, *Sociologie du travail*, 1, 47-58.

Montredon, R. (1986). Opérateur de process : l'article indéfini ? In D. FAÏTA, *Paroles de techniciens*, Technologies, idéologies, pratiques, V et VI.

Moore, A. et Theunissen, A.F. (1994). Qualification versus compétence : débat sémantique, évolution des concepts ou enjeu politique ? *Revue européenne de formation professionnelle*, CEDEFOP, n°1, 71-75.

Muchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF.

Munger, M. (1983). Formation sur le tas. In R. Legendre (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (p. 285), Paris : Larousse.

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation, *Organizational Science*, 5(1), 14-37.

OCDE et CEREQ. (1994). Les formations en alternance : quel avenir ? Marseille : Centre d'études et de recherche sur les qualifications et Paris : Organisation de coopération et de développement économique.

OCDE. (1996). *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle*, Paris : Evaluation et certification.

Oliveira Reis, F. et Rychener, F. (1995). Éditorial. In P.Méhaut et J. Delcourt (dir). *Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications : effets formateurs de l'organisation du travail, Rapport de synthèse*, Berlin : CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

Onstenk, J. (1995). Apprendre sur le lieu de travail en situation de changement organisationnel dans l'industrie de transformation, ? *Revue européenne de formation professionnelle*, CEDEFOP, 5, 33-40.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée, *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.

Pain, A. (1990). *Éducation informelle: les effets formateurs dans le quotidien*, Paris : L'Harmattan.

Pair, C. (1994). Apprentissage et formation en alternance. In OCDE, CEREQ, *Les formations en alternance : quel avenir ?* (p. 135-145), Marseille : Centre d'études et de recherche sur les qualifications et Paris : Organisation de coopération et de développement économique.

Paradis, M. (1996). La formation professionnelle au Québec : portrait d'un secteur en pleine mutation, *Inffo Flash*, 456, 1-8.

Pariat, M. (1992). L'émergence du métier de formateur, *Actualité de la formation permanente*, 117, 57-63.

Pastré, P. (1992). Apprentissage sur le tas et conceptualisation dans la conduite de machines automatisées. In F. Ginsbourger, V. Merle et G. Vergnaud. *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*, (p. 205-209), Paris : La documentation française.

Payeur, C. (1991). *Formation professionnelle - Éducation et monde du travail au Québec*, Montréal : Les éditions Saint-Martin et Centrale de l'Enseignement du Québec.

Payeur, C. (1996). Le régime d'apprentissage : OUI, mais... pourquoi ?, *Les dossiers CEQ sur la formation professionnelle*, Québec : Centrale de l'Enseignement du Québec.

Pellegrin, N. (1993). Apprendre le métier. In N. Pellegrin, (dir), *Apprentissages (XVI-XXème siècles)* (p. 353-355), *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 40(3).

Pellegrin, N. (1993). L'apprentissage ou l'écriture de l'oralité, quelques remarques introductives. In N. Pellegrin, (dir). *Apprentissages (XVI-XXème siècles)* (p. 356-386), *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 40(3).

Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation, objectifs et stratégies pédagogiques*, Paris : Bordas.

Pène, S. (1994). Analyses de postes, bilans d'entretien, écriture de procédures, *Éducation permanente*, 120, 39-57.

Pilon, J.L. (1997). *Analyse de l'industrie de la construction au Québec 1996*. Direction des communications, Montréal : Commission de la construction du Québec.

Podevin, G. et Verdier, E. (1990). Formation continue et évolution du travail. Les leçons d'expérimentations en entreprise, *Travail et emploi*, 44.

Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*, Sillery : Presses universitaires du Québec.

Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*, New York : Garden City.

Porter, J.R. et Bélisle, J. (1986). *La sculpture ancienne au Québec, trois siècles d'art religieux et profane*, Montréal : Les Éditions de l'Homme.

Poupart, J. (1997). *La méthode qualitative : diversité des champs et pratiques de recherche au Québec*, Centre international de criminologie comparée, Montréal : Université de Montréal.

Quef, P. (1964). *Histoire de l'Apprentissage*, Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence.

Quere, M. (1989). *Formation des formateurs de jeunes en entreprises*, Berlin : CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

Rabardel, P. et Six, B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail, *Éducation permanente*, 123, 33-46.

Ramé, L. et Ramé, S. (1996). *La formation professionnelle par apprentissage, État des lieux et enjeux sociaux*, Paris : L'Harmattan, Logiques sociales.

Ravid, G. (1987). Self-Directed Learning in Industry. In V. MARSICK (dir), *Learning in the Workplace*, New York : Croom Helm.

- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*, Paris : Presses universitaires de France, Collection premier cycle.
- Régnier, F. (1995). Connaissances tacites : un rôle stratégique dans l'entreprise, *Revue française de gestion*, 105, 127-132.
- Reix, R. (1995). Savoir tacite et savoir formalisé dans l'entreprise, *Revue française de gestion*, 105, 17-28.
- Revuz, C. (1994). Écouter la parole sur le travail ou écrire sur le travailleur ? Les impasses du bilan de compétences, *Éducation permanente*, 3, 21-36.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit, le temps raconté*, Paris : Éditions du Seuil.
- Robert, P. et Rey, A. (dir.) (1985). *Le Grand Robert de la langue française, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, 2^e édition, Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Robert, P., Rey-Debove, J. et Rey, A. (dir.) (1993). *Le petit Robert 1, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Romani, C. (1994). Les formations en alternance, *Administration et Education*, 65, 73-90.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (dir.) (1994). *Savoirs et compétences, De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris : L'Harmattan.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (1995). La codification de la formation et du travail en termes de compétences en France, *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), 731-754.
- Rothwell, W. et Kazanas, H. (1990). Informal learning in the Workplace, *Performance and Instruction*, 29(3), 33-36.
- Rousselet, J. (1972). *L'adolescent en apprentissage*, Paris : PUF.
- Roy, S. (1983). *La formation professionnelle dans l'industrie de la construction au Québec, Un bilan des programmes de formation, Section main-d'œuvre*, document non publié. Montréal : service de la recherche, Commission de la construction du Québec.
- Sage-Ripoll, R. et Ulisse, R. (1992). L'entreprise: lieu de formation, *Actualité de la formation permanente*, 116, 69-74.
- Saglio, J. (1972). La matière et les signes : les ouvriers face au savoir, *Sociologie du travail*, 4, 437-454.
- Sailly, M. (1987). *La qualification opératoire*, Paris : I.R.E.S./C.F.D.T.

- Santelmann, P. (1993). Ressources humaines et promotion des savoirs dans l'entreprise, *Actualité de la formation permanente*, 122, 15-23.
- Savoyant, A. (1996). Une approche cognitive de l'alternance, *CÉREQ Bref*, 118, 1-4.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. Basic Books Inc.
- Schwartz, Y. (1988). *Expérience et connaissance du travail*, Paris : Messidor.
- Schwartz, Y. (1989). « C'est compliqué » Activité symbolique et activité industrielle, *Langages*, 593, 98-108.
- Selka, R. (1991). *L'action de l'Institut fédéral de la formation professionnelle en faveur de la formation continue des formateurs*, Formation professionnelle, Berlin : CEDEFOP, 1, 38-41.
- Senge, P. (1992). *The Fifth Discipline : The Art and Practice of the Learning Organisation*, London : Bantam Doubleday Dell.
- Séris, J.P. (1994). *La technique*, Paris : Presses universitaires de France.
- Serre, F. (dir.) (1993). *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*, Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Serre, F. et Vallières, S. (1986). *Le profil actuel et futur de formation et de perfectionnement des formateurs d'adultes*, Recherche et développement, Université de Sherbrooke et Gouvernement du Québec.
- Simon-Zarca, G. (1996). L'apprentissage en 1996 : Du CAP au diplôme d'ingénieur, *L'enseignement technique*, 171, 11-14.
- Simonpoli, J.F. (1987). *Entretien avec un chef de fabrication de la Solmer*, Analyse pluridisciplinaire des situations de travail, Université de Provence.
- Société québécoise de développement de la main-d'œuvre. (1994). *Régime d'apprentissage. Fondements du programme*, Guide de formation des intervenants. Gouvernement du Québec.
- Société québécoise de développement de la main-d'œuvre. (1994). *Pour faire reconnaître vos compétences, la qualification professionnelle et l'apprentissage réglementés*, Document promotionnel. Gouvernement du Québec.
- Société québécoise de développement de la main-d'œuvre. (1996). *Le régime d'apprentissage et ses caractéristiques*, document de référence, conseil d'administration de la SQDM, Gouvernement du Québec.

Société québécoise de développement de la main-d'œuvre. (1996). *Paramètres du régime d'apprentissage*. Mémoire présenté au Conseil d'administration du 24 octobre, Gouvernement du Québec.

Société québécoise de développement de la main-d'œuvre. (1997). *Notions générales sur les programmes*. Manuel des programmes d'apprentissage et de qualification professionnelle, Gouvernement du Québec.

Solar, C. (1995). Nouvelles tendances en éducation des adultes, *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(3), 443-472.

Sommier, G. (1987). *Les métiers d'art en voie de disparition nécessaires à la maintenance du patrimoine*, Rapport à la direction de l'artisanat, Paris.

St-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération*, Montréal : Les presses de l'université de Montréal.

Statistiques Canada. (1998). *Relevé statistique des apprentis par province et par métiers en 1996*, Ottawa : Gouvernement du Canada.

Stroobants, M. (1991). Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail, *Formation Emploi*, 33, 31-42.

Tang, K.L. et Cheung, J.T. (1996). Models of workplace training in North America : a review, *International Journal of Lifelong Education*, 15(4), 256-265.

Tanguy, L. (dir) (1986). *L'introuvable relation formation-emploi, un état des recherches en France*, Paris : La documentation française.

Toupin, L. (1991). L'entreprise du savoir et les savoirs en entreprise : dérive ou ancrage, *Sociologie et sociétés*, XXIII(1), 109-129.

Toupin, L. (1998). La compétence comme matière, énergie et sens. In R. Wittorski, (dir.). *La compétence au travail* (p. 33-44), Éducation permanente, 135.

Tremblay, D.G. (1993). Évolution économique, innovation et besoins de formation. In Dandurand, P., (dir). *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (p. 147-175), Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.

Tremblay, J.P. (1997). *Notions générales sur les programmes réglementés*, Manuel des programmes d'apprentissage et de qualification professionnelle, N° 57, p 1-18. Emploi-Québec. Montréal : Gouvernement du Québec.

Tremblay, J.P. (1998). *Modèles proposés pour l'apprentissage et la qualification dans les métiers et compétences réglementés*, document non publié, Emploi-Québec, Montréal : Gouvernement du Québec.

Tremblay, J.P. (1999). *Les programmes d'apprentissage et de qualification professionnelle réglementés administrés par Emploi-Québec*. Direction générale adjointe de l'apprentissage et de la formation de la main-d'œuvre. Ministère de la Solidarité sociale. Gouvernement du Québec.

Tuholski, R. (1982). Today's Apprentices, Tomorrow's Leaders, *Vocational education Journal*, 57(7), 37-38.

Van der Maren, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Van Erden, J. (1991). Linking Past and Present, Students and Jobs, *Vocational education Journal*, 66, 7.

Vermelle, M.C. (1990). Les savoirs professionnels à l'articulation des rapports au travail et à la formation. In Y. Lucas (dir.), *Savoirs professionnels, Technologies idéologies pratiques*, IX(2), Université de Provence.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF éditeur.

Vermersch, P. (1995). Du faire au dire, (l'entretien d'explicitation), *Cahiers pédagogiques*, 336, 27-32.

Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, collection pédagogies, Paris : ESF éditeur.

Vincent, F. (1983). *Les tuteurs en entreprise*, Paris : Publications de la Sorbonne.

von Gilardi, R. et Schulz, W. (1988). *Formateurs/Moniteurs responsables des jeunes entreprise dans le système dual de formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne*, Berlin : CEDEFOP, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

Weill-Fassina, A., Rabardel, P. et Dubois, P. (1993). *Représentations pour l'action*, Toulouse : Octarès.

Wells, G. (1987). Apprenticeship in Literacy, *Interchange*, 18(1-2), 109-123.

Welton, M. (1991). Dangerous Knowledge : Canadian Workers' Education in the Decades of Discord, *Studies in the Education of Adults*, 23(1), 24-40.

Wittorski, R. (1997). Évolution de la formation et transformation des compétences de formateurs, *Éducation permanente*, 132, 59-72.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. In R. Wittorski (dir.). *La compétence au travail* (p. 57-70), *Éducation permanente*, 135.

Wittorski, R. et Serre, F. (1995). L'articulation travail-formation dans un dispositif de formation intégré au travail. In M. Hardy (dir). *Formation professionnelle et technique en transformation* (p. 859-885), Revue des sciences de l'éducation, XXI(4).

Wolf, A. (1993). The Academic Achievement of Craft apprentices in France and England, *Comparative Education*, 29(1), 29-43.

Wollschläger, N. (1992). Les systèmes de formation professionnelle, France, Allemagne et les autres, *Actualité de la formation permanente*, 118 (1), 108-110.

Wonacott, M. (1992). Apprenticeship and the Future of the Work Force, ERIC, Digest, n° 124, , *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*, Columbus : Ohio.

Wood, S. (1982). *The Degradation of Skill ?* London : Hutchinson.

Yakowicz, W. (1987). Coaching : Collegial Learning in Schools. In V. Marsick (dir), *Learning in the Workplace*, New York : Croom Helm.

Zarifian, P. (1994). Du travail formateur aux organisations qualifiantes, *Actualité de la formation permanente*, 133, 12-16.

Annexes

Annexe 1 : quelques notes sur le passé du compagnonnage et de l'apprentissage

Ces quelques notes sur l'évolution historique de l'apprentissage et du compagnonnage sont placées en annexe pour ne pas alourdir la présentation de la problématique, mais permettre néanmoins en un survol rapide, de se faire une idée globale du long parcours de ces deux piliers de la formation professionnelle au cours des siècles.

1. L'apprentissage

Dans l'évolution qui marque les gens de métier, on constate dès la haute antiquité et malgré l'esclavage, des regroupements d'artisans ou de familles d'artisans qui tendent à devenir des castes jouissant d'une liberté appréciable et où se transmettent les secrets du métier (Quef, 1964). Mais c'est véritablement au Xe siècle qu'on assiste à la naissance des premières guildes d'artisans, à travers toute l'Europe occidentale avec l'apparition des villes libérées du cadre seigneurial (Heers, 1965). Ces guildes, sortes de confréries de nature religieuse, deviendront avec le temps des associations à caractère professionnel. Ces corporations sont fortement hiérarchisées en apprentis, compagnons et maîtres. L'apprenti recruté dès l'âge de 10 à 12 ans, est utilisé souvent aussi comme domestique; son maître d'apprentissage lui apprend son métier en lui faisant réaliser des travaux à l'atelier. Au terme d'une longue période qui peut durer 10 ans, l'apprenti devient valet (sic !) (Quef, 1964) après l'épreuve de son chef-d'oeuvre et à moins de faire partie directement de la lignée du maître, il devient rarement maître lui-même (Mingat et Rapiou, 1989). Il s'agit donc d'une filière corporative, patronale, qui réglemente sévèrement l'accès aux métiers et c'est en réaction à l'établissement de ce monopole que les compagnons vont s'insurger en fondant leur propre association ouvrière, le compagnonnage. L'espace ainsi occupé par les compagnons va contribuer à réguler le marché du travail en assumant deux fonctions complémentaires que sont le perfectionnement et le placement organisés (Hillau, 1994). Ce qui constituait auparavant la « famille ouvrière », composée du maître, du valet et de l'apprenti travaillant et vivant

sous le même toit, se désagrège peu à peu ; on assiste à la poussée de deux classes, ouvrière et patronale, qui vont désormais s'opposer (Quef, 1964).

Cette situation qui dure environ sept à huit siècles, va se trouver bouleversée par la révolution française, puis par le formidable essor que prend l'industrialisation au cours du XIXe siècle. Les manufactures qui morcellent de plus en plus le travail pour des raisons de productivité et d'équipement, ont davantage besoin de force physique plutôt que de compétence et la situation de l'apprentissage se dégrade continuellement. À l'exception de quelques corporations (comme l'imprimerie ou le bâtiment par exemple), la notion même d'apprentissage se vide de sa substance : de formation spécialisée qu'elle était à ses débuts, elle n'est plus devenue qu'une occasion d'utiliser une main-d'œuvre à bon marché (Rousselet, 1972). Et c'est à ce moment aussi que se fondent les premières bases d'un enseignement technique : les premières écoles de formation technique apparaissent à un moment où l'apprentissage est en pleine régression pour former des agents de maîtrise qui font désormais défaut. La scolarité obligatoire, puis plus tard, la prolongation des périodes légales de scolarité met fin à cette pratique qui utilisait les jeunes apprentis comme de véritables domestiques. Considérés comme jeunes travailleurs avant les années 70, ils passent lentement sous statut scolaire et sont protégés par la loi davantage que par le passé (Combes, 1993). En fait, c'est l'alignement de l'apprentissage sur les normes scolaires qui va contribuer à sa revalorisation et non la forte implication des entreprises qui en fait pourtant la spécificité (Michel, 1993).

L'après-guerre et surtout les années 60 voient un renouveau des filières d'apprentissage un peu partout dans le monde. Les pays dont le système d'enseignement privilégie les filières scolaires, s'engagent alors dans un mouvement qu'on appellera bientôt l'alternance école-travail, système intégré, où formation théorique et apprentissage pratique en entreprise jouent de plus en plus un rôle équilibré. Parallèlement, la formation professionnelle s'implante définitivement à l'école. Il s'agit là des pays d'Europe occidentale, en gros de l'Espagne à la Finlande. Pour les pays dans lesquels la formation professionnelle ne s'intègre pas à un système institutionnalisé, en

règle générale, les pays anglo-saxons, le système d'apprentissage évolue différemment suivant les pays.

2. Le compagnonnage

Pour ceux qui se recommandent du compagnonnage et prétendent incarner une tradition vieille de plusieurs siècles, celle des « Devoirs », on désigne un idéal d'hommes de métier marqué par la qualité du savoir, l'amour du travail bien fait et la transmission des connaissances aux jeunes (Guédez, 1994). Cet idéal puise sa source aux vieux fonds légendaires des bâtisseurs de tous les temps. On sait qu'à leur retour des croisades, dès le XII^e siècle, les compagnons ont voulu se séparer de l'apprentissage, cette organisation rigide et exclusive qui réglementait l'exercice et l'accès de leurs métiers.

La première preuve connue de l'existence des compagnons et les décrivant réellement comme tels vient d'une ordonnance du roi Charles VI en 1420, contre des cordonniers dont « *plusieurs compagnons et ouvriers du dist métier, de plusieurs langues et nations, aloient et venoient de ville en ville, oeuvrer pour apprendre, congnoistre, veoir et savoir les uns des autres...* » (Barret et Gurgand, 1980). Cette description du compagnonnage en ces mêmes termes pourrait tout aussi bien venir du XX^e siècle, tant elle paraît actuelle et c'est aussi une caractéristique du compagnonnage de vouloir maintenir la tradition.

En n'admettant pas de maîtres, le compagnonnage se différencie totalement de l'apprentissage: c'est une association purement ouvrière et qui n'est pas reconnue officiellement par le roi, un seigneur ou une ville. Et de fait, tout au long de leur histoire, les compagnons vont s'inscrire en lutte contre l'ordre établi, parce qu'ils veulent maintenir intactes leur tradition ouvrière, leur liberté et la pleine capacité de l'organisation de leur « marché de l'emploi » alors en pleine expansion. En effet, l'Europe occidentale à cette époque est un immense chantier où les compagnons vont se

distinguer dans les plus prestigieux de ceux-ci, comme en témoignent leurs inscriptions sur les monuments et les cathédrales de cette époque.

Ces huit siècles d'histoire n'ont jamais été paisibles et les compagnons vont payer parfois chèrement leur appartenance à une minorité qui cherche à être reconnue. Alors que la liberté d'exercer un métier n'a jamais été acceptée et a toujours fait de la part du pouvoir l'objet de répressions, de contrôle et de lois restrictives, qu'il s'agisse du pouvoir royal, révolutionnaire, impérial ou républicain, les compagnons se sont parfois dressés en de grèves retentissantes (Benoist, 1966).

Les guerres de religion d'abord, les idées progressistes et athées de la Révolution plus tard vont diviser à nouveau le Mouvement compagnonique. L'attitude hostile marquée par la Révolution, par l'Empire ensuite, envers les regroupements ouvriers va être légalisée dans le Code Napoléon. Pourtant, contre toute attente, c'est en cette première moitié du XIXe siècle que le compagnonnage atteint son apogée, car il constitue la seule institution encore debout capable de défendre les intérêts ouvriers. De nombreux jeunes vont s'engager dans le Tour de France malgré les luttes fratricides qui opposent de plus en plus les différentes branches du mouvement désormais divisé (De Castera, 1988).

La seconde moitié du XIXe voit le déclin du compagnonnage par la montée du syndicalisme avec lequel il va s'opposer, par l'invasion de l'industrialisation, par le déclin de l'entreprise artisanale et la fin des besoins d'une main-d'oeuvre qualifiée. En 1930, le compagnonnage paraît à l'agonie et son effectif ne compte plus que 5000 membres répartis en trois groupes de sociétés. Ce n'est qu'en 1941, pour ne pas être dissous par l'occupant allemand, que les groupes se fédèrent sous le titre officiel d'Association ouvrière des compagnons du Tour de France, aboutissement d'un siècle d'efforts de réunification. Malgré une rechute en 1946, le mouvement continue sur sa lancée et aujourd'hui, le Tour de France (devenu tour d'Europe) rassemble environ 20000 compagnons qui en marquent les étapes et dont le nombre ne cesse de croître (Guédez, 1994).

faire preuve de générosité
se montrer bon communicateur
garder un climat positif
faire preuve d'honnêteté
s'assurer que l'apprenti est bien dans son métier, que le choix de ce
métier est bon
observer l'apprenti évoluer du coin de l'oeil
donner de l'importance à l'apprenti
donner des informations une à la fois
donner des choses faciles à faire pour encourager l'apprenti
viser à l'autonomie
stimuler la curiosité
allumer l'énergie de l'apprenti et de sa formation
l'habituer dans un environnement stressant
transmettre ses connaissances graduellement
augmenter la vitesse de production petit à petit pour atteindre le même
niveau que les autres
montrer ses exigences pour que l'apprenti s'ajuste
s'arranger pour inclure tel type de travail dans sa production
faire faire le contrôle de sa qualité par quelqu'un d'autre
chercher à comprendre comment est l'apprenti
sentir s'il est content, s'il veut s'améliorer
gérer le stress de l'apprenti
lui donner le métier à aimer
lui montrer qu'il est apprécié
encourager l'apprenti
donner une perspective à long terme pour mieux avancer
prendre des décisions et les assumer
démontrer les connaissances du métier
démontrer les connaissances de la matière
démontrer les connaissances des équipements
démontrer les connaissances de toutes les étapes de la production
se montrer généreux de sa personne
partager son savoir
lui donner des défis à réussir
se mettre des buts en tête
faire la tâche avec lui, puis le laisser faire
regarder, observer sa façon de réagir, sa fébrilité, son mouvement

Compétence méthodologique

exercer un rôle de médiateur entre l'apprenti et l'organisme formateur
adapter les contenus d'apprentissage en fonction du travail
expliquer en montrant évaluer le produit fini
montrer à l'apprenti ce qui est possible de faire
donner une méthode de travail
évaluer les tâches et les produits
faire faire toutes les étapes de la fabrication
faire une place à l'apprenti^o
apprivoiser l'apprenti à la réalité du travail
gérer le temps d'apprentissage en fonction du temps de production
planifier l'organisation de l'apprentissage
contrôler la production de l'apprenti
commencer par des choses faciles et complexifier par la suite
expliquer en faisant un dessin
montrer les étapes de la production à faire
faire son travail et l'apprenti le sien
intervenir au bon moment
montrer, c'est le plus important
faire observer la matière
mener de front son travail et l'attention à l'apprenti
veiller à la méthode de travail de l'apprenti
intégrer l'apprenti dans son travail
provoquer des réactions, des situations de rencontre avec l'apprenti
traiter la difficulté au moment où elle se passe
évaluer la qualité du produit
faire le tour de la situation avec l'apprenti
faire connaître la matière
imposer une méthode de travail
donner du temps et de l'espace à l'apprenti
organiser le travail en fonction de la production et de la formation
surveiller le travail de l'apprenti
accepter que l'apprenti produise moins rapidement
trouver des solutions pour se dépanner
montrer et expliquer juste ce qu'il faut au bon moment
évaluer au préalable les savoir-faire de l'apprenti
montrer ce qui reste à améliorer
s'assurer que l'apprenti est bien dans son métier, que le choix de ce
métier est bon
observer l'apprenti évoluer du coin de l'oeil
donner des informations une à la fois
donner des choses faciles à faire pour encourager l'apprenti
viser à l'autonomie
stimuler la curiosité
allumer l'énergie de l'apprenti et de sa formation
l'habituer dans un environnement stressant
transmettre ses connaissances graduellement
augmenter la vitesse de production petit à petit pour atteindre le même
niveau que les autres
montrer ses exigences pour que l'apprenti s'ajuste
s'arranger pour inclure tel type de travail dans sa production
faire faire le contrôle de sa qualité par quelqu'un d'autre
faire la tâche avec lui, puis le laisser faire
regarder, observer sa façon de réagir, sa fébrilité, son mouvement

avoir le souci de la précision
corriger les façons de faire de l'apprenti
corriger les erreurs au moment où le travail se fait

Planifier l'apprentissage

exercer un rôle de médiateur entre l'apprenti et l'organisme formateur
adapter les contenus d'apprentissage en fonction du travail
gérer le temps d'apprentissage en fonction du temps de production

Compétence sociale... d'accompagnement

accompagner l'apprenti dans son cheminement
faire preuve de sensibilité interpersonnelle
établir un climat favorable à l'apprentissage
communiquer adéquatement

Instaurer et garder un climat de confiance et d'apprentissage

créer une bonne atmosphère de travail
tout est dans la manière d'être
garder un climat positif
accorder une réelle présence
travailler dans un climat positif

favoriser chez l'apprenti sa confiance en lui
rassurer l'apprenti sur l'apprentissage de la complexité
mettre à l'aise face à la complexité croissante
manifester de la confiance à l'apprenti
encourager l'intérêt de l'apprenti
nourrir l'intérêt de l'apprenti
ne pas devenir émotif pour gérer le stress
aider l'apprenti à s'acclimater au groupe
encourager l'apprenti
motiver l'apprenti
respecter le rythme de l'apprenti
donner de l'importance à l'apprenti

Créer un lien durable

créer un lien de filiation
utiliser les petites opportunités du quotidien pour créer des liens plus personnels
développer une amitié professionnelle
S'en tenir à une relation professionnelle

Faire preuve de sensibilité interpersonnelle

comprendre et se mettre au niveau de l'apprenti
lire la pensée de l'apprenti

Compétence sociale

(accompagner l'apprenti dans son cheminement)

1. Instaurer et garder un climat de confiance et d'apprentissage

créer une bonne atmosphère de travail
tout est dans la manière d'être
garder un climat positif
accorder une réelle présence
travailler dans un climat positif

favoriser chez l'apprenti sa confiance en lui
rassurer l'apprenti sur l'apprentissage de la complexité
mettre à l'aise face à la complexité croissante
manifester de la confiance à l'apprenti
encourager l'intérêt de l'apprenti
nourrir l'intérêt de l'apprenti
ne pas devenir émotif pour gérer le stress
aider l'apprenti à s'acclimater au groupe
encourager l'apprenti
motiver l'apprenti
respecter le rythme de l'apprenti
donner de l'importance à l'apprenti

2. Créer un lien durable

créer un lien de filiation
utiliser les petites opportunités du quotidien pour créer des liens plus personnels
développer une amitié professionnelle
S'en tenir à une relation professionnelle

3. Faire preuve de sensibilité interpersonnelle

comprendre et se mettre au niveau de l'apprenti
lire la pensée de l'apprenti
faire preuve de tolérance et de patience
faire preuve de générosité
se découvrir des points communs avec l'apprenti
aider l'apprenti à gérer son stress de production
l'aider à gérer son temps
se montrer solidaire de l'apprenti et de sa démarche
mettre des limites à la relation avec l'apprenti
se montrer solidaire de l'apprenti et de sa démarche
prendre soin de dire les choses avec adéquation
se montrer patient
encourager à faire nommer les craintes
jouer presque un rôle de parent
chercher à comprendre comment est l'apprenti
sentir s'il est content, s'il veut s'améliorer
gérer le stress de l'apprenti
lui montrer qu'il est apprécié

PREMIER OBJECTIF : VALIDER L'APPELLATION DES COMPÉTENCES

1. quel nom donneriez-vous à la compétence de formateur représentée par l'expression « exercer son métier » ?
 - L'appellation de compétence technique résumerait-elle bien cette expression ?
2. quel nom donneriez-vous à la compétence de formateur représentée par l'expression « organiser le travail de l'apprenti pour qu'il devienne formateur » ?
 - L'appellation de compétence opérationnelle résumerait-elle bien cette expression ?
3. quel nom donneriez-vous à la compétence de formateur représentée par l'expression « donner un sens à ses interventions de formateur » ?
 - L'appellation de compétence de symbolisation résumerait-elle bien cette expression ?
4. quel nom donneriez-vous à la compétence de formateur représentée par l'expression « créer un lien durable avec mon apprenti » ?
 - L'appellation de compétence relationnelle résumerait-elle bien cette expression ?

DEUXIEME OBJECTIF : ÉCLAIRER LES ZONES D'OMBRE

1. Questions d'ordre général

- quel était votre but en acceptant votre apprenti ? Professionnellement parlant, visez-vous arriver à un autre vous-même ?
- au jour le jour, qu'est-ce qui guide votre action auprès de lui ?
- qu'est-ce que ça veut dire pour vous être un formateur compétent ?
- comment pourrait-on le mieux résumer en quelques mots la compétence de formateur ?

2. À propos de la compétence technique

- quand je demande aux compagnons de me parler de leurs compétences de formateurs, comment se fait-il qu'ils me parlent très peu de leur compétence technique ?
- le fait d'être là, d'exercer son métier quotidiennement et continuellement devant votre apprenti, en quoi est-ce important pour vous ? pour votre apprenti ? pour l'apprentissage ?

- est-ce que votre expertise du métier est importante dans ce que vous visez avec votre apprenti ?
- en quoi l'expérience professionnelle est-elle importante ? en quoi est-elle différente de l'expertise du métier ?

3. À propos de la compétence opérationnelle

- votre apprenti représente-t-il une charge pour vous ? Quelle sorte ?
- comment arrivez-vous à gérer cette contradiction : d'homme de production, vous devenez homme de formation mais avec l'objectif que votre apprenti devienne à son tour homme de production ?
- quel axe privilégiez-vous ? un axe qui cherche à faire apprendre par la réussite ? ou un axe qui laisse aller dans l'erreur et la recherche de solution ?
- face à l'ensemble des choses à apprendre, est-ce que vous préférez aborder tout de front, quitte à « perdre » votre apprenti pour un petit temps ou bien est-ce que vous dosez les difficultés ? comment faites-vous ?
- quand vous dites « je montre à mon apprenti », qu'est-ce qui se passe ?
- qu'est-ce que c'est la bonne méthode de travail ? la vôtre ou celle que votre apprenti acquiert petit à petit ?
- comment la compétence de formateur s'exerce-t-elle dans l'imprévu, quand il y a un problème ?
- interrogez-vous l'apprenti sur ses connaissances acquises à l'école ?
- quelles stratégies utilisez-vous pour vous faire comprendre ?

4. À propos de la compétence de symbolisation

- qu'est-ce qui s'est passé quand vous avez su que vous alliez devenir compagnon ?
- pourquoi avoir accepté d'être compagnon ?
- quelles idées vous faisiez-vous de votre rôle ?
- et face à la réalité quelles difficultés avez-vous rencontrées ?
- quelles sont pour vous les occasions de dépasser la stricte exécution du métier ?
- avez-vous l'impression d'être un modèle pour votre apprenti ? quelle sorte de modèle ?
- à quels signes chez votre apprenti, constatez-vous que vous devenez un modèle ?
- avez-vous l'impression d'avoir un héritage professionnel à transmettre ?
- vous parlez souvent de conscience professionnelle ? quel sens cela prend-il ?
- dans une technique jeune comme le moulage des plastiques, diriez-vous qu'il y a déjà une tradition ?
- au nom de quelles valeurs fonctionnez-vous comme compagnon ?

5. À propos de la compétence relationnelle

- comment faites-vous pour instaurer un climat de confiance ?

- comment s'est passée la découverte de votre apprenti ?
- comment communiquez-vous dans un environnement bruyant ?
- avez-vous l'impression d'être proche de votre apprenti ? comment ?