

Transmission des savoirs professionnels en entreprise

Actes du Séminaire *Viellissement et Travail*

ANNEE 2005

CREAPT - EPHE



Décembre 2006

N° 35

ISSN 1629-5684
ISBN 2-11-096781-1
ISBN 978-2-11-096781-7

Transmission des savoirs professionnels en entreprise

CREAPT (Centre de recherches et d'études sur l'âge et les populations au travail)
EPHE (Laboratoire d'ergonomie physiologique et cognitive
de l'école pratique des hautes études)

RESUMÉ

La transmission des savoirs professionnels en entreprise a été choisie comme thème du séminaire « vieillissement – travail » 2005, dont les communications et discussions font l'objet de ce rapport. Trois raisons essentielles étaient à l'origine de ce choix de thématique :

- la nécessité de s'inscrire dans le débat actuel sur le renouvellement de génération, qui touche tous les milieux de travail, en raison des fins de vie active pour les premières cohortes issues du "baby-boom",

- l'importance de réfléchir aux incidences de politiques de gestion de la flexibilité sur la problématique de formation,

- l'urgence de montrer qu'apprendre un métier, tenir un poste de travail résulte d'un processus long, complexe, qui ne concerne pas seulement le formé, mais également le collectif de travail.

Posée en ces termes, la transmission des savoirs et savoir-faire professionnels réinterroge l'organisation du travail, pointe la dimension collective du problème, souligne des carences souvent importantes en termes de formation, en particulier sur le contenu du travail. Travailler sur ces dimensions impose une réflexion pluridisciplinaire, dont ce séminaire s'est fait l'écho en proposant des interventions de sociologues, de psychologues du travail, d'ergonomes, de didacticiens, de gestionnaires de ressources humaines. De manière à montrer le caractère général de cette problématique, les organisateurs du séminaire ont également fait en sorte de choisir des interventions réalisées aussi bien dans le secteur industriel (PME ou grandes entreprises), que dans des services ou des collectivités territoriales. L'objectif était à terme de réfléchir collectivement à des leviers d'action pour faciliter la transmission, la construction, l'élaboration de ces savoirs et

savoir-faire, indispensables à la réalisation du travail.

Dans sa conférence inaugurale, fondée sur des concepts développés en didactique professionnelle et en psychologie cognitive, Alain Savoyant s'attache à caractériser les situations de transmission de savoirs (en distinguant les situations qu'il dénomme respectivement « didactiques », « a-didactiques » et « non didactiques »), et la spécificité de ces situations dans la vie de travail. Il interroge ensuite divers contenus, en critiquant notamment l'assimilation de la « théorie » à la « prescription » du travail : selon lui, au contraire, la théorie peut être un point d'appui essentiel dans les apprentissages, alors que la prescription, souvent limitée à ses composantes pratiques, restreint les possibilités de construction des savoirs. Il analyse enfin les modalités de transmission, en soulignant les difficultés liées à « l'impossibilité de transmettre son expérience », dont les apports sont le plus souvent implicites pour les travailleurs expérimentés eux-mêmes.

Bruno Courault, économiste, présente les résultats d'une étude sur les transferts de savoirs dans de petites entreprises en région Auvergne. Une partie de ces résultats provient d'une investigation statistique portant sur la façon dont les seniors se positionnent face à cette question de transfert des savoirs. Ces éléments sont complétés par une analyse des propositions de dirigeants d'entreprises, concernant le rôle des salariés « seniors » dans ces processus de transferts. Il propose une typologie des modes de gestion et des attitudes des entreprises en ce domaine.

L'intervention de Béatrice Delay et Guillaume Huyez, sociologues, concerne au contraire de grandes entreprises. Ils rendent compte de quatre monographies réalisées dans des secteurs différents. Selon eux, la réflexion menée par ces entreprises sur le transfert de

l'expérience, réflexion dont ils analysent les différentes composantes, pourrait ouvrir la voie à une politique de gestion des âges adaptée à la cohabitation des différentes générations au travail, sous réserve que les managers puissent apparaître comme des partenaires de négociation crédibles en ce domaine, ce qui suppose qu'ils disposent de marges de manœuvre claires en termes de gestion des ressources humaines.

Nathalie Montfort, ergonome, a examiné les questions de transmission des savoir-faire à partir d'une approche locale, par observation directe de l'activité de travail. Son étude est centrée sur un atelier de moulage dans la fabrication de pneumatiques. Son objectif est d'assurer un recueil aussi pertinent que possible des savoir-faire permettant de diminuer la pénibilité de ce travail, notamment en matière d'efforts et de postures, afin de favoriser l'intégration de novices et d'améliorer la perception des apports de l'expérience dans l'entreprise.

Dans un contexte très différent, Annie Weill-Fassina, psychologue du travail, rend compte des modalités de transmission des savoir-faire de conduite par des moniteurs d'auto-école, selon leur ancienneté dans le métier. Elle montre en particulier que chez les moniteurs professionnels expérimentés, les leçons et trajets font l'objet d'une planification plus systématique, les interventions directes sur la conduite sont plus limitées, mais les explications complémentaires après réalisation de la tâche sont plus abondantes. Ces résultats témoignent selon elle d'un registre opératoire marqué par une organisation pédagogique à plus long terme.

Reprenant et prolongeant les réflexions de la conférence inaugurale, Patrick Mayen, didacticien, précise les contenus et les modalités des transmissions de savoirs dans les approches en didactique professionnelle. Par-

tant du constat qu'un parcours d'expérience ne développe pas nécessairement les possibilités d'action, il interroge les conditions favorables à un développement de ce potentiel dans les situations professionnelles. En approfondissant un exemple, celui des auxiliaires qui prennent en charge les personnes âgées à domicile, il démontre en particulier l'intérêt d'analyser les « buts » du travail (qu'il distingue nettement de l'analyse des tâches), d'explicitier les « théories » sous-jacentes aux prescriptions, et de mettre en débat ce que, par référence aux travaux de G. Vergnaud, il dénomme les « invariants opératoires », qui jouent un rôle d'organiseurs de l'activité de travail au quotidien.

Dominique Cau-Bareille et Valérie Meylan, ergonomes, abordent la question de la transmission des savoirs en matière de gestion des risques dans le travail. Elles précisent d'abord cette notion de « gestion des risques » et le rôle de l'expérience en ce domaine. Elles analysent ensuite une situation précise, le travail de monteurs installateurs de structures de fête dans une grande ville, travail qui peut impliquer des dangers pour les salariés eux-mêmes et

pour la population. Elles s'intéressent simultanément aux stratégies de protection d'ordre individuel, et à celles qui se mutualisent, voire se transmettent, au sein du collectif de travail. Élargissant ensuite la perspective et abordant d'autres exemples, elles s'interrogent en particulier sur la portée et les pièges d'une analyse des stratégies de préservation quand les situations de travail sont, en tout état de cause, périlleuses.

L'exposé de Solveig Oudet, chercheuse en sciences de l'éducation, inscrit la réflexion sur les transmissions de savoirs dans une analyse plus large qui porte sur les liens entre organisation du travail et développement des compétences. Elle relève notamment, en l'illustrant d'exemples issus de cinq monographies d'entreprises, que certaines organisations sont plus propices à ce développement, plus « nourricières ». Des situations qualifiantes – collaboratives, inter-compréhensives, communicationnelles, etc. - sont alors davantage susceptibles de se produire, parfois dans des interstices de ces organisations. Ce constat suggère, selon elle, un changement de paradigme, pour passer d'une

logique de formation à une logique de professionnalisation.

Enfin, la présentation de Sandrine Caroly, ergonomiste, est consacrée à la transmission du métier dans les collectifs de gardiens de la paix. En examinant le déroulement de séquences de travail dans des équipes de policiers, les incidents auxquels ils sont confrontés, la façon dont ils gèrent ces incidents, le partage des tâches qui se réalise à cette occasion, et les commentaires émanant ensuite des gardiens de la paix, elle insiste sur des formes de savoirs qui peuvent – ou non - se mutualiser, selon les contextes : l'anticipation de situations potentiellement conflictuelles, l'arbitrage entre quantité et qualité des opérations, entre souci d'intervenir et risques créés par l'intervention, etc. Ces analyses l'amènent à relier la transmission des savoirs à l'élaboration collective de marges de manœuvre dans la réalisation du travail.

La dernière séance du séminaire, et le dernier chapitre de ce rapport, sont consacrés à une discussion générale sur l'ensemble des thèmes abordés.

Sommaire

Chapitre 1

OUVERTURE ET INTRODUCTION AU SEMINAIRE

Annie Weill Fassina, maître de conférence, EPHE.....7

Chapitre 2

LES PROBLEMES DE LA TRANSMISSION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS EN ENTREPRISE

Alain Savoyant, chargé d'études au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq)9

Chapitre 3

LES SAVOIRS ET LES TRANSFERTS DECOMPETENCES : LE CAS DES SENIORS DANS LES TPE ET PE, EN AUVERGNE

Bruno Courault, économiste, Centre d'études de l'emploi29

Chapitre 4

LA TRANSMISSION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS : LE CAS DE QUATRE GRANDES ENTREPRISES

Béatrice Delay et Guillaume Huyez-Levrat, doctorants en sociologie
Annie Jolivet, économiste (Ires)43

Chapitre 5

PRESENTATION DU PROJET *EQUAL*

Gérard Cornet, gérontologue, coordinateur transnational pour le projet européen européen Alliages – Equal 265

Chapitre 6

SAVOIR-FAIRE ET FAIRE SAVOIR : LA TRANSMISSION DU SAVOIR-FAIRE, UN ATOUT AUX MULTIPLES FACETTES

Nathalie Montfort, ergonomiste69

Chapitre 7

MODALITES DE TRANSMISSION PAR DES MONITEURS D'AUTO-ECOLE EN FONCTION DE LEUR ANCIENNETE DANS LE METIER

Annie Weill-Fassina, maître de conférence, EPHE95

Chapitre 8

TRANSMISSION EN SITUATION DE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Patrick Mayen, professeur, ENESA de Dijon.....111

Chapitre 9

TRANSMISSION DE LA GESTION DES RISQUES ET DES SAVOIR-FAIRE DE PRUDENCE

Dominique Cau-Bareille, maître de conférence, IETL Lyon II
Valérie Meylan, ergonomiste, CREAPT125

Chapitre 10

**ORGANISATION DU TRAVAIL ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES :
LE CAS DES ORGANISATIONS QUALIFIANTES**

Solveig Oudet, docteure en sciences de l'éducation, CNU153

Chapitre 11

**TRANSMETTRE LE METIER DE GARDIEN DE LA PAIX : DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES
ET DES COLLECTIFS DE TRAVAIL**

Sandrine Caroly, maître de conférence en ergonomie, CRISTO, CREAPT175

Chapitre 12

DISCUSSION GENERALE INTRODUITE PAR...

Laurence BELLIES, ergonomiste, Sté Eurocopter

Serge VOLKOFF, statisticien, ergonomiste, CREAPT191

Chapitre 1

OUVERTURE ET INTRODUCTION AU SÉMINAIRE

Annie WEILL FASSINA, maître de conférence, EPHE

Cette année le séminaire porte sur le thème de la transmission des savoirs et des savoir-faire professionnels. On peut se demander pourquoi ce thème dans une série qui a été consacrée d'habitude complètement au travail, à l'âge et au vieillissement. En fait, dans les séminaires précédents nous avons eu déjà souvent l'occasion de discuter de l'expérience, des savoirs, des savoir-faire construits par les anciens au cours de leur vie professionnelle. Même si leurs compétences prêtent souvent à discussion dans l'entreprise, de nombreuses recherches en ergonomie ont montré leurs spécificités et leur importance pour l'entreprise.

Le thème choisi s'inscrit d'abord dans un contexte social, c'est pour cela qu'il a été choisi dans le débat actuel sur le renouvellement des générations en raison des fins de vie active pour les premières cohortes issues du baby boom. Donc cela pose clairement le problème de leur remplacement et nombre de demandes d'intervention sur cette question parviennent à différents endroits.

De plus, dans l'immédiat du point de vue stratégique il est important de réfléchir aux incidences des politiques de gestion de la flexibilité : gestion des pics d'activités, optimisation des effectifs et de l'absentéisme par un recours fréquent à l'intérim mettant au cœur du débat les problèmes de formation. Il n'est pas rare de rencontrer dans certaines entreprises des intérimaires ayant deux ans et demi d'ancienneté au poste et qui connaissent très bien leur travail. Toutefois, ce sont des novices qui ont tout à apprendre. Dans certains secteurs industriels, on a pu constater que sur une équipe de 10 personnes, 8 sont des intérimaires ; se pose alors la question de la transmission, et de reconnaissance de la capacité au poste. L'enjeu central de leur intégration est bien sûr leur formation, et le coût de cette formation bien souvent effectuée sur le tas par les anciens qui doivent néanmoins assurer la production.

Une troisième raison pour ce choix : cela a été de montrer qu'apprendre un métier, tenir un poste de travail est un processus long qui engage non seulement le formé mais aussi les différents niveaux d'organisation de l'entreprise. Alors, quels aspects de la transmission prendra-t-on en compte dans ces journées ? Premièrement nous avons utilisé à dessein le terme transmission des savoirs professionnels plutôt que celui de formation. Nous voulions insister sur l'idée qu'il ne s'agit pas forcément d'un enseignement formalisé. Les formes de transmission dont parleront les intervenants ne concerneront pas la formation professionnelle de type scolaire dans un lieu distinct de celui du travail, mais plutôt des formes d'intégration et de formation de novices dans les équipes de travail. Les acquisitions des savoirs, des savoir-faire se font sur le tas et au travers d'essais et d'erreurs ainsi qu'au travers d'échanges avec les plus anciens. Les échanges ne sont pas forcément et volontairement faits dans le sens de la transmission. Dans ces situations il n'y a pas nécessairement intention de transmettre de la part des anciens, l'activité des choix de ces derniers étant pourtant le support de l'acquisition des novices par imitation ou par observation. Il s'agira donc de formes d'enseignement s'appuyant sur des situations de travail directes ou transposées par simulation, après analyse du travail. Les transmissions dont il s'agira se feront par médiation humaine avec des collègues ou des tuteurs pour développer des savoirs et des savoir-faire de base ou par la mise en place de simulation pour organiser une progression. Nous pourrions définir la transmission dont il s'agira comme un passage d'une personne à une autre d'informations, mais pas obligatoirement d'un modèle cognitif et abstrait d'installation, de fonctionnement ou d'un métier, - c'est-à-dire que ça ne serait pas forcément une formation scientifique ou technique au poste mais aussi le passage d'une personne à une autre d'un modèle opératif ancré sur les préoccupations pragmatiques de réalisation d'activités. Ce-

pendant la transmission des savoirs professionnels ne signifie pas la transmission des compétences (c'est quelque chose sur lequel j'insiste beaucoup) dans la mesure où celles-ci sont des modalités d'organisation de l'action qui se développent avec l'expérience. La transmission est une condition nécessaire pour le développement des compétences. Dans la mesure où la transmission des savoirs et des savoir-faire professionnels se fait la plupart du temps sur le tas et dans un contexte productif, elle interroge sa place dans l'organisation du travail, pointe la dimension collective du problème et souligne des carences souvent importantes en particulier sur le contenu du travail.

Nous verrons donc en quoi les recherches sur les savoirs professionnels et les compétences peuvent participer à la formalisation de cette formation et à son organisation dans l'entreprise, qui est une des retombées de ces études et qui est une des justifications pour lesquelles l'ergonomie peut s'intéresser à cela. Aussi, ce sont moins les formés que nous avons souhaité mettre au centre des débats de ce séminaire, que les relations entre conditions organisationnelles et pédagogiques dans lesquelles peuvent s'inscrire les transmissions des savoirs et des savoir-faire.

Lors de la préparation de ce séminaire, nous nous sommes rendu compte qu'il y avait beaucoup de disciplines qui pouvaient être concernées par cette transmission et je dirais aussi que c'est une des traditions de ce séminaire que d'avoir des aspects pluridisciplinaires. Aussi, il y a un certain nombre de parutions, d'ouvrages, d'articles qui sont parus en didactique professionnelle, en sociologie, en pédagogie, en ergonomie, en psychologie du travail, en gestion des ressources humaines, et qui participent donc à cette élaboration des connaissances sur la transmission. Nous avons maintenu cette tradition pluridisciplinaire en invitant les personnes que vous entendrez durant ces trois journées. Nous aurions pu inviter bien d'autres personnes, certaines d'entre elles nous les avons déjà entendues, donc nous avons fait le choix d'entendre des personnes que nous n'avons pas encore entendues sur ce thème.

Nous espérons que vous passerez trois jours agréables et que nous pourrons mettre en commun les différents résultats obtenus et les perspectives. Je passe donc la parole à Alain Savoyant. Je vous remercie.

Chapitre 2

LES PROBLÈMES DE LA TRANSMISSION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS EN ENTREPRISE

Alain SAVOYANT, chargé d'études au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ)

Annie a fait une très bonne introduction où elle a évoqué la diversité des disciplines concernées par ce thème, et je suis obligé de dire que moi-même je n'assure pas l'introduction de l'ensemble du séminaire dans ce sens-là. J'ai un point de vue qui est partiel et j'espère qu'il ne sera pas trop partiel. Il est partiel parce que je m'inscris moi-même dans une perspective de psychologie cognitive et de didactique professionnelle essentiellement. C'est mon cadre de référence qui a une conséquence immédiate, c'est que dans cette analyse, ce qui est au centre c'est quand même le problème de l'activité de travail et le problème de l'analyse de l'activité. Ce qui n'empêche pas qu'il y a une analyse importante de la tâche.

Donc dans ce séminaire, mon exposé est une introduction dans l'introduction qui je l'espère provoquera une discussion, tant à propos de son contenu, que d'une certaine façon à propos de ce qu'il n'y a pas dedans. Dans l'ensemble de ce séminaire il sera important de noter le caractère partiel de ce que je dis. Peut-être que certains d'entre vous diront « mais là vous oubliez telle dimension » donc c'est important que cela apparaisse dans la discussion.

Une deuxième précaution, parce que j'ai pris un certain risque. J'ai pris le risque de vous présenter quelque chose sur lequel je suis vraiment en train de travailler et qui n'est absolument pas stabilisé. Ce que je vais vous soumettre c'est pour moi en pleine élaboration, et vous allez avoir l'occasion de me voir très incertain, très interrogatif sur ce que je suis en train de vous dire...¹ Pour moi, les interrogations et même les incompréhensions que vous aurez, seront assez stimulantes pour me faire progresser. J'espère quand même que je ne serai pas trop confus et qu'il y aura un minimum d'intérêt pour vous. Donc c'est vrai, le risque va être surtout pour vous, et je m'en excuse par avance.

Juste avant de commencer, un dernier point : une bonne partie de ce que je vais dire est issue de discussions que j'ai régulièrement avec des gens comme Pierre Pastré de la chaire de Communication Didactique au CNAM. Il est spécialiste de didactique professionnelle, avec tous ses doctorants aussi. J'ai également eu beaucoup de discussions avec Patrick Mayen que vous entendrez demain, qui dirige une équipe didactique professionnelle à l'ENESAD. Et c'est aussi l'issue de discussions dans un lieu un peu particulier qui est le Club CRIN « Evolutions du travail face aux mutations Technologiques », c'est une association qui essaie de faire rencontrer les chercheurs et les gens des entreprises, etc. Dans le cadre de ce club, on a mis en place un groupe de travail depuis quelque temps qui s'appelle « maintien et développement des compétences dans les contextes d'évolutions démographiques et techniques ».

Partons du titre du séminaire. Il nous indique deux choses : savoirs professionnels et transmission dans l'entreprise. Je vais l'aborder en trois parties. Je commencerai par les situations de transmission, et ce que la situation de transmission a de spécifique en entreprise. Deuxième partie : les sa-

¹ Plus d'un an après mon intervention, la lecture de sa retranscription me le confirme très largement. J'y trouve de nombreuses imprécisions et contradictions, beaucoup de choses que je ne dirais plus aujourd'hui. J'ai cependant pris le parti de jouer le jeu et de laisser le fond de l'intervention orale tel quel. Les modifications que j'y ai apportées n'ont porté que sur les formes les plus inutilement excessives et obscures de l'expression orale.

voirs professionnels. Que faut-il transmettre ? C'est je crois, la question essentielle. C'est là où il est le plus important de discuter et d'avancer. Je terminerai par une partie un peu brève, pour revenir à la transmission, mais là, pas en termes généraux de transmission, mais plus en termes de modalités de transmission. C'est-à-dire : quels sont les processus par lesquels se transmet un savoir.

1. LES SITUATIONS DE TRANSMISSION

Le terme « transmission », je ne l'aime pas moi, en particulier pour parler de la « transmission des savoirs ». Je m'explique brièvement. Autant je pense bien qu'il y a une transmission sociale des savoirs, des connaissances, en particulier à travers l'accumulation qui se fait dans la société des savoirs qui sont transmis, qui sont stockés dans les manuels et qui se transmettent de génération en génération ; autant j'ai du mal à concevoir qu'il y ait une transmission d'un individu à un autre individu. C'est-à-dire qu'un individu détiendrait un savoir... dans sa tête... et pouf !... il le transmettrait à quelqu'un qui ne l'aurait pas. Le terme transmission est donc un peu réducteur pour moi, mais en même temps il attire l'attention sur un fait : c'est que pour qu'il y ait transmission, il faut qu'il y ait un transmetteur et un receveur.

Je vais commencer par analyser cette situation où il y a les transmetteurs (les tuteurs, les enseignants, les formateurs), et des receveurs qui sont des débutants, des élèves, des apprentis. Voilà pour la situation de transmission en entreprise. Mais il ne me paraît pas inutile de revenir auparavant à la transmission de savoirs dans le milieu scolaire, dans le système éducatif et dans le système de formation. Souvent dans l'enseignement, des didacticiens connus et renommés distinguent 3 types de situations de formation : il y a des situations didactiques, des situations a-didactiques et des situations non didactiques. Ceci a été développé par Guy Brousseau. Je vais expliciter ces distinctions. Tel que je vais le faire, il ne serait sans doute pas d'accord. Je vais sans doute le trahir, mais moi cela m'a paru assez pratique et je le trahis sans trop de scrupules, en reprenant l'expression qu'en a donnée Colette Laborde, spécialiste de la didactique de la géométrie à Grenoble, qui a élaboré un très beau logiciel pour l'apprentissage de la géométrie chez les enfants.

Les situations didactiques sont les situations où il y a une intention didactique de la part du transmetteur et de la part du receveur. Je les appelle comme cela, mais de temps en temps je dirai, enseignant et élève. L'un est là pour apprendre, l'autre est là pour apprendre à l'autre. Cette intention définit la situation.

Les situations a-didactiques sont les situations dans lesquelles il y a une intention de formation chez le transmetteur, l'enseignant, et pas chez le receveur, l'élève. Là on est dans le cas où on a un enseignant qui va proposer des activités à un élève mais où celui-ci va se mettre dans l'activité sans se dire « je fais ça pour apprendre ». Il fait l'activité parce que l'enseignant le lui demande – point – Il y a juste l'enseignant qui est porteur et qui se dit : « Je lui donne à faire cette activité particulière pour qu'il s'approprie quelque chose, pour qu'il apprenne quelque chose ».

Puis, vous avez les situations non didactiques où là, il n'y a pas d'intention didactique ni de formation de la part de quiconque. Cela peut arriver dans la classe où il y a des activités qui n'ont pas de finalité de formation très explicite, très affichée et très claire. Je le rappelle, ceci a été conçu, élaboré, défini pour des situations scolaires. En même temps on voit bien *qu'on peut en faire quelque chose* pour des situations professionnelles. Alors peut-être moins quand je parle de la première (la situation didactique), avec une intention didactique des deux protagonistes, parce que c'est une situation de transmission très formelle qu'on retrouve rarement telle quelle dans l'entreprise, dans une situation de travail qui se déroule. Mais je pense sans doute qu'on peut y trouver quelques épisodes qui sont institués comme cela, formellement. Il arrive assez souvent que dans la situation de travail il y ait quelqu'un qui énonce un savoir de référence, théorique, en donnant des explications : telle machine fonctionne comme ça....

Si j'ai donné ces trois situations, c'est qu'on retrouve ces trois aspects dans l'entreprise. Il n'y a pas d'un côté tout ce qui serait scolaire et didactique, et tout ce qui ne serait pas scolaire et non didactique, de l'autre côté. Je pense qu'on a un mélange des trois en situation de travail. C'est peut-être peu courant pour le premier type de situation, je viens de le dire, mais il arrive quand même qu'il y ait de la transmission explicite de savoirs théoriques dans la situation de travail, en particulier si je prends l'apprentissage comme situation de travail. Il y a bien évidemment, les situations a-didactiques où on confierait une tâche dans l'entreprise à quelqu'un pour qu'il apprenne quelque chose (cela existe très explicitement dans les situations d'apprentissage) : comme en fin de compte, en situation de travail, on n'apprend que lorsqu'on est confronté à des problèmes, qu'on a des problèmes à résoudre (on n'apprend pas en faisant des choses qu'on sait faire), on peut penser que dans une entreprise soucieuse de développer les compétences de ses salariés, il est important de mettre ces salariés en situation de résoudre des problèmes. Il y a là toute une dimension dans l'organisation du travail qui peut plus ou moins favoriser cet aspect-là de la chose, et c'est dans ce sens-là qu'on pourrait se rattacher à ce qui est défini comme « situation a-didactique ». Enfin, les situations non didactiques, cela va de soi, c'est l'idée que « c'est sûr, on apprend en travaillant », même si le but premier n'est pas d'apprendre. C'est Samurçay et Rabardel qui disent que dans toute activité il y a une dimension constructive et une dimension productive. C'est-à-dire, en produisant quelque chose je développe mes compétences, mes connaissances, etc., (on reconnaît là l'approche marxiste de la chose).

La situation de travail non didactique, c'est la plus commune. Il faut voir aussi ici ce qui nous intéresse, c'est-à-dire l'aspect transmission. Alors quand je dis « non didactique », le sujet apprend tout seul, en fait dans la situation de travail il n'apprend pas tout seul, parce qu'en même temps il a un environnement social, des collègues de travail, une hiérarchie, il y a différentes ressources dans la situation, etc. Donc il apprend en résolvant des problèmes, mais il n'apprend pas tout seul.

En gros quand je suis dans la situation de travail et que je pose la question des transmissions des savoirs en entreprise, j'ai les situations d'apprentissage qui sont celles les plus proches de l'enseignement traditionnel et j'ai les situations de « transmission de l'expérience »... là, finalement c'est beaucoup plus flou. Il y a des sujets qui ont de l'expérience, cette expérience se développe dans l'entreprise et il faut transmettre à ceux qui arrivent. C'est un peu troublant ça ! Pourquoi c'est un problème qui émerge maintenant ? De tous temps, depuis qu'il y a des ateliers, des entreprises, depuis qu'il y a des gens qui travaillent dedans, il y a de l'expérience qui se développe dans le travail et jusqu'à maintenant on a toujours reconnu qu'on acquiert de l'expérience en travaillant ... Mais cela n'a jamais conduit personne à se poser la question de la transmission « Ah la la !! Il faut qu'on fasse quelque chose ! »

Je pense que cette question émerge maintenant parce qu'elle est en lien avec certaines évolutions du travail et pas simplement démographiques. De tous temps, il y a eu des travailleurs qui étaient plus âgés que d'autres et qui transmettaient leur expérience, sans qu'on en fasse toute une affaire. Alors dans l'entreprise, qui est acteur, qui est receveur ? Dans les situations d'apprentissage, on voit bien le tuteur et l'apprenti, mais quand on dit transmission de l'expérience il y a des expérimentés et des moins expérimentés à qui on transmet. Mais à qui je vais demander de transmettre ? Ce séminaire étant inscrit dans un cadre vieillissement / travail... ben oui, oui ! Ce sont les anciens qui ont quelque chose à transmettre. Voilà quelque chose qu'il faut relativiser parce que ce n'est pas obligatoirement le cas. D'ailleurs dans le cadre d'une discussion au Club CRIN, c'était assez intéressant d'entendre Daniel Atlan d'Arcelor qui nous a soumis comment se posait le problème chez lui. Il disait « chez nous, ce n'est pas spécialement les plus anciens qui transmettent leur expérience. Ceux qui nous intéressent et qui détiennent les compétences à transmettre, les compétences critiques, ce sont plutôt les 40-45 ans ». Une explication à cela : ceux qui sont les transmetteurs, sont ceux qui ont participé aux mises en place des nouvelles technologies dans les ateliers et dans les établissements. C'est-à-dire que ce sont bien ceux qui ont participé aux transformations des laminoirs traditionnels, automatisés, informatisés, qui ont résolu plein de problèmes pendant ce temps-là, qui détiennent la vraie compétence technique. Et c'est surtout ces compétences, ces savoirs qu'ils ne vou-

draient pas voir perdre. Je dis : « compétences », « savoirs », c'est pareil pour moi. Par contre définir l'expérience, c'est une autre paire de manches.

En termes d'acteurs, c'est important d'attirer l'attention là-dessus : ceux qui vont transmettre, ne sont pas forcément les plus anciens, mais ceux qui ont participé aux renouvellements, aux mises en place et qui détiennent les compétences qu'on souhaite voir transmises. Alors les anciens, il faut en parler. Bien sûr qu'il y a des anciens qui ont plein de compétences, mais pourquoi on en parlerait plus maintenant qu'avant ? Pourquoi on a la trouille que les anciens s'en aillent sans transmettre leurs compétences ? C'est que quand on est allé vers des évolutions technologiques, c'est très bien... mais un jour tout cela peut tomber en panne, et là, on a besoin des compétences mises en œuvre un peu avant, on a besoin des compétences des anciens, des compétences liées à tout ce qui est expérience directe des produits. Les anciennes compétences ne disparaissent pas et souvent on en a encore besoin ; on en a besoin souvent en cas d'incident. Ce sont d'un coup, des compétences moins utilisées et dans ce sens-là, on va les qualifier de rares, rares pas seulement par le nombre d'individus qui les possèdent mais parce que rarement utilisées. Et quand on l'utilise peu, le savoir s'use, il se perd... Alors voilà, un jour il y a un bug... un problème... c'est là qu'on fait appel aux connaissances des anciens. Et c'est dans ce sens-là que la transmission des savoirs est devenue un problème nouveau. Enfin... c'étaient deux exemples pour comprendre pourquoi le problème de la transmission des savoirs, des compétences, se pose maintenant. On comprend mieux pourquoi maintenant.

2. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Je voudrais maintenant passer à la question des savoirs professionnels, à ce qui est transmis. Il faut commencer par tordre le cou à une mauvaise distinction, ou à une mauvaise compréhension d'une distinction, parce que dans l'entreprise il y a beaucoup de confusions sur la distinction théorie / pratique. Je pense que dans nombre d'entreprises, et dans nombre de situations de travail, on a tendance à assimiler le théorique au prescrit, et le pratique à la mise en œuvre de ce prescrit. Cela se traduit bien par l'expression communément utilisée : « c'est plus facile à dire qu'à faire ». Quand on dit : « c'est plus facile à dire », ça c'est la théorie ; et « le faire », c'est la pratique. Cela se formule aussi en disant : c'est plus facile de savoir ce qu'il faut faire, que de le faire, ou de savoir le faire effectivement. Il faut faire attention, ça ce n'est pas la vraie distinction théorie / pratique. Ici, la confusion saute immédiatement aux yeux parce que la prescription, qu'on assimile à la théorie, c'est une liste d'opérations, de choses à réaliser et c'est une liste de procédures. Si c'est une liste de choses à faire, à réaliser, on est bien du côté de la pratique et sûrement pas du côté de la théorie. Le prescrit justement, c'est très précisément de la pratique.

Je vais vous donner un exemple tiré d'une étude faite à la SNCF sur le travail des aiguilleurs, aux postes d'aiguillage. Dès que vous parlez avec eux, il y a le Règlement Général de Sécurité qui est constitué de 12 volumes, qui énonce toutes les règles de sécurité à respecter, toutes les procédures. Les aiguilleurs sont censés appliquer cela. Et ils vous disent tout de suite : « oui mais ce règlement c'est de la théorie ». Le boulot de l'aiguilleur c'est de mettre en œuvre cette « théorie », alors qu'un Règlement Général de Sécurité ce n'est qu'une liste de procédures, une liste de règles à appliquer. Il n'y a même quasiment aucun savoir dedans, mais seulement des prescriptions, c'est vraiment de la pratique. C'est ce qu'il a fallu expliquer à la SNCF. Mais si ça c'est de la pratique, où est la théorie, alors ? Je crois qu'il faut aller au vrai sens de la théorie et de la pratique. La théorie c'est ce qui fonde la pratique. La théorie c'est tout ce que je connais sur le monde qui me permet d'agir dedans. Si j'en reviens à mon exemple de Règlement Général de Sécurité à la SNCF, c'est quoi la théorie là-dedans ?

Paradoxalement il nous a fallu du temps avant de comprendre qu'il y avait bien une théorie de la circulation ferroviaire. C'est-à-dire, par exemple, que des trains sont sur des rails, donc ça ne roule pas et ça ne change pas de direction comme une voiture... c'est très lourd et donc pour s'arrêter il

faut pas mal de distance ... , etc. C'est donc toutes les conditions objectives de la situation qui vont conduire à poser la question : « pour faire circuler des trains quelles pratiques je vais utiliser ? ». Comme pratiques on va précisément utiliser des aiguillages pour changer de voie ; on va utiliser de la signalisation ... puisque le train ne peut pas s'arrêter net, on va utiliser un signal 1500 mètres avant pour l'avertir, etc.. On a conçu tous ces dispositifs techniques, avec leurs modes d'utilisation et leurs procédures pour que les trains puissent circuler en sécurité. Donc la théorie c'est d'une part la situation, et d'autre part les incidents à éviter. Il faut éviter que deux trains se rentrent dedans, face à face. Il faut éviter qu'un train rattrape l'autre et lui fonce dedans, il faut éviter qu'un train soit « pris en écharpe à un aiguillage », il faut éviter qu'un train ne déraile. Pour tout cela des gens ont analysé, caractérisé les propriétés de cette situation, les objets de cette situation, et ils ont élaboré la pratique qui permet de circuler en toute sécurité. Ce qu'on appelle la théorie dans ce cas- là c'est bien précisément tous ces savoirs qui vont rendre compte des propriétés de la situation, de leur relation, etc.

Voilà ce qu'est un savoir théorique, que l'on appelle aussi savoir épistémique. En fait les savoirs épistémiques sont tous les savoirs dont la finalité est de rendre compte de l'état du monde tel qu'il est, c'est-à-dire qui décrivent les objets du monde avec les propriétés qu'ils ont...comment ils sont. Vous voyez que cela va se distinguer d'un savoir que l'on appelle pragmatique, pratique, opératif, etc. Par exemple un marteau, si vous le décrivez en tant qu'objet, qui a un manche en bois, avec une pièce au bout en acier, etc., vous avez le sens épistémique du marteau, vous avez les propriétés. Mais vous n'avez pas le caractère opératif de la définition, parce que le caractère opératif, c'est que le marteau sert à taper, à clouer ... c'est un objet contondant ...

Ce savoir épistémique ça va être précisément, dans les situations de travail, tout le savoir sur les propriétés de la situation qui vont fonder les pratiques. Une chose importante, c'est que ce savoir épistémique ce n'est pas obligatoirement un savoir professionnel, et ce n'est non plus obligatoirement un savoir académique ou disciplinaire. Tous les savoirs, qu'ils soient académiques, professionnels ou disciplinaires ont une dimension épistémique. Dans tout domaine, académique ou professionnel il y a un savoir épistémique. Dans tous ces domaines ces savoirs épistémiques vont fonder des pratiques. C'est en fin de compte, une manière générale de dire que toute activité est pratique. Il n'y a pas d'activité théorique. Toute activité est pratique parce qu'elle nécessite un savoir épistémique et implique une pratique qui va transformer ou étudier quelque chose, un objet matériel, mais aussi des objets symboliques ou mentaux. Quand vous transformez une équation, vous transformez bien quelque chose, et il y a une pratique. Ce n'est pas parce que quelque chose est symbolique que c'est moins pratique. Donc... je tiens beaucoup à cette idée : toute activité est pratique. La pratique du chercheur c'est bien une pratique ; que le chercheur utilise des savoirs théoriques, oui, mais dans son activité il a une activité professionnelle et c'est une activité pratique au même titre qu'un tourneur qui transforme des objets, et pour cela il a besoin d'un savoir épistémique sur les objets. Il est obligé de connaître leurs propriétés. Pour faire des mathématiques vous êtes obligés de connaître les propriétés des objets mathématiques sur lesquels vous travaillez. C'est précisément la nature de ces propriétés et de leurs relations qui vont fonder le type de pratique que vous pouvez faire avec ces objets. Vous ne pouvez pas faire n'importe quoi.

Une petite précision, quand je dis que dans toute activité il y a ce savoir épistémique, cela ne veut pas dire que le savoir est obligatoirement scientifiquement complètement vrai, ou exact. Quand je fais quelque chose c'est parce que je considère que les propriétés des objets sur lesquels je travaille, me le permettent. Parfois je peux avoir une idée fautive des propriétés et je peux m'appuyer sur un savoir faux. Mais même avec un savoir faux, on arrive à faire des choses qui se tiennent dans la réalité. On peut avoir une mauvaise conception de l'état de la situation et pourtant faire des bonnes actions dedans. Ce sont des choses qui arrivent. Le critère d'évaluation de ce savoir ce n'est pas obligatoirement sa vérité scientifique, sa vérité objective. Le critère ça va être, qu'il va permettre de développer du savoir opératif.

Un savoir épistémique tout seul, ça ne sert à pas grand-chose. Si vous avez une collection de propositions sur l'état du monde, c'est bien, vous les avez. Ça peut être aussi l'objectif de certaines disci-

plines de produire cela, mais une fois que c'est produit ça ne sert à rien, sauf à être énoncé comme ça. Ce qui est essentiel de rajouter à ce savoir épistémique c'est précisément des tâches à réaliser et des problèmes à résoudre. Ce qui est important c'est que ce savoir épistémique va être sollicité par des tâches à réaliser, par des problèmes qui se posent. Juste une parenthèse sur ce savoir épistémique, on l'appelle aussi assez communément « cognitif ». Cela se réfère bien évidemment à Ochanine qui a distingué les images cognitives et les images opératives. L'image cognitive rend compte du monde tel qu'il est, l'image opérative c'est l'image des propriétés du monde que je retiens quand j'ai besoin d'agir dans le monde et pour l'action spécifique que je fais. Je peux reprendre un exemple qu'il en donnait : si je vous montre la photo d'une place de Moscou en été où vous avez des allées bien tracées, voilà une image cognitive avec les allées pour circuler. Puis si je montre la photo de la même place en hiver, recouverte de neige, on ne voit plus les allées. Par contre, on voit les traces des pas des passants qui ne suivent plus du tout les allées. Voilà une image opérative de la place. On ne suit plus les allées, en fin de compte, on déforme l'image.

Alors ce savoir épistémique et cognitif va être sollicité dans des situations concrètes où il y a des tâches à réaliser, et en résolvant ces tâches on va développer un savoir pragmatique. On pourrait dire : il y a le savoir cognitif et le savoir pragmatique, mais la seule chose qui m'embête c'est que le savoir pragmatique il est cognitif aussi, c'est bien une représentation des propriétés d'un objet. Ces représentations sont orientées par le caractère concret de la situation. C'est toujours une représentation. Donc je préfère parler de savoir épistémique (savoir du monde tel qu'il est), et de savoir pragmatique (savoir à utiliser dans une action et qui ne retient du monde que ce qui est pertinent pour cette action).

On va parler un peu de la façon dont se présente ce savoir. Tout ce que je vous ai dit maintenant concerne une analyse objective du monde. Je n'ai pas parlé d'activité du tout, je ne parle toujours que de « tâches ». Je pense qu'il est important, avant de commencer une analyse de l'activité, avant d'essayer de comprendre ce que fait un individu quand il fait une tâche, de caractériser d'abord la tâche, et ceci on peut le faire indépendamment de l'individu qui va la réaliser. Je pense très fort qu'il y a une analyse de la tâche objective et qu'on peut définir objectivement les éléments du monde sur lesquels on va travailler. Donc ces savoirs épistémiques ils sont clairement objectivement définis. Quand je pose la question : où est-ce que je les trouve, eh bien ce sont des savoirs qui sont souvent formalisés, qui sont énonçables, qui sont souvent stockés, et mis à disposition dans des livres, dans des manuels, dans des plans, dans des schémas. C'est-à-dire que ce savoir existe bien indépendamment d'un individu qui s'en sert, en tant que données objectives du monde extérieures au sujet.

Les tâches et les problèmes peuvent être eux aussi caractérisés et définis objectivement. Je pense qu'il est important de dire et de reconnaître qu'on peut définir des problèmes objectivement. Ça c'est le grand débat. A chaque fois que j'ai énoncé cette affaire-là, de nombreux collègues m'arrêtent tout de suite et tout de suite c'est : non, un problème ça dépend de l'individu qui le réalise ; une tâche peut être un problème pour un individu et pas pour un autre. C'est une idée que j'ai toujours du mal à faire passer, mais je pense qu'il est urgent et important de distinguer les problèmes objectivement définis et les problèmes pour l'individu. Dans le premier cas, ce sont les tâches à réaliser et on peut les définir indépendamment du sujet qui les réalise. On peut caractériser ces tâches sur plusieurs dimensions. Par exemple les tâches critiques, parce qu'elles sont critiques pour l'environnement, pour la sécurité, pour la qualité. Il y a une autre dimension des problèmes sur laquelle il faudrait aujourd'hui sérieusement travailler, c'est la complexité ; parce qu'on peut parler d'une complexité objective. On va dire que traiter une équation du second degré, c'est moins complexe que traiter une intégrale. Je pense qu'on peut obtenir un accord d'experts mathématiciens pour dire qu'il y a une dimension de complexité objective des problèmes et qu'il y a des questions qui sont plus complexes que d'autres. La tâche ou le problème, je peux le définir objectivement parce que c'est la tâche à résoudre. C'est ce que je vais demander au sujet de faire, et je peux l'analyser en termes de complexité objective, pas en termes de difficultés pour l'individu. Quand vous donnez un problème à résoudre à un individu, parfois il a été construit par la situation, ou bien

souvent il a été construit par les enseignants ... l'individu qu'est-ce qu'il a à faire ?... Il va effectivement construire le problème pour lui, ce qui va être plus ou moins difficile selon les savoirs dont il dispose et ce n'est qu'à cet égard que j'accepte bien de dire que la notion de problème dépend de l'état de l'individu.

Je pense qu'on devrait pouvoir définir objectivement les solutions au problème. C'est-à-dire que je dispose des savoirs épistémiques du domaine. Je dispose du problème posé, caractérisé objectivement, avec les questions qu'il pose. Avec tout cela, en appliquant les savoirs épistémiques je peux définir les solutions à appliquer pour résoudre le problème. J'insiste fortement, dans toute activité de travail ou dans toute activité de résolution de problèmes disciplinaires, ce qui me paraît essentiel, c'est la partie analyse de la tâche qu'on ne peut pas court-circuiter. Et plus cela sera bien fait, et plus cela sera facile par la suite pour comprendre l'activité. Cette analyse de la tâche, je précise, c'est une analyse d'expert. L'expert de la situation c'est bien sûr souvent le travailleur lui-même, celui qui réalise la tâche.

J'insiste sur le fait que sur l'analyse de la tâche, c'est vraiment fondamental qu'elle soit très approfondie, très détaillée. C'est une analyse du monde réel, en fait. C'est bien une analyse d'expert qui peut se passer d'analyse de l'activité. C'est-à-dire que je peux analyser la tâche, définir les problèmes et leurs solutions indépendamment de toute analyse de l'activité. Ça heurte beaucoup les ergonomes, ça heurte beaucoup mon ami Pierre Pastré qui dit que là, j'y vais un peu fort. Ce à quoi j'opine : oui, c'est vrai c'est un peu une caricature, mais une caricature surtout si l'on parle des savoirs professionnels, bien moins si on considère les domaines académiques ou disciplinaires.

Dans ces domaines académiques et disciplinaires, les savoirs sont plutôt bien stabilisés, bien organisés, bien cernés. Les problèmes qu'on pose dans le domaine des mathématiques par exemple, pour peu qu'ils soient solubles, sont précisément résolus par les experts du domaine, et pour cela il n'est pas nécessaire d'observer des élèves au collège ou à l'université qui s'escriment à résoudre des problèmes mathématiques, qui ont du mal, qui font plein de fautes. Les fautes n'apprennent rien sur la bonne solution, pour l'expert. Celui qui fait les fautes, lui, va apprendre quelque chose. Mais je n'ai pas besoin de passer par l'analyse de cette activité pour définir des problèmes mathématiques et les solutions à ces problèmes mathématiques. Cela est sans aucun doute moins valable pour le domaine professionnel, et c'est là qu'on va arriver à l'originalité du savoir professionnel ... c'est que les savoirs épistémiques qui sont appliqués dans les savoirs professionnels, sont moins bien définis que dans les savoirs disciplinaires ou dans les savoirs académiques. Ils ne sont souvent pas tellement organisés, souvent pas énoncés, et ils sont souvent mal formalisés. Ils ne sont pas très bien explicités, ils ne sont sans doute pas facilement explicites. C'est pourquoi on ne peut souvent y accéder que quand ils sont effectivement mis en œuvre, c'est-à-dire dans le cadre d'une analyse de l'activité. Dans le domaine professionnel il y a donc bien un va-et-vient entre analyse objective de la tâche et analyse de l'activité.

J'en viens maintenant à l'activité de l'élève en situation scolaire. Si l'élève ne fait rien, il ne peut pas apprendre. Dans la situation la plus traditionnelle d'enseignement, l'activité de l'élève c'est une activité d'écoute et de mémorisation, et ensuite ça sera une activité de reproduction quand il sera en situation d'évaluation. Cette activité d'écoute et de mémorisation elle peut être affinée. Quand j'étais avec mes apprentis aiguilleurs, les méthodes étaient assez traditionnelles. L'idée était que pour devenir aiguilleur il faut apprendre le Règlement Général de Sécurité. L'enseignement c'est beaucoup énoncer les règles, et surtout les faire apprendre pour qu'elles soient appliquées. Alors les jeunes, dans ce cas qu'est-ce qu'ils font : ils écoutent, ils apprennent. On voit bien déjà là qu'il y a une première activité, qui fait que quand même... le règlement ils ne l'apprenaient pas dans l'ordre, ils l'organisaient différemment, ils faisaient des paquets, ils regroupaient des choses, ce qui est un premier travail, sur le savoir ... Mais il faut ajouter que s'ils l'organisaient comme ça, ce n'était pas pour mieux comprendre, c'était surtout pour mieux le mémoriser.

Aujourd'hui, on n'en reste souvent pas là, et on va demander aux élèves de résoudre des problèmes. Ici, je crois que l'originalité des domaines académiques et disciplinaires est que des tâches / pro-

blèmes que je vais soumettre aux sujets sont directement issus du savoir épistémique : j'ai mon savoir organisé, etc. Avec ce savoir je construis des problèmes que je vais donner à des sujets, l'idée étant qu'en résolvant ces problèmes ils vont s'approprier les savoirs. On voit bien ici que les tâches et les problèmes sont plus des tâches d'application. Je crois que c'est là qu'on va distinguer d'une manière forte et importante les domaines académiques et disciplinaires des domaines professionnels. Dans le domaine professionnel, les tâches et les problèmes viennent du monde professionnel, ils sont posés par celui-ci, et pas à partir des savoirs épistémiques. C'est-à-dire que ces tâches et ces problèmes sont bien issus d'abord de la situation de travail et pas des savoirs. C'est bien la conjonction de la situation travail (et des problèmes qui s'y posent) avec des savoirs épistémiques, qui va d'une part provoquer une activité du sujet dans laquelle il va élaborer et utiliser un savoir pragmatique.

J'ai dit que les savoirs épistémiques sont répertoriés, formalisés et stockés sous forme externe dans les manuels, etc. Alors qu'est-ce que c'est la forme interne d'un savoir épistémique ? Est-ce que nous intériorisons des savoirs épistémiques ? Pour moi ça n'a pas de sens d'intérioriser un savoir épistémique. Je pense qu'on peut avoir des représentations mentales du savoir, des images. Mais ce qui s'intériorise ce sont des actions. C'est assez différent. Je vais en donner un exemple que j'utilise souvent, sur l'espace urbain.

On peut considérer que lorsque vous avez à circuler dans une ville, la connaissance de cette ville, de ses rues, est répertoriée et stockée sous forme externe dans le plan de la ville. Vous avez une connaissance théorique de la ville avec le plan. Avec ce plan, vous pouvez générer tous les déplacements que vous voulez dans cette ville. Mais quand vous connaissez une ville, est-ce que vous avez intériorisé le plan ? C'est souvent ce qu'on dit, et c'est ce que j'ai tendance à contester, parce que quand on connaît une ville on ne sort pas de plan. Le plan il est précisément fait pour ceux qui ne connaissent pas la ville. On peut me rétorquer que celui qui connaît la ville n'a pas besoin du plan matériel, mais qu'il a le plan dans la tête ; ce à quoi j'aurais tendance à répondre : cela serait stupide d'avoir le plan dans la tête parce que c'est lourd et coûteux cognitivement ... il faudrait s'y reporter comme un débutant qui ne connaît pas la ville... chaque fois que je veux aller quelque part il faudrait actualiser l'image du plan exact, faire tout ce que je fais pour déterminer l'itinéraire sur le plan, c'est-à-dire repérer l'endroit où je suis, l'endroit où je vais aller, concevoir mon itinéraire et ensuite me déplacer. On voit bien que faire cela avec une image interne du plan de la ville, c'est aussi (sinon plus) compliqué et coûteux que le faire avec un plan externe comme le « débutant » ... donc ce n'est pas ça avoir appris la ville, savoir se déplacer dans une ville. Ce qui peut nous induire en erreur ici, c'est que quand on veut tester la connaissance de la ville chez quelqu'un, on lui demande souvent d'en dessiner un plan. Alors...il me dessine le plan, donc je pense qu'il a le plan dans la tête. Mais ce n'est pas ça du tout ... je pense que dans la tête il a quelque chose qui lui permet de reproduire un plan. Apprendre la ville c'est quoi alors ? C'est souvent commencer par consulter et utiliser un plan, préparer des itinéraires et me déplacer dans la ville et au fur à mesure que je vais multiplier des itinéraires dans la ville, je vais apprendre la ville, pas du tout sous forme de plan, mais sous la forme de ce que je vais voir dans mes déplacements. Je vais prendre des repères, etc. Quand je me déplace, je sais ce que je vais voir après, j'ai un « sens de l'orientation », je sais dans quelle direction se trouvent des buts non visibles... et tout cela ne peut s'apprendre qu'à travers les déplacements. Le plan, le savoir épistémique ne m'a servi qu'à produire les déplacements et ce sont des déplacements que j'apprends à faire et que j'intériorise. C'est là pour moi quelque chose d'essentiel, on pourra en discuter.

Il y a un autre exemple, plus simple, pour dire cela. Je l'ai trouvé chez Talyzina qui est une spécialiste russe de la pédagogie, qui donnait l'exemple d'un dynamomètre : vous avez un ressort avec un poids, il faut que vous ameniez le poids jusqu'à un certain repère, et pour cela exercer une force appropriée avec le bras sur une commande manuelle. Eh bien, quand on a appris à amener ce poids à ce repère en un seul mouvement, elle dit qu'il serait faux de penser qu'on a exercé la force appropriée parce qu'on aurait intériorisé le repère. Non, on n'a pas du tout intériorisé le repère ... on peut en avoir une image, mais ce qu'on a intériorisé ce sont toutes les sensations musculaires qui sont

liées à l'effort. Ce que j'ai appris c'est le geste, et c'est ce geste que j'ai intériorisé ainsi que les sensations qui y sont liées, et pas du tout le repère extérieur. Il est important de ne pas confondre les deux choses. On a des images des objets, mais on n'intériorise pas des objets.

J'ai donc distingué deux types de savoirs : le savoir épistémique et le savoir pragmatique. La question est : est-ce que j'ai vraiment deux savoirs différents, ou bien en fin de compte, est-ce que je n'ai pas un savoir unique qui va avoir une dimension pragmatique plus ou moins élevée. Ce qui me gênerait c'est l'idée que puissent coexister dans ma tête d'une part un savoir sur l'état du monde tel qu'il est, et d'autre part un savoir très pratique et pragmatique. C'est vrai que j'hésite, mais j'aurais tendance à penser que tous nos savoirs comportent ces deux aspects, cette double dimension qui nous permet de rendre compte de l'état du monde tel qu'il est, et d'agir dans ce monde. C'est-à-dire qu'on peut imaginer des savoirs épistémiques très purs, qui rendent compte de l'état du monde tel qu'il est. Mais à travers nos activités, ces savoirs épistémiques vont se charger de plein de choses pragmatiques, ils vont se transformer... je ne pense pas qu'ils restent tels quels ... j'irai volontiers jusqu'à l'idée qu'il n'y a pas des savoirs pragmatiques qui viendraient s'ajouter à (et compléter) des savoirs épistémiques (et réciproquement), mais plutôt un développement, en fonction des circonstances, des savoirs professionnels dans ces deux dimensions. C'est une discussion à avoir qui est assez importante.

3. À PROPOS DES MODALITÉS DE TRANSMISSION

Ces savoirs professionnels « à double dimension » sont très liés à l'individu. Ils s'élaborent et se développent à travers l'activité, et ils constituent d'abord un savoir propre à l'individu. Est-ce que ce savoir propre à l'individu est vraiment énonçable, ou pas ? Est-ce que je peux le mettre sous la même forme externe que les savoirs académique et disciplinaire objectivement énonçables ? J'allais dire : pour partie oui, pour partie non.

Pour partie non parce que si tous ces savoirs pragmatiques qui caractérisent les savoirs professionnels, qui sont propres à chaque individu, s'ils étaient énonçables et objectivables, il y a longtemps qu'on les aurait énoncés et qu'on les enseignerait par les méthodes traditionnelles d'enseignement. Là on touche à quelque chose d'important...et je finis par rejoindre l'objet de la séance d'aujourd'hui : c'est que ces savoirs professionnels sont bien des savoirs d'expérience. Le propre de l'expérience c'est bien d'être une expérience individuelle d'abord. Le propre de l'expérience c'est que cela ne se transmet pas, ça se fait, on ne sort pas l'expérience d'un individu, telle quelle... C'est là que se trouve la difficulté. Comment transmettre l'expérience ? Distinguons transmettre « le » savoir et transmettre « son » savoir.

Quand je dis transmettre LE savoir c'est que j'ai bien un savoir sous forme externe, objectivable. Le transmetteur va avoir une activité sur ce savoir externe, il va l'organiser pour le présenter à l'individu, il ne va pas le faire stupidement en énonçant ce savoir à l'individu qui n'aurait juste qu'à le retenir. Souvent l'activité du transmetteur c'est de concevoir des problèmes, c'est d'organiser le savoir pour le soumettre à l'individu, le receveur, qui lui est engagé dans son activité et ainsi il va s'approprier les notions nécessaires à cette activité qui lui permettent de la réaliser. J'en ai déjà parlé au début de cette présentation.

Transmettre SON savoir c'est différent : l'expérience ne se transmet pas, elle se fait. Et elle se fait bien souvent dans un collectif. Comment s'organise l'expérience du débutant ? On n'acquiert de l'expérience, on ne développe de l'expérience - et ça c'est la base - qu'en résolvant des problèmes ; si on fait tout le temps la même chose, on n'apprend plus grand chose. C'est la situation d'apprentissage typique : le maître confie une tâche à son apprenti et il va tenir compte de la zone proximale de développement pour ne pas lui confier un truc trop difficile mais pas trop facile aussi, pour que l'apprenti ait à se casser un peu la tête. Après, en modalités de transmission, il va le guider plus ou moins, lui détailler toute l'exécution, ou il va lui donner des buts intermédiaires, lui explici-

ter les opérations d'orientations pour lui permettre de repérer et de caractériser les propriétés de la situation, etc. Il y a eu des choses écrites sur le guidage... je n'insiste pas.

Pour le transmetteur, le propre de l'expérience c'est qu'elle est devenue implicite. Le sujet *devient aveugle à ses propres connaissances*, et le fait que celui qui apprend « ne sait pas » peut être un problème pour le transmetteur. Dernièrement je faisais une étude avec des infirmières. L'une d'elles disait, en parlant des jeunes : « moi, je suis énervée, je trouve que ce sont des débutantes. Elles sont nulles, elles ne savent rien faire ! » en oubliant qu'au début, elle aussi, elle ne savait rien faire. Alors, à un moment, elle en prenait conscience, et disait ensuite « oui, c'est vrai moi aussi au début je ne savais pas faire ». Donc au début, pour toute activité du formateur, tuteur, ou transmetteur, il y a le fait qu'il faut casser l'automatisation de l'action, il faut casser tout ce qui se fait sans qu'on y pense. Il faut au contraire donner à voir à celui auquel on apprend, à voir quelque chose.

J'ai un autre exemple, dans une entreprise d'insertion pour des jeunes sans qualification reconnue, sans diplôme. C'est une entreprise qui recycle de l'électroménager usagé (lave-linge, lave-vaisselle). Le chef d'équipe me disait : « il m'énerve celui là, il est nul, ça fait 10 fois que je lui dis... quand il y a tel truc, il faut changer cette pièce là, tu vois ? ... et il ne voit rien, il ne comprend rien ! ». Et précisément « il ne voit rien » car pour le chef d'équipe, « voir » c'était quelque chose d'immédiat, ce qu'il y avait à voir lui sautait tout de suite aux yeux. Mais « voir » c'est toute une activité d'exploration visuelle qu'il n'avait pas explicitée, détaillée pour le jeune. Ce jeune effectivement, il ne voyait rien. Pour n'importe qui c'est pareil, quand vous ne savez pas ce qu'il faut voir, vous ne le voyez pas ... On a des enseignements à tirer de tout cela.

On apprend aussi dans le collectif de travail et dans le travail. Un tuteur, un travailleur expérimenté apprend à un débutant quand ils sont engagés ensemble dans une véritable activité collective. Je reviens à la situation la plus basique, quand on parle de transmission de savoirs. C'est le savoir de l'expérience. On a quelqu'un de très expérimenté, « il fait ». On ne sait pas trop comment il fait, et avant qu'il parte, on aimerait bien qu'il dise, qu'il transmette aux jeunes comment il fait. Je vous ai expliqué que ce n'est pas possible, ou en tout cas pas facile, qu'il énonce cela. Donc là on peut se dire que c'est intéressant qu'il soit dans une activité collective. Ce qu'il faut demander à l'ancien, ce n'est pas de vouloir expliciter ce qu'il fait. Souvent on est déçu, à chaque fois qu'on fait l'expérience. Quand on demande à des ingénieurs (Gérard Vergnaud l'a fait dans une entreprise aéronautique) : « on aimerait bien que vous énonciez, que vous mettiez sur papier tout ce que vous savez sur les procédures que vous utilisez », en général ils font un truc très convenu : il faut faire ça et ça, ils vont vous donner la tâche prescrite. Personne ne vous donnera les intuitions qu'il utilise, ses tours de pensées, ses astuces, etc.

Donc il faut renoncer à ça. Celui qui doit transmettre doit être dans l'activité à transmettre pour pouvoir la transmettre et c'est en ce sens là qu'il est intéressant de créer une véritable activité collective entre celui qui transmet et celui qui doit recevoir.

J'ai un exemple (un contre-exemple plutôt) assez intéressant dans une entreprise ... alertés par ce problème de transmission, ils ont mis ensemble un ancien et un débutant ... et en fin de compte la première chose que font l'expérimenté et le débutant c'est de se répartir le travail : l'expérimenté fait ce qu'il sait faire et le débutant fait ce qu'il sait faire, autrement dit ils réduisent l'activité collective au minimum ... ni l'un, ni l'autre n'apprend vraiment quelque chose de l'autre. Il faut que l'activité soit plus effectivement collective, qu'il y ait une véritable élaboration collective par les individus, qu'ils se mettent d'accord pour des orientations communes, etc. c'est la voie essentielle de l'activité par laquelle le savoir de l'expérience peut s'acquérir chez un débutant.

Je termine sur une chose importante sur ce problème de transmission. Il y a des savoirs professionnels qui sont difficiles à transmettre parce que d'une certaine façon le savoir épistémique est beaucoup trop compliqué. Ce n'est pas qu'il n'existe pas mais il est trop compliqué, et il n'est pas utilisable directement dans la pratique. Je vais vous donner un exemple, l'exemple du relationnel. Avec les infirmières, la relation au patient est très importante, il faut l'encourager, l'écouter, le rassurer, etc.. Je vais commencer par l'exemple concret. J'étais avec une infirmière, dans un centre de lutte

contre le cancer, un endroit plutôt stressant. Et alors, quand un patient vient pour sa première chimiothérapie ... le patient vient d'apprendre qu'il a un cancer... et assez vite on l'emmène pour qu'il fasse sa chimiothérapie. En moyenne pour la première chimio les patients sont inquiets, angoissés. Et alors pour les infirmières il y a une règle - c'est une règle qui est énonçable, et facilement énonçable : c'est de dire au patient exactement ce qu'il va se passer, lui expliquer le traitement, l'évolution, etc. J'ai pu assister une fois à la mise en œuvre de cette règle. La patiente arrive et la nouvelle infirmière lui explique qu'on va lui passer plusieurs produits... qu'il y en a principalement un qui est actif contre la maladie, que les autres produits c'est pour faciliter l'action du premier et en combattre les effets négatifs, que ça va durer tant de temps, qu'il peut y avoir des effets secondaires (nausées, température, perte des cheveux, urines rouges, etc.)... que si cela arrive, il faudra revenir nous voir tout de suite. La patiente dit : « merci de m'avoir expliqué, je vois bien maintenant ce qu'il va arriver... ». Et puis, je vois la même infirmière, même cas, avec une autre patiente. Et là, au fur et à mesure qu'elle parlait, la patiente s'effondrait, s'écroulait de plus en plus... quand elle annonce à la patiente... « vous allez peut-être avoir des nausées, et après... les urines rouges... perdre les cheveux... »... la patiente s'effondre, se met à pleurer... vous imaginez... et l'infirmière continue d'énoncer sa règle d'action qui explique ce qu'il va se passer pour la patiente. Alors bon ! Il a fallu après appeler la surveillante qui n'a pas réussi à arranger les choses... elle-même est allée chercher le psychologue...

Il y a bien ici un savoir psychologique externe, formalisé, qui peut expliquer pourquoi dans tel ou tel cas, tel ou tel patient réagit de telle ou telle façon, et ce qu'il faudrait faire et dire pour y répondre. Le seul problème c'est que dans l'urgence de la situation, l'infirmière ne peut pas se référer à ce savoir explicite, elle doit réagir « on line » et adapter son comportement immédiatement en fonction des réactions du patient... c'est ce que ne savait pas encore bien faire la nouvelle infirmière dans mon exemple, c'est ce que savent très bien faire les infirmières plus expérimentées. Comment se développe cette compétence ? Est-ce qu'elle se transmet ? Est-ce qu'on peut se dire explicitement... quand j'ai un malade comme ça, je vais dire ça et ça ? L'immensité et la diversité des cas font qu'on ne peut pas tout prévoir. Pour développer ce savoir pragmatique ce n'est pas l'infirmière ancienne qui va dire... voilà comment tu dois t'y prendre. Cela ne peut fonctionner qu'au travers de l'expérience individuelle... le savoir épistémique qui fonde leur pratique peut leur être formellement transmis, on finit toujours par les envoyer en formation en psycho pour les aider. Mais cette formation ce n'est pas tant une formation qui va leur permettre de dire... Ah maintenant que je sais ça, je vais me comporter comme ça... c'est plutôt une formation qui va leur permettre d'analyser ce qui s'est passé, de comprendre après coup pourquoi cela s'est passé de telle manière. C'est de cette manière qu'elles peuvent développer leur savoir professionnel... le savoir épistémique, le savoir théorique de référence, il va servir à lire leur expérience, à mieux la comprendre et ainsi à la développer.

De façon plus générale, quand on veut transmettre un savoir, il est important de revenir sur ce qui a été fait. C'est le debriefing... c'est essentiel... c'est là qu'on apprend. Quand on dit qu'on apprend en faisant, ce n'est pas tant dans le cours même de ce qu'on fait qu'on apprend, c'est le plus souvent en analysant ce qu'on a fait. C'est une dimension essentielle pour parler de la transmission d'ancien à nouveau, et c'est ce type de situation qu'on doit promouvoir dans l'entreprise, en donnant ces occasions de pouvoir revenir sur les expériences qui ont été faites.

Je vous remercie de m'avoir écouté.

Synthèse des débats après exposé d'Alain Savoyant

Jacques LEPLAT

Vous avez donné des situations didactiques, non didactiques, mais il me semble qu'il y en a une qui est passée sous silence c'est la situation où le sujet a l'intention d'apprendre mais où il n'y a personne pour lui apprendre. Quand j'ai un appareil, un magnétoscope ou autre, je vais lire la notice parce que je n'ai personne pour m'apprendre...comment je fais pour apprendre ? Où placez-vous cette situation ?

Alain SAVOYANT

A partir de l'exemple que vous donnez... l'individu veut apprendre, il veut se servir de l'appareil, ça c'est sûr... si on n'a personne à qui faire appel pour apprendre, il faut alors résoudre un problème, et pour apprendre, je rappelle : il y a la répétition. Pour assimiler quelque chose il vaut mieux le répéter. Dans votre exemple, le sujet a une ressource, c'est la notice technique. Il se dépatouille avec ça pour faire quelque chose. Je pense que ce n'est pas évident, mais s'il a la volonté d'apprendre, il va fixer ça en mémoire, ce que l'on ne fait pas naturellement. Mais me semble-t-il après une pratique répétée, on finit par intérioriser les actions.

Nathalie MONTFORT (Ergonome)

Je voulais juste rajouter : l'opérateur a certes envie d'apprendre, mais il peut apprendre des erreurs, donc il a absolument besoin de quelqu'un pour apprendre correctement, pour apprendre la bonne marche

Alain SAVOYANT

Oui absolument. J'en ai parlé avec le debriefing à la fin, un élément essentiel pour apprendre ce sont les feed-back de l'action que vous faites. Si vous n'avez pas de feed-back, de connaissance du résultat de vos actions, généralement on n'apprend pas grand-chose, ou très difficilement. A part ça la méthode des essais / erreurs c'est une bonne méthode d'apprentissage... ce n'est peut-être pas la meilleure non plus quand même parce que la méthode des essais / erreurs, il semble qu'il y en a plusieurs variétés. Celle qui est particulièrement aveugle ... on finit par apprendre mais c'est plutôt long et difficile. Quand je dis aveugle c'est quand vous êtes devant le dispositif, que vous n'y connaissez absolument rien, n'avez aucune connaissance, aucun savoir dessus et vous allez essayer de faire quand même quelque chose, l'objet vous allez le manipuler au hasard ... c'est long et fastidieux, vous n'avez aucune hypothèse. Alors que vous avez la méthode des essais / erreurs qui peut être organisée par des hypothèses où vous avez déjà des premiers savoirs, vous avez une idée, vous essayez ça parce que vous pensez que ça ou ça peut marcher ... Là on apprend pour de bon. Mais est-ce que ce sont des essais / erreurs purs, je ne sais pas comment on l'appelle. Mais c'est essentiel, la meilleure façon d'apprendre c'est quand quelqu'un, ou quelque chose, vous guide, vous organise l'apprentissage.

Laurence BELLIES (ergonome, Eurocopter)

Justement quand on commence à faire un schéma au tableau, on prend aussi le risque que cela puisse soulever beaucoup de questionnements et pour rebondir sur la question précédente, à travers les exemples que tu as pris : l'infirmière et le dynamomètre, je voulais savoir si les résultats de l'activité, de l'action n'allaient pas être aussi intériorisés sous forme de savoirs pragmatiques ?

Alain SAVOYANT

Tout à fait...je pense que ce qui est intériorisé dans le savoir pragmatique, c'est tout un ensemble de savoirs, sur l'état des connaissances, sur les propriétés, sur les problèmes et quelque part sur les actions aussi... C'est l'ensemble, il y a un complexe. Ça mérite d'être détaillé.

Jean SCHRAM (EDF)

Je reconnais bien dans ce qui a été exposé différentes situations que j'ai pu rencontrer. Mais il y en a une que je ne retrouve pas et sur laquelle je bute actuellement. Quand on parle de transmission, on parle souvent de transmetteurs et de receveurs, on parle souvent de deux populations similaires, type : une infirmière et une autre infirmière, un mécanicien et un autre mécanicien. Après on parle des âges différents, mais on parle d'un métier identique.

Or je trouve qu'on est de plus en plus confrontés à des situations où ce sont des transmissions de métiers différents. L'exemple que j'ai en tête et qui me pose actuellement problème, je vais essayer de l'exposer le plus clairement possible. C'est dans le nucléaire, c'est le problème de la radioprotection. Actuellement il y a de grands efforts réalisés pour améliorer la radioprotection et pour réduire la dosimétrie. Le fonctionnement en France fait que, un peu sur le principe de la sécurité conventionnelle, chacun est responsable de sa dosimétrie, de sa radioprotection. C'est presque de l'autoprotection avec des techniciens spécialistes. Or ce que je constate, car je travaille sur ce dossier là entre autres en ce moment, ce n'est pas aussi simple que cela. Si je prends un mécanicien de maintenance, lorsqu'il prend un dossier d'intervention pour aller réparer une vanne, un robinet, qu'est-ce qu'il commence par faire ? Il ouvre le dossier, il ne regarde pas la vanne en détail comme on lui demande de le faire. Il regarde à la fin du rapport d'expertise, parce que c'est là qu'il va trouver les éléments qu'il doit vérifier, les cotes à relever, les choses qu'il ne peut pas savoir d'expérience. Sinon la vanne, il sait ce que c'est, il en a démonté des centaines. Il n'ira la démonter sur le chantier que s'il a un doute, sinon il ne la regarde pas. Par contre, il va chercher des informations précises dont il sait qu'on va les lui demander mais qu'il ne peut pas connaître par avance, donc il procède comme ça et ça irrite souvent les gestionnaires du formalisme. En ce qui concerne la radioprotection on est dans un univers extrêmement légiféré, très règlementé. Ça ne rigole pas. Les porteurs de radioprotection ce sont des techniciens radio-protectionnistes qui sont des experts en la matière, qui connaissent la législation parfaitement, la physique, la chimie, ils connaissent tous les phénomènes de la radioactivité et qui ont eux du coup un fonctionnement extrêmement linéaire. On ne plaisante pas. S'il faut mettre une barrière pour se protéger, il la met.

Seulement le mécanicien qui va sur sa vanne il aborde la radioprotection comme il aborde sa réparation d'une vanne, comme il aborde le corps de son métier. Il va là où il pense que c'est là..., il fait des impasses. Je n'explique pas très bien parce que je suis en train de travailler là-dessus. La radioprotection ce n'est pas son métier et pourtant on lui demande d'avoir le comportement, de faire comme celui pour lequel c'est le métier. Alors comment on transmet cela ? Parce que c'est vraiment un dialogue de sourds. Comment un technicien R.P. va transmettre cela à un mécanicien ou à un chaudronnier ? Cet exemple est un peu particulier, mais à la limite je me disais que l'évolution du travail aujourd'hui conduit à des situations comme ça. Les gens sont amenés de plus en plus à faire leur propre secrétariat et ils n'ont pas la compétence. On a de moins en moins dans l'univers du travail des unités de secrétariat, de classement. Le technicien fait tout, il fait son rapport, le travail d'archivage qu'il ne sait pas faire. Comment transmet-on quelque chose dont on n'a pas le métier mais dont on a la responsabilité de le faire ?

Alain SAVOYANT

Ce que vous dites me renvoie au problème de l'application des procédures. Il y a des procédures à appliquer et comment ça se fait qu'elles ne soient pas appliquées. Là vous compliquez le problème en termes de transmission et de métiers différents. Mais est-ce que c'est vraiment un problème de transmission ? Précisément quand on a travaillé avec nos aiguilleurs à la SNCF (on a fait ça avec Patrick Mayen) où c'est justement un problème d'application de procédure, ce qu'on a essayé de démontrer c'est qu'il y a des manières intelligentes d'appliquer bêtement des procédures. Les procédures c'est une pratique qui est justifiée par une théorie. Le problème c'est qu'on demande aux opérateurs d'appliquer des procédures sans qu'ils aient accès à la théorie. A la SNCF c'était un cas particulièrement extrême parce que la théorie on a découvert qu'elle existait d'abord pour certains cadres, et plutôt des cadres de niveau élevé, moins pour les cadres de proximité. Tout était bien

formalisé en termes de ce qu'est la théorie de la circulation ferroviaire. L'état d'esprit à l'époque c'était : il ne faut surtout pas qu'ils (les aiguilleurs) cherchent à comprendre, il faut qu'ils appliquent ; ça se dit souvent dans beaucoup d'entreprises ... *si ils commencent à réfléchir, ça va être la panique, et ils ne vont pas appliquer ...* Alors ce qu'on a essayé de démontrer c'est que pour appliquer aveuglément une théorie, il faut qu'on ait compris sa justification ... Mais là du coup je ne réponds pas à votre question mais on reste dans les mêmes métiers ... Mais comment cela s'acquiert dans un poste d'aiguillage, comment ça se passe quand un jeune aiguilleur arrive, il se fait son image de ce qu'il y a à faire, et puis il y a des règles, quand elles ne sont pas justifiées on a du mal à les appliquer. Et le fin du fin justement pour celui qui dirige un poste, enfin le cadre de proximité qui passe dans les postes pour contrôler tout cela, c'est de provoquer chez le débutant la contestation des règles existantes, qu'il aille bien jusqu'au bout et qu'il s'exprime bien et qu'il dise pourquoi il pense que la règle est inutile. Il est très important de passer par cette phase de contestation de la règle pour s'engager dans des moments de justification et là, c'est souvent au chef de gare d'expliquer. C'est là que s'instaure un débat sur la justification des règles qu'on pense que les débutants doivent s'approprier et sur la nécessité d'appliquer aveuglément les règles. Ce débat est très compliqué. C'est le problème avec les procédures, elles sont nombreuses, c'est souvent complexe, pas simple, et paradoxalement il y a encore plein de choses à interpréter et on peut assister à de véritables exégèses du règlement qui se passent dans les postes d'aiguillages entre un aiguilleur débutant et un aiguilleur confirmé, un formateur, un chef de gare et un syndicaliste. Paradoxalement les experts des règles c'est plus les formateurs que les cadres de proximité parce que comme c'est eux qui l'enseignent ils sont souvent pris comme référents.

Annie WEILL FASSINA

Pour répondre à Jean Schram, j'ai l'impression que dans les exemples que tu as donnés ce sont des exemples où il y a des doubles tâches. Il y a la tâche de réparer la vanne ou de rédiger le rapport scientifique demandé pour le lendemain et puis la sécurité. Alors pour reprendre la SNCF où il y a eu beaucoup d'études...et où on a vu, on a entendu parler d'accidents... où ils ont comme simple règle « vous assurerez vous-même votre propre sécurité », c'est assez tranquille ! Après ça vous regardez juste d'où vient le train ! Il n'y a pas d'intégration ou bien cela prend très longtemps au niveau des compétences, que la sécurité soit intégrée dans la tâche, autrement c'est quelque chose qui est à côté de la tâche. De même, si je prends un exemple de moi en train de taper un rapport sur mon ordinateur, c'est une tâche qui me gêne, c'est une tâche perturbante par rapport à ma tâche principale et en fait dès que j'ai une panne, dès que je ne sais pas faire quelque chose, je n'ai pas du tout envie de chercher, j'aurais envie quelque part qu'il y ait quelqu'un qui me dise : voilà tu fais comme ça. Il faut voir ce problème de la double tâche et de l'intégration dans le contexte de la tâche de ce qui va se faire, de l'intégration de cette connaissance, de la sécurité, dans la tâche principale. Sinon c'est des tâches parallèles. Je ne connais pas les problèmes de la radioprotection mais je pense que le rapport n'est pas sur « dire des procédures » le rapport est peut-être juste d'être là, d'avoir des conseils. Je pense que cette intégration de la sécurité dans une tâche est quelque chose d'extrêmement compliqué à construire.

Alain SAVOYANT

Je voulais vous donner un autre exemple : on a réuni en ateliers de discussion plusieurs salariés (6), comme des techniciens d'une ligne de conditionnement dans une entreprise, des monteurs-assembleurs sur des chaînes d'assemblage dans une autre entreprise. Et donc le but d'un atelier qui dure toute la journée c'est d'arriver à leur faire établir la liste des tâches typiques de leur métier qui passe par différentes procédures. Alors c'est sûr que lorsqu'ils produisent une liste de tâches, inmanquablement il y a une tâche qui va être citée : c'est respecter les règles de sécurité. Cela commence très tôt dans la liste des tâches et on a du mal à la faire disparaître. Dans la ligne de ce que vient de dire Annie... J'essaie de leur expliquer que respecter les règles de sécurité ce n'est pas une tâche en soi, il y a plein de tâches à faire : il faut assembler tels éléments en respectant les règles de sécurité mais ce n'est pas un but en soi, isolé de respecter les règles de sécurité. Cela témoigne de l'état de non intégration. Ils ont toujours du mal... Ce n'est pas très démocratique, j'essaie toujours

de leur imposer quelque chose dans les discussions mais ils ont beaucoup de mal à renoncer à cette tâche. Après ça finit par dire : oui mon boulot c'est comme les critères qualité, les critères qualité ce n'est pas une tâche en soi. C'est dans toutes les tâches que je dois prendre en compte les critères de la qualité.

Dominique CAU BAREILLE (Enseignante en ergonomie à Lyon II)

Je voudrais rebondir sur ce que disait Monsieur Leplat tout à l'heure parce que je trouve qu'on a surfé un peu vite. Je voudrais revenir sur ces situations où on a des novices qui arrivent dans ces situations de travail où ils auraient besoin, et qui expriment eux-mêmes le besoin, d'avoir des éléments pour pouvoir assurer une production, et se débrouiller tout seul. Mais ce qu'on voit aussi c'est les gens un peu expérimentés qui à l'occasion de déplacements ou à l'occasion d'actions qui sont centrées sur leur propre travail, donnent des injonctions aux novices. Ça, ce sont des éléments qu'on ne voit pas bien à travers les trois points que vous avez évoqués dans le sens où on voit s'exprimer, dans les situations de travail, une recherche d'aide à travers des regards même ; on cherche à capter le regard de l'autre parce qu'on en a besoin à un moment donné. On voit aussi l'expérimenté qui est aussi en difficulté de se créer l'espace pour aller aider. Cela se traduit par un ton impératif, (quand on analyse les discours), parce que l'ancien n'a pas le temps, parce qu'il doit assurer la production, et ne va pas s'assurer de la compréhension du novice. Il va même parfois l'agresser en disant « mais c'est pas du tout comme ça qu'il faut faire ». Je vais vous donner un exemple puisque j'ai eu la chance de suivre un joli travail sur le parage de la salade. C'est le travail de Guylaine de Méricourt il y a quelques années où elle a démontré que des jeunes pareuses qui arrivaient sur les lignes avaient à découper de la laitue, de la frisée, de la rouge. On ne leur disait pas d'emblée que la frisée ça ne se coupe pas comme de la rouge etc., et qu'il y a des façons particulières de découper la salade. On leur disait : voilà tu as de la salade, tu la coupes ! Ce que démontre bien Guylaine dans son travail c'est que l'opératrice regarde sa salade ; elle regarde un peu les autres faire, parce qu'il n'y a aucune explication sur les spécificités de la salade, sur la manière de tenir le couteau, de couper à tel endroit, etc. Et on voit surtout une agressivité s'exprimer de la part des expérimentés envers la novice qui ne fait pas comme il faut. Ce qui permet aussi d'expliquer un très grand turn-over dans cette entreprise de parage de la salade. Ce sont vraiment des situations...de didactique...je ne sais pas quel mot il faudrait utiliser...Mais cela existe, et il y a une véritable souffrance tant du côté du novice que du côté des personnes qui aimeraient pouvoir former...Cela crée un mode de relations dans la transmission qui est très particulier.

Annie WEILL FASSINA

Ce qui voudrait dire qu'entre les trois situations que tu as données qui sont quand même de type scolaire, il faudrait avoir une quatrième relation où il y a le novice ou l'intérimaire qui « veut » apprendre, mais où il ne trouve pas d'émetteur...

Serge VOLKOFF

C'est une situation anti didactique.

Alain SAVOYANT

Les trois types de situation que j'ai utilisés c'était pour m'orienter dans le domaine. Ce que vous dites est important et intéressant en effet. Est-ce que cela qualifie une quatrième situation ? C'est ce qui m'interroge un petit peu, parce que dans ce que vous avez expliqué il y a le problème de la disponibilité, ou de pas disponibilité, de volonté ou pas volonté qu'on voit partout. Les infirmières en particulier disent en parlant du tutorat : on est déjà tellement surchargées on ne voit pas comment on peut faire. Au point que quand elles ont une nouvelle dans le service elles disent : pour nous c'est une charge supplémentaire de lui apprendre, il vaut mieux avoir une en moins qu'une nouvelle qui ne sait rien faire ! On a aussi le cas... parce qu'on prend beaucoup d'intérimaires... où l'intérimaire n'a pas été contente quand l'infirmière lui a transmis quelques règles d'usages...il y a eu un clash...elle est partie tout de suite. Alors l'inverse on le voit moins souvent... comment le dire...c'est...à la limite, si le débutant demande...Il ne faut pas trop qu'il compte sur la spontanéité des

unes et des autres pour lui transmettre quelque chose, mais si on demande... Chez les infirmières c'est encore particulier, dans le texte législatif qui définit leur fonction, la fonction d'enseignement est explicitement donnée. C'est une obligation, normalement une infirmière qui ne transmet pas est en faute. Quand quelqu'un veut apprendre, et n'obtient pas ...Est-ce qu'il faut en faire une situation spécifique ? Je n'ai pas bien la réponse tout de suite.

Annie WEILL FASSINA

Il va chercher des indices, il va chercher des informations, il va chercher des regards, il va copier des manières de faire...Mais ça ne sera pas souvent verbal, ce sera souvent dans l'implicite que cela se passe et dans les essais. Alors c'est une situation d'apprentissage involontaire de la part du nouveau. Par exemple à la Poste, des études ont montré que la sollicitation du nouveau, on n'y répondait pas toujours.

Jacques LEPLAT

Dans cette discussion il y a le problème des « aides à la transmission ». Les aides à la transmission, il y en a de plusieurs catégories. La première c'est l'expérience où vous avez fort bien dit qu'elle est difficile à transmettre par des écrits ou à verbaliser. Est-ce qu'on ne peut pas créer des conditions qui facilitent l'acquisition de l'expérience ? C'est le problème au fond de se substituer d'une certaine manière à l'enseignant que vous avez mis dans votre première catégorie. Il y a les enseignants artificiels, les aides. Ces aides c'est créer des conditions favorables et les aides peuvent être aussi des instruments, des notices et tout cela. Cela fait partie des aides que l'on peut concevoir plus ou moins bien. La manière de concevoir les aides cela entre aussi dans ce schéma avec un statut meilleur que celui qu'on lui donne d'habitude. La deuxième remarque c'est à propos de l'exemple que donnait Mr Schram. Quand vous parlez de double tâche, il semble que les tâches n'ont pas le même statut. Ce qui me semble difficile dans le nucléaire c'est de donner les justifications de ce qu'il faut faire pour respecter la règle de sécurité. Elles entraîneraient l'acquisition de compétences techniques qu'il serait difficile de fournir ou qu'il faudrait fournir avec un modèle approprié à l'opérateur. On est pris entre deux difficultés : ou bien on lui donne une justification technique et c'est très bien mais c'est difficile à appliquer, ou bien on lui donne des règles à appliquer autoritairement. Est-ce qu'entre les deux il y a une solution et laquelle vous utilisez, vous, pour qu'il y ait un espèce de modèle intermédiaire qui permettrait à l'opérateur d'avoir une certaine justification de ce qu'on lui demande de faire ?

Jean SCHRAM

Je n'ai pas de réponse toute faite. Mais pour reprendre ce que vous disiez dans votre exposé, dans ce type de rencontre cela dépasse la question de la double tâche. Sur quoi peut se baser la transmission, si je reprends votre exposé, c'est bien sur un référentiel commun qui lui s'appuie sur un savoir épistémique et pas sur un savoir pragmatique puisqu'il y en a un qui sait et l'autre qui ne sait pas. Les savoirs épistémiques ne sont pas du tout les mêmes et par contre les deux ont un savoir pragmatique mais qui ne porte pas sur le même objet. Donc faire se rencontrer ça, c'est un vrai problème d'aide. On est en train d'essayer d'élaborer des façons de faire, mais ce n'est pas simple. Le technicien RP et le mécanicien ne parlent pas le même langage, ils n'ont pas le même référentiel, ils n'ont pas le même background de connaissances. Le mécanicien est très expert dans sa matière mais faire les mesures qu'on lui demande, il n'en comprend pas forcément le sens, au même titre que le technicien RP... c'est un petit exemple, il y a en a une multitude. C'est une rencontre qui est très complexe.

Annie WEILL FASSINA

Ces gens là se rencontrent, ils discutent entre eux ou ils sont dans des services différents ?

Jean SCHRAM

Par exemple la maintenance d'une centrale nucléaire, en temps normal, c'est 4000 interventions. S'il y a 1000 salariés, il y a 1000 prestataires pendant la durée de la tranche. Un chargé de travaux,

c'est lui dont je parle, il arrive dans la centrale, il ne sait pas encore sur quoi il va travailler. Il y a un chef de chantier qui a peut-être eu des réunions au préalable. Lui, il arrive d'une centrale dans le nord de la France, il traverse la France, il arrive le matin sur le chantier, il prend le dossier. En plus ils n'ont pas le temps, et ils sont dans des situations qui se compliquent puisque ça devient des situations : contrôle / conseil, et la mission de contrôle est très forte. Le chargé de travaux, il est perçu comme : attention on est en train de me surveiller. Donc le dialogue ne se facilite pas forcément. Après on peut développer...mais ça sera pour une prochaine !

Serge VOLKOFF

Je voudrais revenir sur l'affaire de l'expérience dans tout cela pour raccrocher aux propos tout à fait initiaux d'Annie en introduction sur le contexte social, puisqu'il y a ces configurations d'âges mouvantes qu'on connaît et des configurations parcours professionnels mouvants, de collectifs qui ont des occasions de plus en plus rares de se construire sur la durée. Si je comprends bien le modèle que tu présentes Alain, tu dis : l'expérience, elle, ne se transmet pas. Il se transmet des savoirs qui se sont construits pour partie par l'expérience. Peut-être qu'on peut le dire au passage, le receveur, lui, a son expérience et elle vient jouer un rôle dans la transmission. Mais ce n'est pas de l'expérience qui se transmet. Je voudrais un instant risquer de dire des hérésies au plan de l'approche psychologique de ces questions, parce que ce n'est pas du tout ma culture, et rejoindre un débat interne régulier au Creapt depuis quelques mois là-dessus. Moi, je voudrais défendre cette idée-là que ça vaut la peine de créer des conditions pour que bel et bien de l'expérience se transmette.

Ce que j'ai en tête, c'est très simple : moi, le transmetteur, émetteur, je dis quelque chose sur la manière de faire une tâche quelconque, et puis à cette occasion-là, je te dis, à tel moment quelconque de mon parcours, hier, l'année dernière, il y a 20 ans, il m'est arrivé telle chose et c'est pour cette raison-là que j'ai changé ma manière de faire. Est-ce que oui ou non au moment où je procède de cette manière-là, il se transmet quelque chose de différent par rapport à ce qui se passerait si je t'avais donné le résultat en savoir tout construit de cette expérience précédemment accumulée. Moi j'ai le sentiment que oui. J'ai le sentiment qu'en faisant cela je contribue d'une certaine manière, en restituant ce petit bout de mon expérience à te donner à toi, le receveur, des bribes de ce que tu appelais toi, la théorie. C'est-à-dire quelque chose comme un schéma d'organisation, d'appréhension de la situation et des objectifs qu'on est en train de se fixer. Quelque chose qui aurait une portée un peu généraliste, y compris avec un élément d'appréciation qui peut être : toi le receveur, moi je te dis pourquoi je fais comme ça, parce qu'il m'est arrivé tel truc. Mais c'était moi, et toi tu n'es pas moi. Donc tu peux porter un jugement sur le fait que oui, il m'est arrivé telle chose, et j'ai agi de telle façon. Néanmoins cela ne te convainc pas tout à fait parce que tu as eu un autre itinéraire, tu as d'autres raisons, d'autres éléments d'appréciation, d'autres caractéristiques personnelles, d'autres soucis, une autre santé, une autre formation, etc. Donc ça donne un petit plus possible de la généralisation de ce qui se transmet, parce qu'on peut dire que dans ce registre-là la transmission de l'expérience elle-même peut être une composante parmi d'autres de la transmission des savoirs.

Alain SAVOYANT

Je ne voyais pas la question comme ça... Mais je pense que c'est différent. Là l'expérience est invoquée et convoquée comme argument de justification. Quand je te dis qu'il faut faire comme ça ou qu'habituellement c'est comme ça qu'on fait, je ne suis pas sûr que je transmette de l'expérience. Mais j'invoque et je convoque mon expérience pour dire que ce que je te dis ce n'est pas seulement arbitraire. Pour moi ça vient bien en termes de justification. C'est du récit d'expérience. Je suis assez d'accord pour dire que ce n'est pas la même chose de donner l'information comme ça et de la convoquer, de référer à des événements mémorables. Alors est-ce que l'évocation ou le récit d'une expérience, c'est transmettre de l'expérience ? Je ne voudrais pas pinailler comme un fou là-dessus !...

Annie WEILL FASSINA

Oui, pour moi c'est du récit. Pour moi, ce n'est pas parce que tu vas raconter ton expérience que ça va rentrer dans l'image du receveur de ce qu'il a à faire et pourquoi il l'a à faire. Mais cela ne sera pas son expérience à lui, tu auras transmis le récit de ton expérience il l'aura rentré dans ses connaissances...mais ce n'est pas son expérience à lui.

François MOULIN (Cnam – master de ressources humaines).

Je me posais la question à travers l'exemple de la radioprotection... si cette problématique ne se trouvait pas dans tous les métiers transverses, comme justement dans les métiers de la qualité où il y a une rencontre des gens de métiers et des gens de la qualité. Effectivement il y a quelque chose à passer, et on n'y arrive pas toujours. Par rapport à mes expériences professionnelles on peut évaluer un bon qualitatif ou un mauvais qualitatif à travers le fait qu'il ait une qualité pédagogique justement...du pourquoi il faut appliquer une règle. La règle en soi n'est pas bonne ou mauvaise mais faut-il encore qu'on la comprenne, et qu'on sache pourquoi on l'applique. La transmission du savoir c'est passionnant...enfin je ne sais pas si on l'abordera par la suite, mais le « savoir transmettre » est très important. Ce n'est pas tout de transmettre, encore faut-il savoir transmettre. Je ne suis pas sûr qu'un gars qui a été soudeur toute sa vie, ou chef de projet toute sa vie, quel que soit le métier qu'on ait fait toute sa vie, on lui a appris dans son métier à transmettre, à avoir une activité pédagogique. Je voulais savoir si au niveau des expériences de recherche que vous avez - je sais que dans beaucoup d'entreprises il y a des exemples justement de tutorat, un ancien qui prend en main un jeune - si on apprend à ces gens-là à apprendre...si on leur apprend à transmettre leur savoir.

Alain SAVOYANT

Le peu que j'en vois... Oui, on leur donne un petit peu de formation sans doute. Souvent ils ne sont pas vraiment volontaires, on les désigne volontaires...on ne sait jamais trop quelle reconnaissance ils en ont ou pas. Oui, on leur donne un peu de formation mais c'est à la mesure de ce qu'on donne comme formation aux enseignants... Non, mais on sait bien qu'il y a des vrais problèmes de la formation à la pédagogie. On sait qu'il y a du travail à faire, et depuis quelques années on travaille sur le travail d'enseignant. Je crois qu'on est resté longtemps sur le modèle : c'est celui qui est expert qui enseigne, après la façon dont il enseigne ce n'est pas quelque chose qui était vraiment pris en compte. Par exemple à la SNCF (bon ! c'est un peu ancien) mais quand même pour chercher les formateurs, on va chercher les meilleurs techniciens...

Annie WEILL FASSINA

Je me souviens de travaux qui ont été faits dans les années 70 où on montrait comment on confiait le nouveau ou le novice à un ancien qui devait faire avec et qui devait lui expliquer le travail. C'était une des sources des critiques de la formation sur le tas qu'on a pu faire à l'époque, qui était que les choses étant automatisées, les gens ne savaient pas trop donner les bons critères, chacun ne savait pas ce que l'autre savait ou pas, et qu'un bon ouvrier ne faisait pas forcément un bon enseignant ou un bon tuteur. Je ne me rappelle plus très bien... Je me retourne vers Mr Leplat qui a une bonne expérience là-dedans...je ne me souviens plus bien de qui a fait l'étude, mais je sais qu'il y a eu des observations faites là-dessus en ergonomie.

Jacques LEPLAT

Oui il y a eu beaucoup d'expériences faites...comme on dit avec l'expression anglo-saxonne le « coaching » il y a beaucoup de travaux qui sont faits dans ce cadre là maintenant...je ne les ai pas de mémoire comme ça mais on peut s'y référer, et aussi de l'époque que vous dites aussi, mais je crois que maintenant aussi il y en a beaucoup.

Constance PERRIN JOLY

Vous avez parlé de l'apprentissage avec un transmetteur et un receveur. Je trouve cela intéressant et en même temps est-ce qu'il n'y a pas une double relation ? Vous parliez, Monsieur Volkoff, de l'expérience qui peut être racontée et qui accompagne la transmission...est-ce qu'il n'y a pas une

négociation entre deux acteurs, où chacun se transmet quelque chose, par l'échange et par la pratique des uns des autres, puisqu'un novice peut avoir une autre expérience ou une autre pratique, et il peut remettre en cause ce que l'ancien faisait, dans le cas d'ancien / novice qui n'est pas la seule forme qui existe et on n'est plus uniquement dans une relation transmetteur / receveur.

Alain SAVOYANT

Oui dans tous les cas que j'ai vus, les tuteurs disent qu'ils apprennent bien quelque chose, ce n'est pas simplement un discours, ils apprennent réellement quelque chose. Il y a des évolutions techniques... Chez les infirmières par exemple, on le voit bien, les jeunes infirmières sont porteuses de ces évolutions et d'une certaine manière quand elles arrivent dans les unités, elles apportent vraiment quelque chose. Il y a par exemple une sorte de révolution dans les dix dernières années dans le travail infirmier, c'est la systématisation des dossiers infirmiers. C'est-à-dire qu'on leur demande beaucoup d'écrire, aux infirmières, pas que pour des problèmes de traçabilité, mais on considère qu'une bonne infirmière c'est une infirmière qui doit pouvoir dire ce qu'elle fait et elle doit l'écrire. Il y a toujours de la transmission orale au passage de service. Quand il y avait de l'écrit c'était informel, c'était un carnet qu'elles se transmettaient de poste à poste pour le suivi du patient. On sait que les anciennes infirmières ont eu du mal à passer au côté formel, tandis que les jeunes pas du tout, parce qu'elles apprennent ça à l'école, ou dans leur formation. Alors du coup ça tire les plus anciennes vers cette direction là. Mais à part ça les tuteurs elles apprennent à partir du moment justement où elles prennent au sérieux leur boulot et qu'elles veulent expliquer leur boulot. A partir du moment où on est mis en situation de devoir transmettre, à expliquer, à le montrer, obligatoirement ça pousse à s'interroger sur sa propre pratique...ça va de soi, c'est sûr...

Bruno COURAULT

Cet après midi j'exposerai dans le cadre des PME, ce que j'appelle des toutes petites entreprises, ce qui va permettre de développer la dernière intervention. Précisément dans les entreprises on est sans arrêt confronté au problème de la transmission, quelles sont les méthodes les plus performantes. Et par contre, le jugement théorique qui procède du fait que l'expérience ne se transmet pas, ce n'est pas trop pris en considération. Ce n'est pas très recevable, si vous voulez. Alors je me disais que dans tous les entretiens que j'ai pu faire sur ce sujet là il y a toujours un critère qui revient, c'est le temps d'apprentissage des métiers. Il y a bien quelque chose qui fait que malgré tout l'expérience ne se transmet pas, à partir d'un certain moment les gens des deux métiers, le jeune et celui qui a de l'expérience considèrent que l'expérience a été réussie, en tous les cas elle est passée.

Christophe REAL (Ergonome)

Moi j'ai une réflexion qui est peut-être à côté de l'exposé que vous avez fait. Suite à une intervention que j'ai faite dans un abattoir, la question que je me pose c'est quoi transmettre. On a là des savoir-faire qui sont dans le corps des opérateurs, dans leurs bras, dans leurs épaules. Sur les lignes d'abattage quand on rencontre les opérateurs, ils disent : j'étais plombier, j'étais boulanger, et je suis arrivé sur ce poste, à un poste où le porc passe toutes les 3 secondes, et il y a un geste qui est très simple à faire (enfin, simple...justement...) mais ces personnes elles ont besoin, elles attendent quelque chose sur comment avoir ce geste dans ce contexte très particulier. Dans ce contexte là, sur ces savoirs-là, on ne se pose même pas la question de savoir comment transmettre ce geste, parce que le savoir il est dans le corps de la personne. Alors comment on pourrait faire passer ça...Pour revenir à l'objet vieillissement au travail j'ai l'impression que la question un peu fatale c'est ceux qui ont 30 ans et qui rentrent à l'abattoir, deux ans après ils sont vieux. Ce n'est pas que le vieillissement des anciens, c'est les jeunes qui vieillissent trop vite, avec des déclenchements de maladies professionnelles. On retrouve ça dans d'autres industries agroalimentaires. Je ne sais pas comment situer ça par rapport à l'exposé. Mais par exemple dans un ancien abattoir, c'était sur un poste de fente où on fend les porcs en deux. On a trouvé un opérateur qui lui avait de très bons résultats qui était un peu le démonstrateur, qui guidait un peu les autres dans ce type de tâche. Mais il n'arrivait pas à exprimer... ces gestes-là on ne peut pas les exprimer par des mots, et même sur des postes uniques, l'imitation est très difficile, c'est difficile de transmettre par l'imitation, par des repères

visuels, en disant : tu vois tu dois taper là, parce que ça va t'éviter de donner 3 coups au lieu d'un seul et tu vas t'économiser. En fait cette personne qui était en poste et avait dix ans de pratique s'est fait opérer des deux épaules...Donc quel moteur on peut avoir en termes de transmission dans ce contexte-là ?

Alain SAVOYANT

Vous posez là un problème complexe qui est celui des habiletés motrices – je répondrai quand même parce que le problème de l'habileté motrice c'est un très bon cas, où ce qui serait le savoir de référence, le savoir épistémique n'est pas trop pertinent pour la réalisation de l'action. Pour faire un saut périlleux vous pouvez avoir plein d'éléments sur la biomécanique, sur les lois physiques qui sont pertinents pour savoir comment un saut périlleux se fait. A part ça on ne peut pas réduire l'habileté motrice à sa simple exécution. Dans toute activité il y a une orientation, on tient compte toujours de la situation, on prélève toujours des informations dans l'environnement, sur son propre corps. Et dans tout ce qui est orientation, il y a des éléments qui sont verbalisables, on peut utiliser des analogies. Quand on veut apprendre un geste on sait que ce qui est essentiel ce sont les références sensorielles. Le mouvement c'est d'abord « la sensation » du mouvement qu'on fait. En travaillant sur la référence sensorielle du mouvement, en disant : *en faisant tel geste comme ça, tu dois ressentir ça, etc..* Avec le verbal, on peut transmettre...J'ai en tête l'exemple d'une enseignante de danse qui disait : tu vois, tu fais comme si c'était une fleur qui s'épanouit... Alors, opérationnel, ou pas opérationnel, en tous les cas cela avait du sens pour la danseuse. Ça l'oriente pour faire quelque chose. Donc on peut penser que dans nombre d'habiletés motrices on peut trouver l'orientation, j'allais dire prévenir ce qu'on va ressentir. Ce sont des choses qui peuvent se pratiquer. Sur ce plan, ça serait intéressant d'aller interroger des danseuses, des acrobates...pour connaître...

Annie WEILL FASSINA

Sur les abattoirs je ne sais pas si vous connaissez les études qui ont été menées au Québec par Nicole Vézina, sur les porcs ou les bœufs ; sans passer par la transmission, ils ont montré à quel point l'affilage du couteau était important dans ce travail et la formation avait porté aussi sur l'affilage du couteau d'une manière assez perfectionnée, sur les théories et les procédures d'affilage du couteau. Il y a aussi Fabrice Bourgeois qui a travaillé là-dessus. Mais c'est vrai que la simple observation du geste ne suffit pas pour arriver à imiter un geste et savoir quoi regarder dans un geste, l'apprentissage par observation ne va pas suffire parce qu'il faut d'abord savoir quoi observer pour pouvoir le faire. Il y a aussi les travaux de Bénédicte Six sur la kinési. Là, il y a quelque chose qui m'a paru intéressant, ils ont fait des films. Ils ont filmé des experts en train de faire et ensuite ils avaient demandé à des expérimentés de commenter le film devant les novices. C'est-à-dire qu'il y avait apprentissage du geste, apprendre aux novices ce qu'il fallait regarder, et en même temps une correction de l'erreur, de ce qu'il ne fallait pas faire.

Jean SCHRAM

Juste une remarque, il me semble que dans la question il y avait le problème du *moteur* lors de la transmission. Je pense que le savoir incorporé génère une souffrance du corps et une pathologie, il me semble que j'ai entendu ça

Annie WEILL FASSINA

Effectivement c'est comme les caissières qui ont des TMS au bout de deux ans. C'est les problèmes liés aux cadences, aux problèmes de pression... Tout ne peut pas se résoudre par la transmission. C'est peut-être un problème de l'entreprise de toujours renvoyer sur la formation, sur la manière de faire et donc sur l'individu, au lieu de regarder autour les conditions de travail dans lesquels il se trouve.

Chapitre 3

LES SAVOIRS ET LES TRANSFERTS DE COMPÉTENCES : LE CAS DES SENIORS DANS LES TPE ET PE, EN AUVERGNE

Bruno COURAULT, économiste, Centre d'études de l'emploi

Cet après-midi je vais vous présenter une étude que j'ai faite il y a deux ans, en 2003 avec deux collègues de Clermont Ferrand : Emilie Bourlier qui est une jeune doctorante qui à l'époque terminait sa maîtrise (actuellement en thèse) et Philippe Trouvé, avec qui je développe depuis plusieurs années des travaux sur l'emploi dans les PME. Pour me présenter rapidement : je suis chercheur au Centre d'études de l'emploi depuis 1980. J'ai travaillé principalement sur la question de l'emploi dans les PME, ce qui se déclinait autrefois : par PME système locaux, districts, donc l'Italie ; PME filière, donc une filière un peu particulière, celle du textile et de l'habillement, ce qui m'a amené à poursuivre des travaux comparatifs avec des collègues étrangers qu'on va essayer de terminer vers l'été 2005, et puis PME senior... Donc une transition toute trouvée.

Je vais vous présenter cette étude en 4 points. Dans un premier point : quelques généralités sur l'étude elle-même, ensuite pourquoi la question des transferts de savoirs qui vous voyez figure dans le titre de l'exposé, titre qui reprend quasiment le titre de la publication qui était en même temps le titre de la commande qui nous a été faite, publication en ligne, je le préciserai le moment venu. En troisième lieu j'en viendrai à préciser de façon assez surprenante une approche statistique sur la façon dont les seniors se positionnent face à la question du transfert des savoirs dans les PME et TPE de notre champ et par rapport à la population que nous avons interviewée. En quatrième lieu, ce qui sera le cœur de ma présentation, j'espère que j'aurai assez de temps pour pouvoir le développer : les enseignements des enquêtes que j'ai retranscrites dans le diaporama qui vous sera communiqué avec les actes de ce séminaire. C'est toute une série de propositions émanant de dirigeants d'entreprises qui situent de façon très précise, très qualifiée la relation de leurs seniors vis-à-vis de la question des transferts de savoirs.

Alors comme notre collègue ce matin, je ne fais aucune différence entre savoir et compétence et j'utiliserai indifféremment les termes de transfert ou de transmission. Dans le diaporama j'ai abrégé en T.S. (pour transmission de savoirs).

L'étude *EQUAL* Auvergne 2003 a présenté pour les chercheurs que nous sommes, mes collègues et moi, une opportunité assez exceptionnelle dans ce sens que les responsables du programme *EQUAL* Auvergne sont venus nous chercher - après avoir mis au point l'appel d'offres qu'ils avaient fait dans le cadre de leur région - pour nous passer commande d'une enquête devant porter sur environ 230 entreprises. Cette commande impliquait trois choses distinctes. Nous étions responsables de la mise en place des outils, du déroulement de l'enquête, c'est-à-dire de son passage et enfin responsables de la production d'une synthèse. Tout cela devait se passer dans des délais, pour le monde de la recherche, assez tendus puisque la demande nous est parvenue en octobre. En Novembre et Décembre 2003, nous avons mis au point le dispositif d'intervention : questionnaires, fiches signalétiques, guides d'entretiens. Ensuite l'enquête s'est déroulée pendant les trois mois qui ont suivi, Janvier à Mars. A peine deux mois pour en tirer les premiers résultats... et ensuite obligation nous était faite avec Emilie Bourlier de présenter la synthèse devant les intéressés, les gens que nous avons rencontrés et toute l'équipe pilote des collègues d'Auvergne qui étaient associés au programme le 15 Juin 2004. Le rapport était finalement rendu début Juillet.

A cause de ce calendrier extrêmement tendu, et de la responsabilité entière de l'opération qui nous était confiée - un champ d'enquête très important inhabituel dans nos pratiques de recherche où il

est exceptionnel de pouvoir conduire une enquête sur une population d'entreprises aussi importantes – nous avons produit avec Emilie ce que j'appelle vraiment un « rapport de synthèse ». Depuis, nous poursuivons avec Emilie et Philippe Trouvé, nous reprenons tout le matériau d'enquête pour en approfondir les enseignements. Je vous présenterai ici quelque chose qui ne figure pas à strictement parler dans le rapport de synthèse - rapport que vous trouverez sur le site du Centre d'études de l'emploi, sous la rubrique des rapports de recherche : www.cee-recherche.fr.

La mise en ligne du rapport offre ceci d'intéressant qu'elle complète la partie tirée sur papier par une série d'annexes qui ne figurent qu'en ligne : toutes les annexes techniques, ainsi qu'une série de résultats brut de décoffrage peuvent ainsi être trouvées sur le site de publication, alors qu'on ne les a pas fait figurer dans le rapport en ligne.

Un mot sur l'objet de l'étude : les responsables d'Auvergne se sont posé la question de ce qu'il allait advenir de l'emploi dans leurs entreprises, étant donné que cette région est en chute démographique et en perte de vitesse au niveau économique. La région Auvergne regroupe quatre départements : l'Allier, le Cantal, le Puy de Dôme et la Haute Loire. En dehors du département du Puy de Dôme, les autres départements connaissent des baisses dans l'emploi assez importantes et chroniques. La question pour les responsables de cette région consistait à prendre la mesure de cette déperdition des forces vives, et de voir en particulier quels problèmes cela soulevait pour les responsables des PME. Puis de mettre tout cela en relation très directement avec la question des transferts des connaissances, car l'objectif des actions de type projet *EQUAL* était de promouvoir dans une seconde phase une méthodologie des actions de formation à mettre en œuvre dans les entreprises les plus demandeuses, et puis, dans une troisième phase, de mettre en œuvre des actions de formations en faveur précisément des travailleurs âgés de ces PME, pour organiser, systématiser et mieux développer que cela n'était fait, les transferts et les transmissions des connaissances de ces anciens, pour préserver le capital cognitif des entreprises.

TABLEAU 1
Répartition des entreprises de l'enquête par taille et par champ d'activité

Répartition des entreprises par taille			Répartition des entreprises par secteur	Répartition des entreprises en Auvergne
Non répondants	Non répondants	0		
0, à 10,	Industrie,	117	49,16%	13,7%
10, à 20,	B. T. P.,	42	17,65%	15,7%
20, à 50,	Commerce,	58	24,37%	27,5%
50, à 251,	service,	21	8,82%	43,1%
Total répondants	Total répondants	238	100,00%	100%

Le champ : 238 entreprises, des PME et des TPE (très petites entreprises). Nous avons rajouté les TPE au titre car elles représentent plus de la moitié de notre échantillon. Au niveau de la répartition des entreprises par secteur, vous voyez [tableau 1] que nous avons une surreprésentation de l'industrie, au détriment bien sûr des services. Ceci est dû essentiellement à la façon dont nos collègues de la Chambre Régionale de Commerce et d'Industrie sont intervenus s'agissant de leurs quatre chambres départementales - et de même la Chambre Régionale des Métiers d'Auvergne qui intervenait aussi pour les quatre chambres départementales. L'organisme pilote qui avait été choisi

pour réaliser ce programme était l'OPCAREG : c'est une structure qui collecte les fonds au titre de la formations dans les petites entreprises. OPCAREG nous avait associés au titre de l'Ecole Supérieure de Commerce, comme prestataire de services pour réaliser l'enquête.

J'en viens aux raisons de la mauvaise représentativité de notre échantillon, par rapport à la structure de la population des entreprises du département, que vous voyez dans la colonne à droite ; ça vient du fait que chaque partenaire a biaisé les conditions qui les ont amenés à construire leur propre échantillon, chaque partenaire ayant la responsabilité de faire tant d'enquêtes dans son champ. La chambre d'industrie a joué le jeu, la chambre de l'artisanat et celle du commerce ne l'ont pas joué – ces dernières sont responsables de toutes les petites structures [les moins de 10]. Les personnes qui sont intervenues pour l'étude avaient en général une connaissance très fine de leur population d'entreprises (c'étaient les responsables locaux qui intervenaient), et ils savaient exactement ce qu'ils en escomptaient au titre des attentes en opérations de formation (phases suivantes du projet européen). Par ailleurs figurait dans le programme *EQUAL* Auvergne une ligne spécifique, une action pour la préservation des métiers dits « du patrimoine », c'est-à-dire des activités très spécifiques à la région, comme par exemple les tailleurs de lauze (pierres utilisées pour la couverture des toits). De son côté, l'OPCAREG a tiré au sort les entreprises dans son fichier et n'a pas pu vérifier à priori si les entreprises appartenaient à l'industrie ou au commerce. Pour en terminer sur ce point, les collègues avec qui je travaille sont assez perfectionnistes, et ils ont décidé de réaliser une étude complémentaire pour corriger cette mauvaise répartition (Avril à Mai 2005), ce qui nous permettra de corriger notre échantillon dans le sens d'une meilleure représentativité.

Un mot rapide sur la **méthode**. On a décidé de faire une enquête à « double détente ». D'une part interroger les dirigeants d'entreprises, mais d'autre part comme l'enquête portait sur la situation des travailleurs âgés dans ces entreprises, d'interroger ces travailleurs dans ces entreprises. Sur ce point, nous avons laissé notre interlocuteur, le dirigeant, choisir les salariés que nous pouvions interroger. Il était prévu de rencontrer le dirigeant pendant trois quarts d'heure. Le questionnaire qu'on a mis au point pour recueillir l'opinion des salariés était un entretien relativement bref de 10 ou 12 minutes. Pour cette raison la représentation des salariés dans notre échantillon comprend aussi bien des travailleurs âgés que des travailleurs jeunes (jeunes par opposition à âgés). Dans l'exploitation statistique dont je vous présenterai quelques résultats par la suite on a appelé « seniors » les plus de 50 ans, « jeunes » les moins de 30 ans et donc la population intermédiaire les 30 à 50 ans.

Pour la bonne réalisation de notre travail ont été élaborés les outils suivants : le questionnaire auprès des dirigeants, la fiche signalétique pour disposer au moment de l'étude et de l'exploitation des résultats de données récapitulatives sur l'entreprise, et le questionnaire auprès des salariés.

Nous avons par la suite organisée collectivement la **synthèse** autour de quelques grands thèmes qui se dégagent. Notre chance a été de faire nous-mêmes des enquêtes. Ayant dès le départ une connaissance fine et précise des matériaux récoltés et de leurs lacunes, on s'est orienté vers l'élaboration d'une grille d'analyse qui nous a permis de dérouler le fil suivant : un chapitre sur les qualités et les limites associées à la présence dans l'emploi des seniors, avec la vision statistique de l'enquête auprès des salariés - c'est Emilie Bourlier qui s'en est chargée - , et le point de vue qualitatif, à partir du recueil des opinions des dirigeants. Ensuite un second chapitre pour caractériser l'emploi des travailleurs âgés, leur métier, avec une partie sur leurs représentations et leurs projets d'avenir (en lien avec la retraite). Un troisième chapitre sur les seniors et les formations : c'est à ce titre que nous avons traité de la question précise des transferts de savoirs dont je vais vous entretenir par la suite. Enfin un dernier chapitre dans lequel on a présenté toute une série de monographies qui nous semblaient tout à fait typiques du matériau de notre enquête qui détaillaient les conditions qui faisaient que les seniors apparaissaient vraiment comme un atout, à l'appui de la dynamique de ce tissu des petites entreprises de la région Auvergne.

Aujourd'hui, je ne vais m'intéresser qu'au chapitre traitant de la question des formations et des transferts de savoirs en lien avec le maintien dans l'emploi des seniors. Dans le traitement de cette question on a pris implicitement « le transfert des savoirs » comme fil conducteur de la formation

des salariés de ces entreprises. Notre souci a été, dans nos enquêtes et dans nos questionnaires, d'essayer de demander à nos interlocuteurs d'objectiver, de donner un contenu, des justifications, et de légitimer ce que représentaient ces transferts de savoirs lorsqu'ils étaient pris en compte. L'opinion générale des dirigeants et des salariés est que cela participe de la vie de l'entreprise. C'est quelque chose que l'on fait de façon banale, sans tellement s'en rendre compte, d'où la difficulté pour nos lunettes de chercheurs d'essayer d'en rendre compte en la « mettant en mots », de codifier cette « banalité ».

POURQUOI CETTE QUESTION DES TRANSFERTS DE SAVOIRS ?

Si je pose cette question c'est pour expliciter et vous faire découvrir les questions que se posaient nos commanditaires. *A priori* ils avaient trois raisons précises de nous demander de nous intéresser à cette question. On est d'abord, dans cette région, dans un contexte général de pénurie de main d'œuvre. C'est une donnée dont il faut bien prendre conscience. Il s'agissait donc de savoir dans ce contexte ce qu'il en est de la stabilisation des seniors. Un second point, c'est que nos commanditaires savaient par leur connaissance précise de leur terrain d'action, que les PME de leur région emploient *de facto* pas mal de gens âgés, et elles les emploient jusqu'à ce qu'ils arrivent à l'âge de la retraite. On n'est pas là du tout dans le cas de figure des grandes entreprises où arrivés à un certain âge, il existe des dispositifs légaux qui permettent aux entreprises de se séparer de ces personnes. Ici, les anciens restent employés dans les entreprises. A nous de tenter de trouver les raisons, de pointer toute une série d'explications possibles de ce maintien dans l'emploi des travailleurs âgés. Je vous présenterai donc une typologie qu'on a été amené à élaborer par la suite pour esquisser de façon synthétique des éléments de réponse². Troisième justification pour privilégier la transmission des savoirs : nos commanditaires avaient une autre idée précise des actions de formation à mettre en œuvre par la suite pour que les entreprises tirent le meilleur parti possible de la présence de leurs travailleurs âgés. Il nous est apparu très vite, pour nous, que la meilleure justification c'était ce que j'appellerais ici une « légitimité de gestionnaire ». Là où les entreprises ont des besoins précis en termes d'emploi, de qualification, de compétence, et pour toutes ces raisons vont valoriser au mieux l'emploi de leur seniors, c'est parce que leur activité le leur commande. Il y a donc une exigence que dans notre jargon d'économiste gestionnaire nous appelons « la référence au métier stratégique de l'entreprise » - ce que les gestionnaires anglo-saxons appellent « *the core competencies* » (les métiers qui sont au cœur de l'activité de l'entreprise). On peut bien sûr trouver d'autres justifications telles que celles-ci : « les seniors sont des puits de science » ; « ce sont eux qui résument, qui capitalisent l'ensemble des compétences de l'entreprise... ».

Vous voyez que, par le biais du vocabulaire, on passe du qualificatif qui caractérise le salarié à... l'entreprise - ce que je mets sous l'expression « une clé de la technicité de l'entreprise ». Les compétences des travailleurs reflètent en quelque sorte le portefeuille des techniques que l'entreprise est à même de valoriser. Et au final, c'est ce qu'on retrouve d'une manière générale, les seniors valorisent les compétences des entreprises, aussi bien dans les petites que dans les grandes entreprises.

Venons-en aux **résultats proprement dits**. Pour apprécier les transferts de compétence, je l'ai dit, on a adopté un fil conducteur : les transferts sont une des modalités de la formation. La formation dans l'entreprise remplit trois buts distincts : compléter la formation initiale, donner des compléments de compétences techniques pour que les travailleurs s'adaptent à l'environnement de l'entreprise et dispenser un véritable cursus de formation. Là c'est ce que l'on met sous l'étiquette de : formation longue ou formation continue. Le dosage est extrêmement variable et dépend des paramètres de l'entreprise. En relisant le rapport j'ai trouvé qu'il était surdéterminé par des considérations stratégiques, c'est-à-dire que là où l'entreprise a une visée très précise, elle va gérer et déve-

² La poursuite de notre travail d'analyse vise entre autres à vérifier et approfondir la représentativité de cette typologie.

opper une gestion de sa main-d'œuvre qui répond à ses besoins. Par contre là où l'entreprise n'a aucune visée stratégique, on va se trouver face à des dirigeants qui sont en manque sur ce plan-là, et qui le plus souvent ne savent pas trop de quoi l'avenir sera fait.

Alors pour objectiver les transferts, on va pouvoir l'appréhender soit par le biais des formations sur le tas, soit par le biais de ce qu'on appelle des « formations qualifiantes ». On sait tous ce qu'on met derrière l'expression « formation sur la tas ». Par contre, les formations qualifiantes, c'est celles qui vont être les plus exigeantes pour les entreprises. Elles vont nécessiter qu'une personne soit choisie par l'entreprise pour suivre pendant un temps, en général long, la formation du jeune dont ils vont être chargés. C'est le dispositif des tutorats que vous connaissez. Là, on retrouve la même conclusion que Myriam Campinos dans ses études sur les Petites et Moyennes Entreprises (voir son article dans un ouvrage collectif sur *Les Dynamiques des PME*, PU, 2000). Les petites entreprises se plaignent qu'elles ont de moins en moins de temps, une disponibilité de plus en plus réduite pour assurer le suivi correct de ces formations longues. Il est clair que les seniors dans nos TPE assurent les deux et c'est encore plus vrai dans les toutes petites boîtes où ils ne vont pas distinguer si c'est une formation banale, une formation sur le tas ou une formation sur les nouvelles machines qui arrivent, ou si c'est une formation plus longue. Ils sont *de facto*, acteurs de cette formation quotidienne qui ne dit pas son nom, et de ce fait ils sont les vecteurs normaux, banals de cette formation.

Comme on avait la chance de réaliser une enquête auprès des seniors, on a cherché à prendre un peu la mesure de la façon dont les salariés se voient dans ces opérations de transferts – et ce sont les résultats relatifs à ce point précis que je vais vous présenter maintenant.

Tableau 2
Le rôle des Seniors dans les Transferts de Savoirs
(résultats de l'enquête auprès des salariés)

<ul style="list-style-type: none"> • Les seniors n'ont pas eu plus l'occasion que les autres salariés de transmettre leurs compétences au cours de leur carrière : 78 % des salariés ont eu cette opportunité. • Par taille de l'entreprise : <ul style="list-style-type: none"> 78 % des salariés des Micro entreprises [0-9] 67 % des salariés des TPE [10-19] 84 % des salariés des Petites Entreprises [20-49] 94 % des salariés des Moyennes Entreprises [50-249] • Raisons de l'absence de TS : manque d'occasion, quel que soit l'âge des salariés

Le tableau 2 montre que cela varie avec la taille de l'entreprise. Si on prend la déclinaison de la plus petite à la plus grande taille, on voit que la fluctuation des résultats ne permet pas de dire grand-chose : 78% dans les micros entreprises ; 67% dans la tranche supérieure ; on remonte à 84 % pour les petites, et dans les moyennes, on voit que 94% des salariés interviennent.

Parmi les raisons mises en avant pour expliquer cette absence, « le manque d'occasions », quel que soit l'âge.

Des résultats un peu plus précis : si 22% des seniors estiment que cette absence de participation est due au fait que ce n'est pas l'habitude de l'entreprise, ou que l'employeur ne le souhaite pas, seuls 5% des jeunes mettent en avant ce motif. 9% des seniors disent ne pas souhaiter être formateurs, alors qu'aucun jeune n'évoque cette explication. 15% de jeunes ont manqué de disponibilité pour former leurs collègues, contre 5% de seniors. Donc les seniors semblent avoir plus de disponibilité pour transmettre leurs compétences mais ils semblent aussi plus réticents pour jouer un rôle actif dans ces transferts.

Par modalités de transferts, le rôle des seniors est plus précis. 22% des salariés ont été tuteurs, ceci sans distinction d'âge, 33% des seniors ont transmis leurs compétences en tant que maître d'apprentissage (là la différence s'explique), avec seulement 13% pour les jeunes. Par secteur il y a

de grosses différences. Dans les extraits présentés en annexe au rapport, nous citons les cas des commerces de détail et du bâtiment où ces pratiques de transmissions de connaissances sont beaucoup plus généralisées que dans d'autres activités où elles sont quasi absentes. La formation des apprentis reste l'apanage de quelques secteurs.

Domaines et buts des transferts sur des techniques professionnelles : (1) pour aider un autre salarié à acquérir une qualification reconnue dans l'entreprise – là on voit une nette opposition entre les seniors et les jeunes ; (2) perfectionner un salarié sur un poste différent du leur, mais également pour former une personne appelée à les remplacer. Dans tous les cas, on ne trouve pas de véritable spécificité, les seniors ne sont pas plus cités que les autres, ce qui dénote l'absence de politiques destinées à prévenir le départ des seniors. Les jeunes évoquent plus fréquemment que les seniors l'objectif de la formation de jeunes et de stagiaires.

Valorisation de ces transferts : les salariés ont en majorité la possibilité de prendre des initiatives pour former certains de leurs collègues. Mais pas de différence marquée entre les plus âgés et les autres. On peut noter que pour 76% des salariés interrogés leur rôle dans la transmission des connaissances n'est pas reconnu par l'entreprise. Quand je dis absence de reconnaissance, c'est-à-dire qu'ils le font pour répondre aux demandes du patron, du contremaître, mais c'est tout. Derrière cette reconnaissance, il y a le jugement sur la reconnaissance des compétences des salariés, là c'est plus intéressant : 75% des seniors estiment que leurs compétences sont totalement connues, contre 70% des jeunes ; 75% des seniors estiment qu'elles sont totalement utilisées, contre 61% des jeunes. Plus les entreprises sont petites et plus les compétences des salariés sont totalement utilisées : dans 80% des micro entreprises, les salariés estiment que leurs compétences sont totalement connues, alors que ce n'est le cas que pour 60% des salariés dans les entreprises de plus de 50 salariés. On voit donc une claire opposition entre les toutes petites et les moyennes dans notre échantillon, toujours dans la catégorie des PME. Par contre l'opposition 75 / 70 entre les petites et les toutes petites n'est pas très significative.

S'agissant de l'objet des transferts de savoirs, la situation des seniors face aux jeunes ressort nettement. Les jeunes dans notre échantillon, je le rappelle sont les plus jeunes salariés, et on observe une opposition assez nette. Pour les seniors les motifs mis en avant sont les compétences techniques et leur capacité de formation, alors que pour les jeunes ce sera la capacité à former d'autres et aussi les compétences techniques. Pour les jeunes comme pour les seniors, la culture de l'entreprise et la connaissance du marché de l'entreprise dominant. Ensuite les seniors citent leur savoir-faire rare dans la profession, alors que les jeunes vont citer leur savoir-faire unique dans l'entreprise. (Il s'agissait là de cocher un tableau à multiples entrées où on leur demandait ce qui pour eux faisait l'objet du transfert.)

À ce stade, il me semble difficile de conclure. Il y a une question qui m'apparaît comme une énigme : pourquoi les seniors se reconnaissent un rôle mineur ou faible dans le transfert des savoirs ? On peut essayer de l'éclairer à travers les points de vue des dirigeants recueillis lors de leurs interviews. Premier acquis, il me semble difficile d'amalgamer les réponses. Ensuite, il émane des réponses fournies par notre population de référence une certaine préférence pour l'emploi des seniors dans les entreprises de cette région. Cela s'explique parce qu'ils ont moins la possibilité de faire appel aux jeunes que nombre d'entreprises dans d'autres régions. Il s'agit donc d'une contrainte objective du marché du travail.

Venons-en maintenant aux **enseignements des enquêtes auprès des dirigeants de ces entreprises**. Disons que, a priori, il est difficile de synthétiser le recueil des informations dès lors qu'on cherche à nouer plusieurs fils conducteurs pour rendre compte des résultats. Les entreprises sont attentives à valoriser au mieux leur potentiel de savoirs. Et chaque fois qu'on leur demande : « qu'est-ce que vous attendez des opérations de transferts des connaissances », la première réponse est : « on veut que les salariés soient formés selon les pratiques en vigueur dans l'entreprise », avec l'expression « former au moule de l'entreprise » qui revient souvent. On peut moduler cette attente, comme une « certaine qualité » attendue par l'entreprise..., d'autres parlent de « valeurs » ou invo-

quent le rôle des « relations avec la clientèle ». Cela témoigne de l'hétérogénéité des entreprises ainsi mise en situation. Les entreprises s'adaptent.

Les formations prennent des formes très variables comme vous le voyez ici. Une formation essentiellement : « sur le terrain, adaptée à la machine et au poste ». D'autres disent « beaucoup de choses se font par habitude, par l'expérience... Il y a des choses qu'on ne peut pas régler..., ce n'est pas en adéquation avec notre métier ». Beaucoup font référence au métier de l'entreprise, c'est là-dessus que se retrouve la majorité de dirigeants qui mettent en avant « la connaissance des règles du métier, du secteur ». Là on distinguera, selon que « le métier fait appel ou pas à de nouvelles technologies », selon que le métier est « traditionnel », selon que « le métier s'apprend par des formations précises ou pas... » Disons qu'on est tout de suite confronté à la diversité extraordinaire de notre terrain d'enquêtes. Les réponses ne sont jamais les mêmes selon qu'on s'adresse à une entreprise artisanale ou une entreprise de la petite industrie artisanale, ou une entreprise plus industrielle, plus standard... Ensuite le spectre s'élargit encore avec les activités de commerce, de services, dans lesquelles intervient un autre élément, « la relation avec le marché ». Ce sont souvent les salariés eux-mêmes qui sont impliqués dans le contact avec le client. On sera dans des logiques de prestations de services, où là ce sont les qualités intrinsèques (personnelles) du salarié qui vont dominer sur les qualités professionnelles : le professionnel se conjugue avec les savoir-faire, avec les savoirs individuels.

Pour en rester à l'implication des seniors dans les transferts de savoirs, je vais vous montrer des interviews de dirigeants qui vont permettre de prendre la mesure de ce qu'ils attendent. Les seniors face à la formation sur le tas sont traités comme les référents des savoirs – les seniors sont formateurs par vocation. Il y a le cas d'entreprises qui ont le souci de former leurs propres formateurs. Quelque chose que j'ai déjà mentionné : les salariés n'ont plus le temps de s'occuper de la formation, comme ils le faisaient dans le passé. Dans les activités industrielles, les entreprises sont de plus en plus contraintes, et on peut analyser cela comme le contrecoup de la flexibilité, puisque la flexibilité implique une plus grande polyvalence des salariés par définition (ils doivent sans arrêt passer d'une tâche à l'autre), ce qui a pour effet qu'ils ont moins de disponibilité pour se concentrer sur un seul poste et pour jouer un rôle de formateur de façon plus pointue.

Quelques extraits d'interviews qui illustrent les pratiques des entreprises.

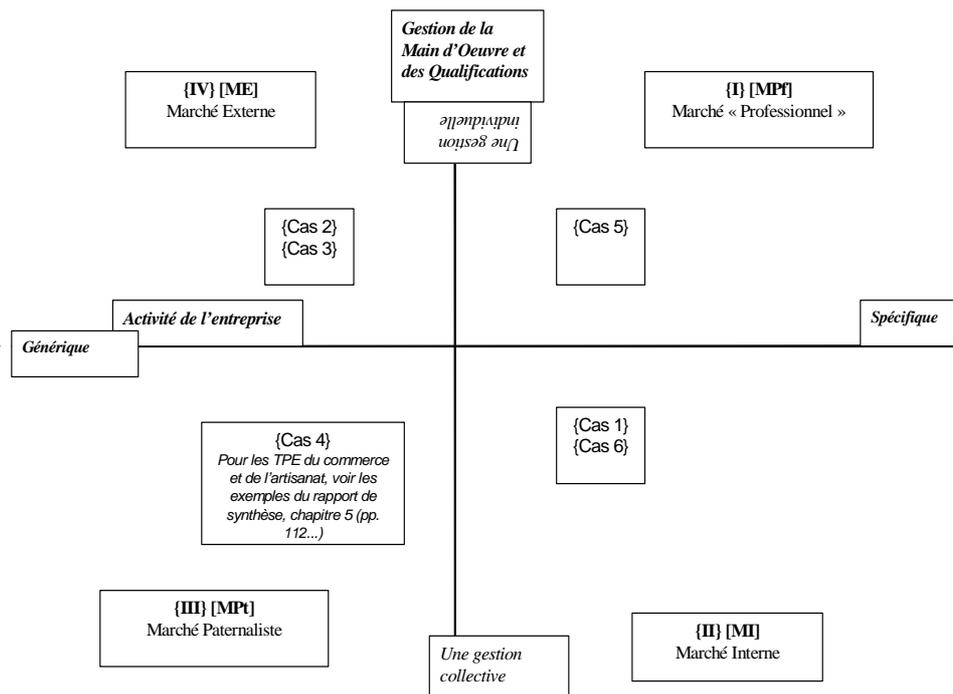
« On s'en sert éventuellement de tuteur, on s'en sert de formateurs, d'exemples, de bons exemples. Ils servent d'exemples, je dirais d'exemple puis donc de surveillance, d'encadrement, c'est-à-dire que s'il y a des conseils à prodiguer, bon, on va trouver ces personnes [les Seniors]. » ... « Ils ont un comportement de formateurs, je veux dire c'est quelqu'un qui essaie de guider les jeunes (...) ce sont des éducateurs que ce soit au sein de l'entreprise pour l'entreprise ou au sein de l'entreprise pour des affaires extérieures. Ils sont toujours là pour conseiller. » ... « ce n'est pas parce que l'on est senior qu'on est cantonné à la formation. Par contre, si on est expérimenté, on est amené à faire de la formation aux plus jeunes. » ... « Il faut utiliser les anciens pour former les jeunes. On ne forme pas des gens qu'avec des livres ! Les anciens il faut qu'il y ait cette transmission... La transmission c'est la clé du problème. C'est pour ça qu'ici j'ai dit aux gars : « on échange l'information. On transmet le savoir. On écoute ». Il y a même des jeunes qui font la pige aux anciens des fois. » Les justifications comme les explications fournies par les dirigeants sont très hétérogènes. Là, j'ai repris uniquement la dimension transmission des savoirs associée à la formation sur le tas. Une autre dimension des transferts, c'est la formation implicite qui ne dit pas son nom. C'est là où le dirigeant va beaucoup diriger ses seniors. Il faut utiliser les anciens pour former les jeunes. Mais en même temps, face à la séance de ce matin, on se rend bien compte que tout cela c'est de l'ordre de l'autojustification dans la vision du dirigeant. En bref les dirigeants cherchent à nous expliquer que quelles que soient les caractéristiques des populations âgées par rapport aux populations jeunes, les populations des seniors ont toujours leur rôle parce que eux, ont une meilleure connaissance qui est due à leur longue histoire soit dans la technique soit dans la vie de l'entreprise. Parfois c'est le chef d'atelier à qui on confiera ce rôle très particulier. Entre parenthèses, le chef d'atelier aurait plus de disponibilités que ceux qui sont sur les postes de production et

qui eux sont de plus en plus contraints. Pour qu'on ait un chef d'atelier, on est déjà dans une entreprise de taille moyenne, on n'est pas dans une toute petite.

Les formations « en doublon » s'appliquent aux cas où on est dans des dispositifs de formation longue, c'est-à-dire où le jeune apprend un métier auprès de l'ancien. Ce sont les dispositifs traditionnels de l'apprentissage. Dans nos enquêtes c'était très explicite pour les artisans chez qui la référence c'est le compagnonnage. Curieusement dans notre enquête nous avons eu très peu d'artisans ayant fait leur tour de compagnonnage. Mais beaucoup se servent des pratiques en usage dans le compagnonnage pour caractériser certaines exigences de cette formation en doublon auprès du maître de stage, auprès du tuteur ou auprès du maître de formation.

À chaque fois les responsables insistent sur le temps de formation jugé normal dans le métier. Pour certains métiers ça sera deux ou trois ans, mais pour d'autres métiers, et là pour toutes les activités concernées, les responsables interrogés nous citaient des durées beaucoup plus longues – ce qui me fait penser à ce qu'exposait notre collègue Nathalie Lazaric qui a fait des enquêtes sur les savoir-faire des fondeurs dans les hauts fourneaux à la fin des années 90, où le minimum de temps requis pour acquérir la maîtrise du métier de fondeur est de 10 à 12 ans. On a aussi le cas de quelques métiers dans les activités artistiques où on trouve des durées aussi longues, mais c'est exceptionnel.

GRAPHIQUE 1
Une typologie de quatre modèles de gestion de l'emploi des seniors
dans les TPE-PME d'Auvergne



2 Mai 2005

Séminaire CREAPT

11

Pour conclure ce point, je vous dirai que le transfert des savoirs est un outil de la formation, et qu'il varie selon la situation économique de l'entreprise. Pour rendre cette conclusion intelligible je vais me reporter à une typologie que nous avons élaborée à l'issue de la publication de nos résultats, comme un début d'analyse approfondie de nos résultats (l'article est paru en 2005), qui pour l'instant mis bout à bout ne valent que comme autant de données descriptives [Graphique 1].

Dans cette typologie, qui est une proposition que nous faisons à partir de toute une série de monographies, on a opposé sur l'axe vertical l'activité de l'entreprise, avec à droite de l'écran, l'activité spécifique, et à gauche l'activité générique. Sur l'axe vertical on pensait au départ mettre les caractéristiques des politiques de formation dans l'entreprise et en fait on s'est aperçu en cherchant à donner du contenu à ces différentes oppositions qui apparaissaient dans les entreprises, que c'était beaucoup plus précis que cela et qu'on pouvait opposer de façon claire et précise une gestion individuelle de la main-d'œuvre, avec les qualifications afférentes, en bas de l'écran, et une gestion collective. À ce moment là on distingue de façon très claire le quadrant 4 (nord-ouest) qui résume tous les marchés externes dans notre jargon d'économiste du travail (les catégories des marché interne – marché externe font référence à la théorie de la segmentation du marché du travail, théorie qui est assez bien admise par les gestionnaires). Le quadrant 4 s'oppose au quadrant 2 qui fait apparaître les situations de marchés internes. Dans les deux autres cas, on va trouver le marché professionnel, quadrant 1, auquel on va opposer le marché paternaliste, quadrant 3.

Grosso modo, pour aller vite : marché externe, c'est la situation des entreprises pour lesquelles il n'est pas important de s'attacher la main-d'œuvre. Les qualifications dont elles ont besoin existent sur le marché du travail, donc il est plus intéressant pour eux de recruter leurs salariés sur le marché externe. Il est clair que là, on ne va pas trouver de seniors. Le marché interne présente toutes les caractéristiques opposées. L'entreprise ici a des besoins très spécifiques étant donné son produit ou son service, donc elle va chercher à développer en interne les compétences qui lui sont nécessaires et pour ce faire elle va former les gens en sélectionnant ceux qu'elle choisira de s'attacher et c'est là que nous trouverons le plus de transferts et le plus de travailleurs âgés. Deux autres marchés, que nous avons caractérisés comme marché professionnel et marché paternaliste, offrent des situations intermédiaires. Dans le marché professionnel on se trouve avec la même exigence d'activité spécifique mais ici on trouvera aussi bien des jeunes professionnels que des seniors professionnels. L'entreprise privilégie la compétence avant tout. Dans le marché paternaliste, on est dans des toutes petites entreprises où le personnel a vieilli dans l'entreprise avec le dirigeant qui répond à une acception sociologique de l'emploi. L'entreprise a été fondée ou a été reprise il y a 30, 40 ou 50 ans par soit un fils, soit un neveu, soit un repreneur, lequel a embauché ou a fait venir des gens de son âge et là les gens sont restés ensemble 30 ans, voire plus et là il y a une espèce de confusion entre le dirigeant et ses salariés.

Je m'arrête ici, et vous n'aurez qu'à me poser des questions parce que j'ai dû être bref.

Serge VOLKOFF

Merci Bruno. Puisque tu termines sur ce schéma : moi j'ai juste un problème de compréhension, qu'est-ce que c'est « gestion collective » et « gestion individuelle » ; et qu'est-ce qui fait que le paternalisme va du côté du collectif et le professionnalisme du côté de l'individuel ?

Bruno COURAULT

Sur cet axe de la gestion de la main d'œuvre, on a cherché à opposer les modes d'accès aux qualifications. Et ce qui est intéressant c'est que dans les entreprises qui nous ont servi à élaborer cette typologie, les cas 1 et les cas 6 que j'ai présentés... là, je vous présente les caractéristiques de l'entreprise que j'ai appelée cas 6, on trouve précisément la notion de gestion collective des qualifications c'est-à-dire que l'entreprise a été créée par un individu qui a su lui-même définir les processus de qualification de son personnel pour développer son activité, en l'occurrence de filtrage des eaux usées. C'est une activité qui exige la combinaison de plusieurs métiers (les métiers de l'hydraulique, de la mécanique et de la chimie). Le dirigeant qui nous a reçus venait d'être lui-même coopté par l'ancien dirigeant qui venait de prendre sa retraite, mais il nous a expliqué que lui-même avait fait l'objet d'une formation en doublon avec l'ancien dirigeant pendant les 3 ou 5 dernières années et que son exemple à lui, avait été appliqué et dupliqué pour l'ensemble des salariés. Il y a pour ce cas de figure qui je l'avoue est assez exceptionnel, le souci que les trois métiers qui

conditionnent l'activité de l'entreprise, fassent l'objet d'une gestion par les salariés eux-mêmes pour que la transmission des compétences soit la plus complète possible, parce que chaque salarié doit acquérir des connaissances pointues dans son domaine, par exemple la mécanique, mais en même temps faire avec un minimum de compétences des collègues, pour intégrer les contraintes des autres familles de métiers. Ceci s'oppose à la gestion individuelle et là le cas 5 va me permettre de répondre (cas 5 : professionnel) - quand on déroule les spécificités de l'entreprise du cas 5 il s'agit également d'une activité spécifique spécialisée dans tout ce qui est tuyauterie industrielle consécutive à la pose de chauffage, de ventilation, ou de climatisation. Là aussi il y a des corps de métiers différents avec des normes techniques très très exigeantes ; ce qui oblige l'entreprise à faire valider tous les deux ans et demi les compétences de ses salariés qui travaillent sur ces équipements, faute de quoi elle ne pourrait pas poser ces équipements. Là, la gestion des qualifications se fait à l'intérieur de chaque famille de métiers mais il n'y a pas lieu ici de transmettre des spécificités qui seraient irréductibles à l'entreprise – Donc on peut faire appel à des jeunes à qui on fera suivre une formation très pointue, mais on peut aussi faire appel à des seniors qui sont compétents et qualifiés dans leur métier.

Synthèse des débats après l'exposé de Bruno Courault

Jean SCHRAM

Comme vous avez évoqué une enquête menée en Auvergne je me demandais si on trouvait quelque chose lié au bassin de l'emploi. Je vais prendre un exemple, quand on a commencé à travailler sur la question on s'est rendu compte qu'on n'avait pas la même situation avec les centrales qui travaillaient dans la Vallée du Rhône et également par rapport aux entreprises prestataires, plutôt des PME. Et au niveau des besoins il y avait un mode commun quand même dans certaines régions par rapport à d'autres. Je voulais savoir si pour illustrer votre propos vous pouvez nous en dire plus.

Bruno COURAULT

On a été un peu contraints par le cadrage imposé par nos commanditaires. On a appréhendé les spécificités de l'emploi et du tissu productif en Auvergne à travers la grille de lecture des concepteurs du programme EQUAL qui s'intéressaient, entre autres, aux métiers dits « patrimoniaux ». A ce titre, nous avons rencontré une série de toutes petites boîtes avec des activités très différentes, mais j'aurais tendance à dire que ça tient plus du folklore qu'autre chose si on met à part des activités comme je l'ai mentionné tout à l'heure, des tailleurs de pierre. En dehors de cela j'avoue que j'ai du mal à retrouver la mémoire de ces entreprises. On a trouvé des entreprises comme celles de la restauration de tableaux, mais il y en a dans toutes les régions. On a trouvé une petite boîte qui a su valoriser la fabrication d'un hydromel local qu'elle avait l'habitude de confectionner pour les fêtes du pays et elle en a fait une activité industrielle.

Serge VOLKOFF

C'est de la compétence spécifique ça.

Bruno COURAULT

Oui. En même temps on va trouver des artisans qui réussissent à faire évoluer leur activité de manière atypique pour essayer de renforcer leur spécialisation. Par exemple dans ce cas de figure j'ai retenu ce qui concernait un fabricant de tuiles à l'ancienne qui nous expliquait que s'il subsistait encore aujourd'hui sur son créneau c'est parce qu'il n'avait pas su se moderniser par le passé, alors que tous ses autres collègues qui s'étaient largement modernisés en achetant des fours pour faire des tuiles de plus en plus mécaniques, ont tous disparu aujourd'hui. Lui, il est resté avec ses méthodes anciennes. Demeurant seul, se pose bien sûr pour lui la question de la transmission de l'entreprise.

Alors voilà une des spécificités de notre échantillon de toutes petites boîtes Auvergne résidait dans la question de la « transmission de l'entreprise ». Un nombre important des toutes petites entreprises que nous avons rencontrées sont dans une situation très critique et leurs dirigeants ne voient pas l'avenir en rose. Peut être que là on touche du doigt une dimension très spécifique de notre échantillon de PME. Cela je l'ai évacué de ma présentation...ça aurait pu y rentrer non pas au titre de la transmission du savoir, mais de la transmission de l'entreprise, c'est-à-dire de l'exigence pour le dirigeant de trouver quelqu'un à qui non seulement il va transmettre son savoir mais aussi son savoir-faire de dirigeant pour transmettre l'entreprise : c'est le fichier clients, c'est une technique très pointue... Mais quand ces dirigeants évoquaient devant nous les conditions abracadabrantesques dans lesquelles ils terminaient leur activité, on se disait, pour un jeune ou pour un moins jeune, un type de 40 ans qui voudrait reprendre... « il faut y croire ». Alors à ce moment-là on a plus à faire à une interrogation en termes de dynamique, de dynamique de tissus, de dynamique d'entreprise, mais de survie tout court !

Christian CORNETTE (Consultant à Lille)

L'étude que vous avez faite rejoint un peu ce que nous faisons dans notre Cabinet. Nous faisons des ressources humaines, du recrutement, des évaluations de compétences. On a beaucoup de seniors qui sont sans emploi et donc on fait du conseil en stratégie et on intervient dans toute la France, aussi bien dans de grandes entreprises que des moyennes. Nous on a défini une autre classification qui reprend un peu ce que vous avez appelé l'entreprise patrimoniale. Nous avons appelé ça « la moyenne entreprise patrimoniale ». Cette entreprise est une entreprise de type familial avec un dirigeant qui va transmettre son métier, et je dirais même *ses* métiers. Et là les séniors ont un rôle à jouer parce que souvent l'entreprise est transmise à un enfant, à un héritier ou quelqu'un qui fait partie de la famille et qui n'est pas toujours formé pour reprendre l'entreprise comme ça, tout de suite. Donc on a besoin du sénior qui est souvent un cadre de l'entreprise. A côté de ça, il faut savoir qu'il y a des métiers où il n'y a pas besoin de transmission de savoir, de compétence, je pense à l'informatique ou les télécoms qui sont des métiers où la technologie a explosé et évolue très vite... ce qui m'inquiète comme recruteur c'est de voir aussi qu'on demande de moins en moins de seniors dans l'entreprise. Les seules entreprises où on demande encore des seniors sont des entreprises où il y a un métier qui demande un savoir-faire, ou un métier artisanal qui demande une transformation du produit, un cycle d'exploitation plus long et ce sont ces entreprises qui ont besoin le plus souvent des seniors, des gens de plus de 50 ans.

Bruno COURAULT

Sur ce thème de la transmission dans l'entreprise, dans le rapport final, on fait état de pas mal de cas précis où les dirigeants d'entreprise expliquent la quadrature du cercle face à laquelle ils sont confrontés. Il y a ce que vous avez mentionné, l'exigence d'un relais, un jeune souvent proche de la famille avec lequel on peut trouver un arrangement pour la transmission du patrimoine financier, il y a la nécessité d'un relais de compétence, d'un senior qui est prêt à transmettre ce qui est spécifique à l'entreprise. Il y a aussi des propos de dirigeants qui disent : nous, on est prêts à rester, quitte à aller au-delà de 65 ans, s'il y a des gens qui se présentent. Autrement dit, le souci de la pérennité fait qu'on cherche à privilégier coûte que coûte la transmission.

Par rapport à la deuxième partie de votre interrogation : les entreprises qui sont prêtes à recruter des seniors. Dans le rapport on a plusieurs cas de figures de boîtes qui disent être prêtes à le faire ou à l'avoir fait. Et là, précisément on va retrouver les contraintes de la région où il y a moins de jeunes, ou des jeunes qui sont plus formés aux métiers industriels ou aux métiers de service. Quand il existe dans la région même à trente kilomètres des gens qui ont les compétences dont on a besoin, on trouvera toujours les arrangements pour les faire venir. De ce point de vue là, un autre thème qui est distinct de celui que vous avez évoqué, est celui du maintien dans l'emploi des travailleurs âgés soumis à des conditions pénibles dans tous les métiers exposés (dont le bâtiment qui représentait près de 15% de notre échantillon). Là, pas mal de dirigeants disent qu'ils font le nécessaire pour garder leurs salariés, à moins que le salarié ait des problèmes de santé. Cela nous a un peu surpris, mais là on est dans le cas de figure de la toute petite boîte où le dirigeant saura trouver une formule de gré à gré avec le salarié pour qu'il ne travaille plus exposé l'hiver, par exemple, mais pour qu'il prépare le chantier à l'intérieur de l'atelier... des choses comme ça.

Annie JOLIVET

Ma première question : c'est pourquoi vous n'avez pas intégré les activités agricoles parce que ça doit représenter dans ces régions là une proportion non négligeable de la population active et qu'il y a pas mal de salariés âgés dans ces activités ? Ma deuxième question : il me semble que l'intérêt de faire du transfert de savoir c'est de le faire vers des personnes qui restent. Est-ce que les gens formés sont des gens qui restent ou bien des gens qui passent et du coup cela oblige à renouveler les transferts de façon périodique ?

Bruno COURAULT

S'agissant de la première question : on a rencontré des entreprises aussi bien dans le jardinage que dans le ramassage mais pas d'entreprises agricoles parce qu'elles relèvent des chambres d'agriculture et que notre commande émanait de la chambre de l'industrie et de la chambre des métiers. Seconde question : précisément c'est toute la dialectique de la question que Serge avait posée initialement qui consiste à distinguer ce qui relève plus d'une logique de type marché professionnel où les gens ont une formation, sont détenteurs de leur formation et bougent avec leur formation. On est dans le schéma d'une mobilité professionnelle où c'est le professionnel qui se fait acheter sur le marché. Logique qui s'oppose à la logique du marché interne où là c'est l'entreprise qui va pousser à la spécialisation de certains professionnels qui sont à la base de la réussite de l'entreprise. Ils restent et on fait en sorte qu'ils restent. C'est-à-dire qu'ils seront bien payés, qu'ils seront bien considérés.

Serge VOLKOFF

Je voulais revenir sur une question qui avait été soulevée précédemment sur le problème plus contrasté de la demande de travailleurs âgés de la part de PME. C'est assez contrasté. Avec Annie Jolivet on a eu l'année dernière une enquête sur 400 PME en région Picardie. On a été plutôt surpris de constater les pourcentages importants d'opinion positive sur les salariés âgés dans ces entreprises-là avec des responsables d'entreprise disant que l'apport de ces salariés-là était très positif et qui l'emportent très largement sur ceux qui font état de difficultés liées à cette main-d'œuvre âgée. En revanche il y en a qui disent (bien qu'il n'y en ait pas tant que ça) : il va y avoir des départs en retraite, on va avoir un renouvellement de main-d'œuvre, enfin ! Il y a un contraste et c'est un contraste récurrent qu'on rencontre dans tous les travaux du Creapt et je pense dans toutes les équipes de recherches et d'études qui opèrent sur la question du vieillissement au travail, entre le point de vue sur les salariés âgés qu'on a, et le point de vue qu'on a sur les salariés âgés qu'on n'arrive pas à se décider à recruter. Il y a vraiment une distorsion énorme comme le montre la longue durée de chômage des âgés qui n'arrivent pas à retrouver un emploi. Je me demande si cela ne nous renvoie pas pour partie à une question de transmission des savoirs mais d'un style un peu particulier qui serait le savoir transmis de l'ancien ou moyennement ancien dans l'entreprise, à nouvelle recrue pas jeune. C'est quelque chose qui a été étudié chez les fondateurs par des collègues de notre équipe. Ce n'étaient pas des arrivants d'une autre entreprise. C'étaient des arrivants d'un autre atelier de l'entreprise qui découvraient le travail sur les hauts fourneaux et qui étaient formés par des fondateurs expérimentés. Honnêtement ça ne se passait pas bien du tout. Pas bien du tout, pour la raison majeure qui était que les transmetteurs ayant 30 ans d'expérience de plancher de coulée, eux-mêmes anciens, on les mettait dans la situation de devoir former quelqu'un qui allait partir à la retraite avant eux. Là il y a une composante plus cognitive de la situation de transmission, sur le : « à quoi bon » – de part et d'autre d'ailleurs. Tout de même ça mériterait qu'on se pose la question, on voit bien qu'elle impliquerait certains enjeux de compétence et d'expérience du receveur, et de ce que peut être une transmission de savoir réussie entre deux personnes de 50 et quelques années dont l'une arrive dans l'entreprise. Si on arrivait à formuler des diagnostics un peu plus précis sur ce qui peut permettre de traiter correctement ces questions-là, peut-être que très modestement on aura une contribution à la résolution du chômage de longue durée des chômeurs âgés. Je n'ai pas du tout la réponse.

Valérie DEFAUQUET (Responsable R.H. – formation, dans une Fédération Mutualiste)

Ma question pose le problème de la motivation des salariés qui sont amenés à faire du transfert de compétence. J'aurais voulu savoir si vous vous êtes intéressés lors des enquêtes à des conventions collectives qui ont évolué en raison de ces transmissions de savoir, ou aux conditions de salaire qui ont évolué ?

Bruno COURAULT

La réponse est non, on n'a pas pris en compte ces éléments.

Serge VOLKOFF

Peut-être que d'autres participants ont une idée là-dessus...ou du moins peut-être que certains (je ne vise personne !) vont y réfléchir pendant la pause qu'on va prendre maintenant.

Chapitre 4

LA TRANSMISSION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS : LE CAS DE QUATRE GRANDES ENTREPRISES

**Béatrice DELAY et Guillaume HUYEZ-LEVRAT, doctorants
en sociologie**

Annie JOLIVET, économiste (IRES)

INTRODUCTION

La discussion s'appuie sur une étude menée dans quatre grandes entreprises françaises dans le cadre d'une recherche portant sur la gestion des âges et les rapports intergénérationnels. Il s'agissait de documenter l'impact des transformations des organisations productives et de leurs pratiques de ressources humaines sur les trajectoires des salariés. Il y avait : une banque, une entreprise de vente de matériaux de construction s'adressant à un public de particuliers et de professionnels qu'on va appeler VENTE-MAT, une entreprise transformant un bien intermédiaire pour l'industrie automobile, qu'on va appeler TRANSFORMATION et une entreprise sidérurgique qu'on va appeler METAL (Alexandre-Bailly et al., 2004).

On a pris le parti de présenter des éléments généraux et transversaux à ces quatre entreprises sur la question de la transmission des savoirs professionnels.

Notons d'abord que la transmission des savoirs professionnels va être dans chacune de ces entreprises l'enjeu de disputes. Ces disputes se jouent à un triple niveau que l'on va détailler successivement. Ces disputes mobilisent non seulement les salariés dans leurs relations avec leurs pairs, mais aussi les salariés avec leurs hiérarchies. Le premier niveau de dispute concerne la place des savoirs professionnels dans la relation salariale (1). À un deuxième niveau, on peut documenter une dispute au sujet même des savoirs professionnels qui méritent d'être transmis (2). Enfin, à un troisième niveau, une dispute se noue au sujet des méthodes de transmissions à mettre en œuvre (3).

L'objectif de cette présentation est d'identifier les différentes pratiques de transmission des savoirs professionnels mises en œuvre, pas pour essayer d'identifier des « bonnes pratiques » qui seraient transposables mécaniquement d'une entreprise à une autre, mais pour repérer la manière dont elles prennent sens en termes de secteur d'activité, d'histoire d'entreprises et de relations entre les âges.

1. S'ACCORDER SUR LA DÉFINITION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

On peut saisir la place occupée par les savoirs professionnels dans la définition de la relation salariale à l'intersection de trois questions. La première est une question un peu théorique (1.1), la deuxième concerne les démarches qualité et la rationalisation de la production à l'œuvre dans les entreprises étudiées (1.2) ; enfin, la troisième concerne la composition démographique des collectifs de travail (1.3).

1.1. Savoirs, expériences, compétences

La première question qu'on a été obligé d'aborder avec Béatrice en travaillant sur cette présentation c'est que, spontanément, on parlait de « transmission de l'expérience », qui était le terme qui apparaissait le plus fréquemment dans les entreprises, et moins de « transmission des savoirs ». Parfois les acteurs des entreprises pouvaient parler de « savoir-faire », de « métier » mais rarement de « transmission des savoirs » sous cette forme-là. On va donc avoir dans un premier temps une discussion un peu rapide sur ces différents termes (savoir expérience et compétence) pour poser quelques éléments du cadre intellectuel, dans lequel on se situe, et dans lequel les acteurs des entreprises étudiées évoluent.

Quand on évoque l'expérience et sa transmission, on induit qu'une partie des savoirs professionnels s'accroissent au cours du temps, soit dans la répétition d'un certain nombre d'opérations, soit dans la confrontation à une diversité de situation. L'expérience implique à la fois une idée d'ancienneté et une idée de contextualisation. Ces expériences sont intégrées au salarié qui en est porteur et prennent sens dans un contexte de travail précis. En ce sens, on peut rapprocher la question de l'expérience du couple qualification/compétence analysé, entre autres, par Jean-Daniel Reynaud et Yves Lichtenberger (*Sociologie du travail*, 2001).

Notamment, Reynaud montre comment la question de la compétence a émergé dans le discours du MEDEF à la fin des années 1990 comme un moyen de renégocier le contrat salarial accompagnant les mutations du taylorisme.

La définition de la compétence donnée par l'organisation patronale qu'il souligne est celle-ci :

La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expérience et comportements s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer et, en lien avec les institutions, branches, système éducatif d'une part et les salariés d'autre part, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer. ("Les pratiques internationales en matière de compétence", expert rédacteur François Aventur, Medef, 1998, Tome 2, p.68-70, cité in Reynaud 2001, p.9).

Cette définition implique que la compétence est différente de la qualification (acquise une bonne fois pour toutes), d'une part elle peut se perdre selon l'évaluation qui en est faite dans le contexte de travail. D'autre part, elle n'implique pas seulement la mise en œuvre de moyens, mais l'atteinte de résultats par les salariés. C'est ce lien avec les résultats qui fait que les compétences sont, selon l'expression de Reynaud, « mortelles ». La compétence étant liée à l'évolution de l'organisation du travail, elle traduit aussi la reconnaissance de certaines marges d'autonomie distinctes de l'emploi taylorien borné à un travail d'exécution.

On voit, au travers de ces caractéristiques, les liens entre compétence et expérience. Acquises dans un contexte, permettant de développer des habiletés particulières et supplémentaires par rapport à des fiches de postes rigides, leur reconnaissance dépend à la fois du regard des pairs et de la hiérarchie. L'expérience n'étant pas, généralement, reconnue par une qualification particulière, sa reconnaissance est l'objet d'une définition locale qui peut se révéler instable en cas de fort changement dans les entreprises. L'expérience peut alors revêtir une double forme, proche de la logique qualification lorsque l'ancienneté des salariés vieillissants joue comme marqueur de la possession d'un certain nombre de qualités professionnelles, proche de la logique compétence quand ces apprentissages sont moins perçus comme ayant une valeur absolue que relative.

Une deuxième manière de voir comment s'articule la question des savoirs professionnels avec le contrat salarial s'appuie sur une analyse de l'organisation de la production.

1.2. Démarche qualité et rationalisation de la production

Dans les quatre entreprises de l'enquête, l'extérieur a une influence croissante sur la conduite de l'activité de production. Les démarches qualité tendent à uniformiser non seulement le produit final, mais aussi le processus utilisé pour atteindre ce produit. Elles impliquent une forme de retaylorisation du travail (dans le sens de la définition d'un « one best way »). Celle-ci peut passer par une phase de reconnaissance temporaire de l'expérience des salariés plus anciens, puisque c'est la codification progressive de leur savoir sur les problèmes rencontrés et les solutions apportées qui contribue à définir les processus normalisés de production qui vont, ensuite, s'imposer à tous. Ainsi on a un usage ambivalent de l'expérience à ce niveau là entre reconnaissance et banalisation. On peut donner deux exemples tirés des entreprises à ce propos.

La rationalisation des coûts de traitement des défauts peut conduire à une dévalorisation de certains « coups de main ». À TRANSFORMATION, cela se traduit par la casse des produits ayant certains défauts hors cahier des charges plutôt que leur « raccommode » en bord de chaîne, c'est-à-dire une opération consistant à corriger les défauts par une opération manuelle. Outre que ces opérations constituaient des « postes doux » pour des salariés plus âgés ayant du mal à suivre le rythme des chaînes de production, ils traduisaient une forme de reconnaissance de la maîtrise du produit et de certaines techniques particulières par ces salariés.

Dans les métiers du commerce (comme VENTE-MAT et BANQUE), la démarche qualité qui passe aussi par l'uniformisation de l'accueil des clients semble conduire à une invisibilisation des savoir-faire ou, à tout le moins, à une minorisation des compétences acquises par les salariés expérimentés en termes de gestion de la relation face à face avec les clients. Cette minorisation de l'expérience acquise dans la relation avec les clients, se fait au profit d'un discours sur les « savoir être », tendant à naturaliser ces compétences chez les plus jeunes (« bagou commercial », appétence pour traiter des questions d'argent par rapport à la réticence des plus vieux...).

Ainsi, la démarche qualité et la rationalisation de la production ont une influence sur les politiques de ressources humaines, et mêlent leurs effets à d'autres évolutions, en particulier celles touchant les politiques de ressources humaines. C'est qu'une troisième manière d'aborder la question des savoirs professionnels se fait en lien avec les opérations de recomposition démographique des collectifs de travail.

1.3. Politiques de ressources humaines

La recomposition des collectifs de travail se joue à plusieurs niveaux. D'une part il y a l'utilisation de mesures d'âges (système de préretraites, éventuellement politiques de recrutement ciblé de jeunes) qui questionne directement le type de qualité que l'on prête aux différentes générations de salariés. D'autre part il y a la temporalité des carrières et des parcours professionnels qui se modifie et qui impacte la représentation de la valeur du temps passé dans une entreprise, ou à un poste.

Sorties d'activités et préretraites :

Dans trois des entreprises étudiées ont existé (et existent au moment de l'enquête) des mesures de sortie anticipée d'activité visant les travailleurs âgés : PRP à BANQUE qui fait suite à un dispositif de retraite maison ; CATS à TRANSFORMATION parallèlement à des licenciements individuels pour motif économique négociés qui remplacent les plans collectifs ; PRP à METAL. Ces dispositifs semblent

essentiellement accompagner une réduction des effectifs par le haut de la pyramide des âges, parallèle aux gains de productivité liés aux évolutions technologiques et organisationnelles du travail.

Le départ de ces salariés les plus âgés permet de repérer une attitude ambivalente à l'égard de l'expérience détenue par ces salariés : cherche-t-on à la conserver et à la transmettre ou non ? (c'est apparemment le cas à METAL) Quand des recrutements compensatoires sont prévus par les accords de préretraite, ceux-ci ont-ils lieu sur les mêmes métiers ou non ? (apparemment ce n'est pas le cas à BANQUE) Dans ce cas, il n'y a pas de transmissions envisagées et le message envoyé aux salariés concernés est que leurs manières de faire, ou leur activité n'a pas d'avenir.

Recrutement ciblés de « jeunes » :

Parallèlement à ces départs, parfois massifs, les entreprises étudiées ont connu récemment une forte croissance de leurs effectifs par des recrutements (sauf TRANSFORMATION), essentiellement de jeunes sortant du système éducatif. Il peut s'agir de recrutement accompagnant un développement important de l'activité (VENTE-MAT et BANQUE) ou préparant un renouvellement des générations au travail (METAL). Certaines entreprises anticipent un risque de pénurie de main-d'œuvre et une concurrence entre entreprises des mêmes secteurs (comme à BANQUE) : cela semble jouer globalement contre l'emploi des seniors comme l'indique le dernier rapport de l'IGAS (Laconde, Le Coz, 2004).

Modification de la temporalité des carrières :

Ces nouveaux entrants ont un profil sensiblement différent des générations antérieures. Plus diplômés, ils ont souvent une pluralité d'expériences professionnelles avant d'entrer dans ces entreprises (jobs d'étudiants par exemple) et ont intégré comme horizon la fin du modèle d'emploi à vie dans la même entreprise où l'on fait carrière en passant progressivement par tous les postes.

Ils entrent dans des entreprises à structure largement bimodale (peu d'âges intermédiaires, qui à la fois ont des perspectives d'évolution bouchées par la présence des plus âgés et en même temps peuvent se sentir menacés par l'arrivée de ces jeunes).

La disparition des postes les moins qualifiés dans ces entreprises et la hausse du niveau de qualification des premiers postes, sont les phénomènes les plus visibles de la modification importante des marchés internes de travail. Cette « déstabilisation » des marchés internes se traduit notamment par un raccourcissement des carrières et une évolution plus rapide des nouveaux entrants (ce qui à la fois les met en butée avec un plafond de verre plus rapidement et peut générer des animosités entre générations mises en concurrence sur les mêmes postes).

Ces phénomènes de recrutements ciblés (de jeunes) et de sorties anticipées (de vieux) participent à une recomposition des collectifs de travail. Parfois on assiste à une contraction du nombre de salariés, mais pour certaines des entreprises étudiées, des politiques de départs des plus âgés se font dans un contexte de développement des effectifs. Eventuellement, ces développements se font dans d'autres secteurs, ou dans d'autres métiers que ceux exercés par les salariés vieillissants qui sont accompagnés vers la sortie d'activité. Il s'agit d'une question clé pour la transmission des savoirs professionnels : les nouveaux recrutés sont-ils destinés à remplacer les plus anciens, ou bien sont-ils recrutés pour occuper de nouvelles fonctions qui n'entretiennent pas ou très peu de relations avec celles occupées par les anciens ? Dans ces entreprises, on assiste à des changements quantitatifs et qualitatifs des collectifs de travail qui ont une influence certaine sur les types de relations sociales qui se développent dans ces entreprises. Dans ces entreprises en transformation, les collectifs de travail deviennent plus hétérogènes et réunissent des salariés ayant des profils variés en termes de formation, d'expérience, ou même d'horizons professionnels.

2. QUE TRANSMETTRE ?

Une fois que l'on parvient à se mettre d'accord sur ce que sont les savoirs professionnels – et on a vu que ce n'est pas évident – on peut noter un deuxième motif de « dispute » dans les entreprises. On l'a entrevue à l'instant. Il s'agit de parvenir à définir la partie des savoirs qui méritent d'être transmis. Évidemment, on n'aura pas la même réponse si on considère que les métiers ont changés radicalement et n'ont plus rien à voir avec d'anciennes manières de faire – autrement dit s'il n'y a plus de « ficelles du métier » à transmettre (2.1) ou, au contraire, si on se situe dans une certaine continuité. À cet égard, il semble exister des différences d'approche entre le secteur industriel et le secteur marchand (2.2). La question des « ficelles du métier » à transmettre ou non entraîne une dernière question qui est le sens générationnel de cette transmission. Si les savoirs construits par l'ancienneté sont « démonétisés » que se passe-t-il avec les jeunes, supposés être les destinataires de cette transmission des savoirs (2.3) ?

2.1. Une double expérience : « règles de l'art » et « ficelles du métier »

Quand on interroge les salariés sur ce qui caractérise un salarié expérimenté, ou le temps nécessaire pour devenir un salarié expérimenté, deux seuils différents sont évoqués. Au-delà de seuils en termes de durée, ils font référence à des attitudes différentes vis-à-vis du travail en termes qualitatifs. La question de la transmission est alors celle du passage des ficelles du métier d'une génération à une autre.

Le premier seuil fait référence à l'acquisition des « règles de l'art ». C'est-à-dire à ce qu'il est nécessaire de connaître pour être un bon professionnel et faire l'essentiel du travail. Il s'agit en général d'un temps relativement court, notamment dans le secteur marchand. A BANQUE, certains de nos entretiens, y compris auprès des chefs d'agence, établissent une distinction entre l'expérience des salariés ayant plus d'ancienneté, qui vont avoir une démarche globale vis-à-vis des clients, et celles des plus jeunes – ou des novices dans le métier - qui vont plutôt développer une simple approche technique des produits. Entre ces deux profils apparaît l'idée de « ficelles du métier ».

Ces « ficelles du métier » font référence à un second seuil d'expérience qui correspond à l'apprentissage dans une confrontation répétée et régulière à des cas sortant de l'ordinaire que l'on a réussi à résoudre. Ainsi dans l'entreprise industrielle, TRANSFORMATION, un conducteur de ligne distingue le fait d'avoir passé du temps sur la ligne et d'y avoir passé du temps lors de moments plus difficiles (pannes, démarrage, changement de produit...). En faisant cette distinction, il pouvait dire que quelqu'un qui avait fait 4 ans de remplacement de conducteur de ligne mais qui n'avait jamais fait de démarrage était, finalement, aussi peu expérimenté, que quelqu'un qui commençait à faire ce travail depuis 2 mois.

Si on retrouve dans l'ensemble des entreprises enquêtées cette distinction entre deux seuils d'expérience, il semble exister une différence entre les entreprises des secteurs industriels et tertiaires quant à la perception de cette seconde forme d'expérience.

2.2. Expérience industrielle et expérience marchande : une naturalisation des savoirs professionnels ?

Si le discours des salariés insiste sur l'importance de l'expérience, et notamment de l'apprentissage des ficelles du métier, le discours managérial insiste plus volontiers sur la question de « savoir être » qui apparaît comme un critère supplémentaire pour distinguer des salariés ayant des savoirs professionnels qui sont globalement équivalents si on s'en tient à un aspect plus technique. Dans le

secteur marchand, les ficelles du métier sont plus structurées autour de la relation client et moins autour des produits ou la technique en elle-même. De sorte que l'expérience semble, là plus qu'ailleurs, faire appel à des pré-requis individuels – ou individualisés (savoir-être plus que savoir-faire) avec une naturalisation de ces compétences (comme d'être souriant avec un client, savoir gérer un client, d'avoir un bagou commercial). En conséquence, le discours sur le métier est aussi moins fort, parce qu'il semble moins lié à un apprentissage ou à la mise en œuvre d'habiletés apprises. À VENTE-MAT comme à BANQUE, l'accroissement du nombre de produits référencés ne semble pas changer la perception du métier pour les salariés ayant connu ces évolutions. Par contre, les changements de la clientèle (à VENTE-MAT notamment) ou du type de rapports devant être noués avec la clientèle (plus de vente et moins de conseil/écoute) sont évoqués comme créant des lignes de clivages dans les pratiques professionnelles des plus anciens et des plus jeunes, avec des difficultés du coup à envisager une transmission de ces savoirs professionnels.

À l'inverse dans l'industrie le savoir-être correspond plus à une manière de réagir vis-à-vis des pannes ou de la survenance d'un problème particulier et il n'est pas vraiment distingué du savoir-faire technique mais il en est plutôt le prolongement. Dans ce contexte, cette notion est beaucoup moins remise en cause.

Pour illustrer la discussion sur les savoirs à transmettre, on va parler plus particulièrement de la définition que les jeunes eux-mêmes donnent de l'expérience puisque quand on parle de transmission de l'expérience, implicitement on pense qu'il y a une forme de relation unilatérale des plus anciens vers les plus jeunes. On va voir dans la discussion que la relation n'est pas univoque.

Béatrice DELAY

2.3. La perception subjective de l'expérience des anciens par les jeunes

Intéressons nous dans un premier temps à l'évaluation subjective que les acteurs font eux-mêmes de l'expérience et en particulier à la valeur que les jeunes lui attribuent dans ces contextes productifs en transformation.

Il est assez récurrent d'entendre dire que les jeunes salariés seraient davantage enclins à adhérer à un discours managérial dépréciatif à l'égard des plus âgés et à s'approprier des catégories gestionnaires qui tendent à dévaloriser l'expérience comme compétence productive. Nos recherches nous ont conduits à penser que cette affirmation est certes partiellement confirmée par le terrain mais demande à être largement nuancée et précisée.

En effet, les jeunes salariés interviewés, en règle générale, ne témoignent pas a priori d'une admiration inconditionnelle pour l'expérience détenue par les anciens, et ce scepticisme peut revêtir des degrés différents.

Dans de rares cas isolés, on a recueilli des discours plutôt dévalorisants et stigmatisants sur les compétences des anciens, présentées comme archaïques, et obsolètes, à la lumière des transformations technologiques et organisationnelles des contextes de travail. Mais il convient de préciser sur ce point, afin de ne pas alimenter le mythe d'un « conflit générationnel » irréductible, que, d'une part, cette dévalorisation est toujours associée à un profond respect à l'égard du travail et du parcours des anciens et, d'autre part, qu'elle n'entraîne pas mécaniquement une détérioration des relations entre les groupes d'âge. Ces dernières, en effet, se vivent, sauf tensions ponctuelles, plutôt sur un mode coopératif et relativement pacifié.

De manière plus fréquente les jeunes ne méprisent pas les savoirs des anciens mais relativisent une supériorité proclamée par principe. Autrement dit, ils contestent les tentatives de naturalisation des compétences qui seraient perceptibles à travers une hiérarchie sociale et professionnelle indexée sur

l'avancée en âge. Ils nient l'avantage comparatif qui découlerait automatiquement de l'ancienneté dans la qualité du travail réalisé. Si cette expérience apparaît souvent dans le discours des jeunes comme potentiellement productrice de compétences, ces compétences ne sont pas corrélées à la durée de l'expérience. D'ailleurs ils considèrent en général que l'âge ou l'ancienneté ne sont pas des principes de segmentation légitime pour justifier un traitement salarial inégalitaire entre les jeunes et les anciens.

Les entretiens que nous avons conduits nous permettent de suggérer plusieurs pistes explicatives pour rendre compte de la relativisation de la valeur de l'expérience des anciens par les jeunes. D'une manière assez classique on peut évoquer tout d'abord le niveau de formation initial qui exerce sans aucun doute une influence sur l'étendue des connaissances techniques, sur la vitesse d'apprentissage, sur l'acquisition des savoirs et d'un certain sens critique à l'égard de cette expérience.

Mais plus profondément on a vu que les jeunes contestaient moins l'expérience en soi que l'ancienneté comme source de compétences. Cela nous laisse penser qu'un point de dissociation entre les différentes générations de salariés réside dans une conception divergente de ce que recouvre l'expérience. En d'autres termes, les âgés ont tendance à définir l'expérience comme l'acquisition de savoirs et savoir-faire dans la durée par exposition prolongée à des situations de travail partiellement reproductibles. Ce qui explique qu'ils estiment posséder un niveau de maîtrise et de professionnalisme supérieur à celui des nouveaux. Les jeunes, en revanche, développent une conception différente, plus proche en réalité de la notion d'expérimentation ; ce qui n'est pas étranger au parcours qu'ils ont connu en amont et en aval de l'accès à une situation professionnelle stabilisée dans une grande entreprise. Les trajectoires d'insertion de la grande majorité des jeunes rencontrés sont, en effet, chaotiques et réversibles, marquées par une multiplicité de situations intermédiaires venant s'intercaler entre la fin des études et l'accès à un emploi stable.

Du coup ce moratoire, plus ou moins subi selon les ressources scolaires et sociales de chacun, va contribuer à produire une approche de l'expérience qu'on pourrait qualifier d'évènementielle. L'expérience peut être certes source d'apprentissage mais se caractérise d'une part par sa pluralité et d'autre part sa durée limitée dans un environnement instable et mouvant. C'est donc plus l'accumulation et le renouvellement des expériences qui va primer que la durée de cette expérience. Par ailleurs, ce mode spécifique de socialisation professionnelle peut ensuite être renforcé par une utilisation polyvalente de la main-d'œuvre jeune une fois franchi les murs de l'entreprise.

On peut trouver d'autres explications à cette relativisation par les jeunes de la valeur productive de leurs aînés. Ainsi la transformation de la structure temporelle des carrières et le court-circuitage des filières de mobilité traditionnelles dans ces marchés internes en recomposition vont se traduire, pour certains jeunes, par l'occupation rapide et parfois temporaire de postes auxquels les anciens mettaient de longues années à accéder ; ce qui participe à créer le sentiment, en partie erroné d'ailleurs, que la maîtrise technique n'est pas conditionnée par une expérience prolongée dans le poste. Dans une perspective assez proche les démarches de codification des savoirs dont nous avons parlé tout à l'heure, et qui accompagnent souvent les processus de rationalisation des méthodes de travail et l'introduction des normes qualités, contribuent également à sous-entendre, en disqualifiant les anciens dans leur rôle de transmetteurs, que l'on peut se passer d'un transfert oral et direct des connaissances entre les générations.

Il convient cependant de remarquer, et de rappeler, que les jeunes ne nient pas la valeur de l'expérience de façon générale et uniforme. Ils expriment plutôt une perception nuancée et un usage sélectif des différentes dimensions de l'expérience des anciens et des savoirs qu'elle est susceptible de produire.

Ainsi, les compétences techniques acquises avec le temps et mobilisées dans le quotidien de l'activité ne sont pas valorisées ; en revanche, les jeunes reconnaissent la valeur de l'expérience pour gérer des situations critiques qui perturbent le processus de production et qui nécessitent de recourir à des savoirs spécifiques. Ils affirment aussi profiter des conseils d'ordre méthodologique

dispensés par les anciens concernant la façon d'aborder les tâches d'une manière plus globale, de dérouler des étapes, bref, d'organiser le travail. Enfin, ils sont conscients que l'expérience confère une maîtrise des codes tacites de l'organisation informelle, et des logiques de régulation implicite, et, par conséquent, attribuent un rôle majeur aux anciens dans le processus d'intégration sociale au sein de l'entreprise.

Il importe également de remarquer que la valeur attribuée à l'expérience est sensiblement variable d'une entreprise à l'autre. Cette variabilité contextuelle, qui se traduit par une ligne de démarcation assez nette entre le secteur marchand et le secteur industriel, est en réalité corrélée aux caractéristiques de la courbe d'apprentissage pour accéder à la maîtrise des compétences stratégiques dans un contexte de travail donné. Dans l'entreprise sidérurgique par exemple, les jeunes qui mesurent le long temps d'apprentissage, appréhendent le départ des anciens reconnus comme étant les seuls à détenir les connaissances nécessaires en cas d'accident. Leur appréhension est d'autant plus grande que les situations d'apprentissage sont limitées par la progression de la fiabilité des installations et de la sécurisation des conditions de travail.

De plus, la valeur que les jeunes attribuent à l'expérience varie dans le temps. De manière assez paradoxale on observe que les tout nouveaux embauchés ont tendance à sous-estimer la valeur de l'expérience bien plus que ceux dotés d'une certaine ancienneté. Ce n'est pas tant l'âge ou l'ancienneté qui infléchissent le point de vue des jeunes, mais plutôt la confrontation directe et répétée avec des situations professionnelles dans lesquelles ils ont pu constater empiriquement la distance professionnelle qui les séparait des anciens et la supériorité de ceux-ci en termes d'efficacité productive et d'économie de soi. Tout se passe, au vu de ce caractère évolutif de la perception subjective de la valeur de l'expérience, comme s'il était nécessaire de quitter la phase d'observation et le statut d'apprenant, autrement dit d'être soumis directement aux impératifs de résultat et responsabilisé dans l'activité de production, bref, d'acquérir une certaine pratique du métier, pour prendre conscience des avantages procurés par l'expérience des anciens. Ce qui tend à démontrer que les modes d'appréhension de l'expérience sont certes façonnés par les pratiques de l'entreprise, mais ces catégories gestionnaires ne sont pas intériorisées mécaniquement par les acteurs et peuvent être largement bousculées et invalidées par l'expérience concrète du travail.

Nous ambitionnons de vous donner ici un bref aperçu des différents fils que nous avons pu tirer à partir des entretiens conduits auprès des jeunes salariés sur la manière dont ils appréhendent l'expérience ; sachant par ailleurs, que leurs représentations ne sont pas sans incidence sur les différentes formes et modalités observées dans les pratiques de transmission des savoirs professionnels.

3. LES PRATIQUES DE TRANSMISSION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Comme préalable à cette dernière partie il est important de préciser que l'acquisition des savoirs professionnels n'est pas, loin de là, réductible aux pratiques professionnelles de transmission. Cette acquisition s'opère aussi dans la confrontation individuelle à l'expérience concrète du travail dans un processus « essai – erreur ». Ceci étant dit, les pratiques de transmission se caractérisent, en premier lieu, par leur très grande hétérogénéité. Une façon de rendre plus intelligible cette diversité consiste à identifier les principales variables qui s'imbriquent mutuellement pour produire cette multiplicité de situations. Tentons donc d'inventorier les différents principes distinctifs qui vont nous permettre de catégoriser ces pratiques de transmission (3.1). On présentera ensuite différentes expériences concrètes de transmissions mises en œuvre dans les entreprises étudiées (3.2).

3.1. Quatre principes distinctifs pour catégoriser les pratiques de transmissions

On a repéré quatre principes distinctifs pour catégoriser les pratiques de transmissions : son degré de formalisation, son caractère individuel ou collectif, son caractère direct ou indirect, enfin, le caractère unidirectionnel ou multidirectionnel de la transmission.

Degré de formalisation :

La transmission peut, tout d'abord, présenter un degré variable de formalisation. D'un côté on va trouver des pratiques spécifiques de transfert et de dispositifs institutionnels conçus pour encadrer, réguler la transmission, comme le tutorat, le parrainage, les stages etc. Ces pratiques peuvent être soit externalisées, soit intégrées à l'activité quotidienne de travail. De l'autre côté on va observer, ce qui est souvent occulté quand on parle de transmission, les pratiques plus informelles de soutien, d'entraide, de collaboration ponctuelle en dehors ou pendant les temps de travail. Les jeunes sont très friands de mettre à profit ces temps informels pour créer des espaces d'échanges avec leurs collègues, a fortiori quand ils rechignent à solliciter leur supérieur. Or l'accélération des cadences tend à générer une contraction de ces temps informels et met en difficulté cette pratique de transmission.

Caractère individuel ou collectif de la transmission :

La transmission peut, ensuite, revêtir un caractère soit individuel, soit collectif. A ce propos deux remarques s'imposent. Premièrement le rôle déterminant de l'encadrement de proximité dans l'impulsion d'une dynamique de transmission, dans la mise en commun des savoirs et des expertises, à travers les capacités déployées par les managers pour désamorcer les conflits éventuels, ajuster la charge de travail des anciens et leur permettre d'être plus disponibles. Le supérieur a également intérêt à ne pas s'arroger le rôle exclusif de transmetteur sous peine justement de diminuer les chances d'échanges au sein du collectif et d'encourager certains à maintenir une position de retrait par rapport au collectif ; reproche qui est formulé de manière récurrente par les anciens à l'égard des jeunes.

Deuxième remarque : dans les entreprises industrielles METAL et TRANSFORMATION, il apparaît souvent souhaitable que cette transmission évolue d'une prise en charge individuelle, avec un tuteur ou un référent principal clairement identifié, vers une prise en charge plus collective par l'équipe. En effet, l'instauration d'un rapport paternaliste entre l'apprenant et le tuteur, favorisée par la coexistence de générations très différentes dans des configurations démographiques bi-modales, comporte, certes, des vertus protectrices appréciées par les jeunes, mais peut, dans un deuxième temps, susciter un sentiment d'étouffement ou une volonté d'émancipation à l'égard de cette relation un peu trop exclusive en face à face. Cependant, une prise en charge collective de la transmission suppose des méthodes de travail unifiées et partagées au sein du collectif de travail.

Transmission directe ou indirecte :

Troisième principe distinctif. Cette transmission peut être soit directe, soit indirecte. La transmission directe va s'appuyer par définition sur les salariés expérimentés et renvoie à des formes de transfert inter individuelles et orales. Cela suppose, comme nous l'avons déjà dit, une présence physique, synchrone, et prolongée des acteurs, et une disponibilité des anciens pour former, pour montrer, mais aussi pour libérer un temps réflexif ayant vocation à faciliter la verbalisation et l'appropriation des savoirs. Or ces conditions peinent parfois à être réunies. Ainsi le développement des régimes d'horaires décalés, le fonctionnement en flux tendu et la forte mobilité des équipes compromettent la construction d'environnement relationnels relativement stabilisés ; En situation de

surcharge et d'intensification du travail, les salariés ne disposent pas du temps pour s'entraider mutuellement et surtout ce temps additionnel, ce temps de transfert supplémentaire, n'est pas toujours reconnu et valorisé ; De plus cette transmission directe peut être découragée par un sentiment de disqualification professionnelle et symbolique des anciens qui considèrent que leur expérience est méprisée ou pillée, en tous les cas insuffisamment valorisée. On a en effet pu observer que les pratiques de rétention de l'information surviennent dans des contextes marqués par une minoration de la valeur de l'expérience, et une relégation des anciens dans des métiers périphériques en voie d'extinction, par une mise en concurrence des âges et l'instauration d'un climat compétitif de « lutte des places » entre les générations.

Ceci-dit, les différences de vitesse d'évolution de carrière, et la transformation de la structure temporelle des parcours, ne vont pas de manière mécanique et automatique être à l'origine de frictions inter-générationnelles. Ainsi à BANQUE, de nombreux jeunes évoluent très vite vers des postes de conseiller en clientèle, puis de conseiller commercial, sans pour autant s'attirer les récriminations des anciens qui pourtant ont évolué, quant à eux, beaucoup plus lentement. Ils ne leur reprochent pas de connaître des évolutions de carrière plus rapides. Pourquoi ? D'une part car les anciens sont conscients que les jeunes rentrent plus tardivement dans l'entreprise et sont dotés d'un niveau de formation initiale plus élevée, mais aussi, d'autre part, parce que tous, jeunes comme anciens, ont commencé par un poste opérationnel de base au guichet. Cette première étape fait office de rite initiatique obligé ayant survécu à la recomposition des parcours et assurant la fonction de processus d'intronisation (Etant passés par le guichet comme les anciens, les jeunes sont autorisés tacitement à prendre des responsabilités dans l'entreprise, et à connaître des carrières ascensionnelles plus rapides).

La transmission directe est de nature à valoriser l'expérience des anciens, mais à condition que ce rôle de transmetteur ne soit pas perçu comme une forme de relégation cachée ou de préalable à l'éviction, auquel cas cela annule la fonction valorisante de la transmission.

Pour éviter ces formes de stigmatisation, il nous a paru évident que le rôle de transmetteur ne devait pas être le monopole des anciens proches de la sortie d'activité, mais, au contraire, concerner les différentes catégories d'âges, et s'accompagner de gratifications symboliques voire financières, en tous les cas explicites dans l'entreprise.

La transmission indirecte quant à elle, va s'appuyer sur l'organisation du travail et être médiatisée par les processus de codification des connaissances et des savoirs tacites. D'ailleurs les anciens peuvent être sollicités pour mettre en place cette codification qui prend la forme, selon les entreprises, soit de cahiers détaillés de procédures, soit de rédaction de fiches de postes ou d'inventaire des différentes pannes et de leurs modes de résolution ; supports que les jeunes seront invités à consulter en cas de difficultés.

Ces processus ne vont pas sans poser de difficultés puisqu'ils déposent les anciens du savoir dont ils détenaient le monopole et qui assurait leur avantage comparatif par rapport aux débutants. Ces derniers deviennent opérationnels plus rapidement ; ce qui, d'une manière indirecte, accroît le degré de substituabilité entre les différentes catégories de main d'œuvre et encourage un recours plus important à la flexibilité externe, notamment avec un recours accru à l'intérim.

Les réticences, observées chez les anciens à l'égard de ces processus de codification sont également motivées par la perte d'autonomie et la remise en cause des pratiques informelles fondées sur l'expérience. Lesquelles résultent en partie de ces tentatives de standardisation des procédures qui peuvent, par certains aspects, s'apparenter à une nouvelle taylorisation de l'activité.

Pour faire le lien entre la transmission directe et indirecte, qui coexiste dans des proportions variables selon les entreprises, il est important de mentionner que la codification des savoirs et la rationalisation des process ne suffisent pas à remplacer les formes de transmissions directes. Les anciens le

savent et dénoncent « ce marché de dupes ». Les dirigeants commencent à en prendre progressivement conscience. En effet, après avoir sous-estimé les compétences implicites et symétriquement surestimé la valeur des processus de codification supposés capturer l'essentiel de la substance du capital humain spécifique, ces entreprises se sont aperçues ces dernières années que la technicité et la codification n'annulaient pas le rôle de l'expérience dont la valeur apparaît tout particulièrement lors de situations critiques. Cette prise de conscience a donné lieu à l'institutionnalisation de plusieurs dispositifs tels que l'organisation de stages en interne chez TRANSFORMATION où « les vieux de la vieille » viennent expliquer aux plus jeunes quelques bases du métier qu'on avait cru un temps rendues obsolètes par les mécanismes d'automatisation.

Échanges unidirectionnel ou bilatéraux entre générations ?

Le dernier principe distinctif concerne le caractère bilatéral ou au contraire unidirectionnel des échanges intergénérationnels. À côté de la transmission traditionnelle des anciens vers les plus jeunes, qui, globalement, se passe assez bien en dépit des difficultés spécifiques évoquées plus haut, on observe en effet une transmission des jeunes vers les plus âgés. Les jeunes peuvent, par exemple, être sollicités pour former les anciens à l'utilisation de nouvelles technologies. Ces dynamiques révèlent la complémentarité des savoirs détenus par les différents groupes d'âges.

Cependant cette transmission inversée n'est pas toujours aisée, dans la mesure où elle peut être perçue comme une remise en cause de l'expérience des anciens et de l'autorité technique qui leur conférait une position sociale dominante. D'où l'importance de prendre en considération la dimension contextuelle mais aussi historique dans les obstacles susceptibles de freiner ces types de transmissions.

Ainsi, les transferts de savoirs des jeunes vers les anciens semblent plus fréquents dans le secteur marchand que dans le secteur industriel où les plus âgés expriment davantage de réticences à recevoir des conseils de salariés plus jeunes et inexpérimentés. Or cette réticence ne peut se comprendre sans tenir compte de la forte culture de compagnonnage qui se reproduit depuis plus de 20 ans.

3.2. Hétérogénéité des pratiques

Nous avons sélectionné trois exemples de dispositifs institutionnels mis en œuvre dans les entreprises pour essayer d'étayer notre propos à partir d'exemples qui nous paraissaient emblématiques : une agence école (dans une banque) mise en place récemment à destination des jeunes recrues ; un système de parrainage industriel à TRANSFORMATION; et un réaménagement de l'espace (dans une entreprise de vente de matériaux de construction) destiné à faciliter l'échange de l'expérience entre les jeunes et les anciens.

L'agence école : une transmission directe externalisée

L'agence école (BANQUE) a été instaurée en mai 2002. Elle est animée par 4 directeurs d'agence passés en préretraite progressive dans le cadre de l'accord groupe. L'objectif est de former des nouveaux entrants au premier emploi pour les amener à occuper des postes de conseillers commerciaux. Il s'agit, tel que c'est affiché dans le dispositif, de jeunes BAC + 2 (BTS et DUT). La formation dure 5 jours et intervient avant la prise du poste : 3 jours dans l'agence école et 2 jours de découverte de l'entreprise.

Une première remarque mérite d'être formulée : ce dispositif n'a pas été initialement créé pour fournir des postes aux personnes en PRP ou pour valoriser leur expérience, même si cette justification fût invoquée a posteriori. A l'origine il s'agissait de répondre à une demande forte des directeurs d'agence qui estimaient que les jeunes recrues n'étaient pas assez opérationnelles. La formation existante était jugée insuffisante ou inadaptée, sachant, par ailleurs, que la transmission dans les

agences ne s'opérait pas de manière assez rapide ou efficace, faute de compétence opérationnelle chez les jeunes recrues, mais faute aussi de disponibilité des salariés expérimentés et des chefs d'agence.

L'intensification du rythme de travail, la compression du temps accordé à un jeune pour être productif, et le poids croissant des charges administratives incombant aux responsables hiérarchiques, ont donc contraint l'entreprise à concevoir des scénarios alternatifs de transmission de l'expérience. Ces derniers ont consisté à externaliser la formation opérationnelle des jeunes et à introduire artificiellement dans ces modules de formation des situations concrètes de travail (aménagement de la salle de formation sur le modèle d'une agence, utilisation d'un matériel logistique et informatique identique à celui utilisé en agence, simulations d'interactions réelles avec la clientèle au cours des séances de formation).

À partir des observations que nous avons faites dans le cadre de cette agence école, auprès des bénéficiaires et des enseignants, tentons à présent d'inventorier les différentes caractéristiques de ce dispositif.

On peut tout d'abord noter quelques points de divorce importants entre le discours officiel et la réalité des pratiques. Premièrement, cette formation intervient souvent après la prise de poste et contrairement aux ambitions initiales, elle ne s'adresse pas à l'ensemble des jeunes entrants mais presque exclusivement à ceux du réseau commercial en excluant du dispositif ceux affectés au siège. Autre obstacle compromettant l'efficacité du dispositif et contredisant les intentions de départ: l'hétérogénéité des bénéficiaires tant sur le plan de leur formation initiale que sur celui de leur expérience professionnelle antérieure. De plus, bien que les enseignants disent vouloir accorder une place importante à l'interactivité, les jeunes reprochent à cette formation d'être exclusivement descendante et de reproduire une situation scolaire de cours magistral en les cantonnant dans un rôle de réceptacle passif des connaissances.

Mais globalement les jeunes comme les chefs d'agence portent un regard assez positif sur cette formation qui permet aux jeunes d'être davantage rassurés au moment de la prise de poste, de se constituer un réseau de connaissances, de faciliter leur intégration sociale dans le cadre de l'entreprise une fois qu'ils sont dispatchés dans les différentes agences, et d'acquérir bien sûr les réflexes et les connaissances techniques utiles en situation réelle de travail.

Guillaume HUYEZ

Parrainage industriel : coprésence en situation de travail et rythme de la production :

Dans l'industrie existe une forme de transmission des savoirs passant par une forme de parrainage selon des modalités organisées formellement qui font plus ou moins explicitement référence à l'artisanat. A TRANSFORMATION, il a notamment été évoqué par les techniciens chargés de l'entretien des automates. Il s'agit de salariés d'âges intermédiaires et pas des plus âgés comme on aurait pu s'y attendre, et qui ont eux-mêmes vécu ce mode d'intégration dans l'entreprise.

Cette transmission se fait plutôt d'égal à égal d'un point de vue hiérarchique, mais reproduit d'un point de vue symbolique une relation filiale renforcée par la différence d'âge entre parrain et parrainé et l'idée de succession de générations au travail induite dans cette forme de transmission. La différenciation sociale se fait par le degré de connaissance, de maîtrise du processus de travail et de la qualité des réponses apportées.

Cette pratique de transmission s'appuie sur plusieurs éléments :

- la coprésence du formateur et du formé ;
- un rythme discontinu de la chaîne qui laisse des temps pour faire des « debriefing » après la survenance d'un problème pour expliquer a posteriori les actions menées ;

- elle nécessite aussi une lisibilité de la carte des carrières possibles permettant de construire une logique de métier (acquisition relativement lente des compétences nécessaire pour exercer ce métier que ce soit dans une logique de remplacement ou non). Cela s'oppose à une polyvalence demandée aux salariés, notamment aux plus jeunes, qui sert à compléter des équipes ayant moins de membres, et qui les conduit à maîtriser de manière superficielle un ensemble de tâches diversifiées et qui semble aller contre cette logique.
- cela nécessite aussi une volonté d'apprentissage de la personne parrainée. À cet égard, certains salariés ont arrêté d'accepter ce rôle de parrains après avoir été confrontés à des jeunes décrits comme immatures et pas intéressés par ce qu'ils faisaient (plutôt des jeunes en apprentissage).
- une valorisation du métier par les pairs et la hiérarchie qui permet de donner sens à la transmission des savoirs. A cet égard, la stagnation professionnelle ressentie par certains des techniciens (au niveau des coefficients et de la rémunération par exemple, ou par la non reconnaissance de leur travail par des niveaux hiérarchiques supérieurs) semble constituer un frein majeur à « l'envie de transmettre » qui perd de son sens.

Dans les entreprises industrielles étudiées, le principal frein à la transmission des savoirs professionnels semble ainsi résulter d'une certaine accélération des cadences et de la diminution des effectifs qui restreint les possibilités, pour les parrains et les parrainés, de s'extraire du flux de la production pour s'occuper de cette transmission.

Ce mode de transmission entre salariés expérimentés et novices qui s'organise parfois de manière spontanée, même si les entreprises peuvent intervenir pour favoriser ce type d'actions. Dans les entreprises du secteur marchand investigué, on est dans un cas où la transmission des savoirs professionnels passant de manière informelle par le collectif de travail peut être investie par la hiérarchie afin de favoriser la transmission de certains savoirs professionnels.

Coopération entre les âges : proximité physique et proximité des méthodes de travail :

C'est le cas dans des entreprises sujettes à un turn-over important (en particulier ici BANQUE et VENTE-MAT). La transmission des savoirs, moins les savoirs techniques (sur les produits) que comportementaux (relations avec la clientèle et aux règles prescrites) est l'objet d'une double attention de la part de la hiérarchie.

D'une part l'absence de référentiel en termes de « bon comportement » peut générer une régulation « pathologique », non souhaitée, du collectif de travail. À VENTE-MAT, certains chefs d'agences évoquent ainsi l'importation de code des quartiers parmi certains jeunes salariés issus de banlieues de la région parisienne, avec des problèmes de vol entre salariés et de produits, de violence etc.

En même temps, cette absence de mémoire d'entreprise peut être recherchée par les hiérarchies : en l'absence de cette mémoire, plutôt détenue par les plus anciens, les salariés sont seuls face aux règles et ne peuvent développer de règles collectives de transgression ou d'aménagement des règles édictées par l'entreprise. En effet, les novices sont moins à même d'interpréter les règles et de jouer avec elles pour tenir compte d'autres critères que ceux éventuellement prescrits par l'entreprise (par exemple service et conseil plutôt que vente pure...). À BANQUE, on a pu noter des tendances visant à homogénéiser les équipes de certaines agences avec des jeunes recrutés parmi les conseillers commerciaux, un conseiller financier plus âgé et expérimenté, un chef d'agence d'âge intermédiaire – parfois recruté à l'extérieur, dans un autre réseau bancaire – auquel échoit une grande part de la transmission des savoirs en interne (par exemple préparation des entretiens commerciaux avec les plus jeunes). Dans de telles configurations, les jeunes recrutés sont très dépendant du chef d'agence pour ce qui est de l'apprentissage des manières de faire et sont relativement coupés des salariés ayant plus d'ancienneté – et qui potentiellement sont porteurs des manières de faire antérieures.

La transmission revêt alors à la fois les formes d'un parrainage, mais aussi la forme d'un transfert des règles prescrites par l'entreprise en termes d'objectifs et de méthodologie en outre par quel-

qu'un qui a un rôle hiérarchique. On a pu noter de manière assez nette un phénomène similaire dans une agence VENTE-MAT.

Si l'hétérogénéité des équipes de travail en termes de générations et d'ancienneté est propice à des échanges sur les manières de faire, il ne suffit pas d'avoir une coprésence générationnelle dans le même espace de travail pour que la transmission des savoirs se fasse. Dans une autre agence VENTE-MAT, le chef d'agence a cherché à favoriser les transferts de compétences entre deux générations de salariés en favorisant leur proximité physique.

Le bureau devis occupé par des salariés quinquagénaires a ainsi été déplacé et rapproché en arrière du comptoir où se font les opérations commerciales de base. Ces opérations se limitent souvent à encaisser une vente et à remplir un bon remis au client et qui sera échangé, dans la Cour, avec la marchandise. Il y a une vision très négative des vieux salariés sur les jeunes au comptoir, en disant : « ils sont comme à Carrefour, ils passent un code barre sur un produit mais ils ne font pas d'acte commercial ». Cela est dû aussi à l'évolution de l'entreprise qui s'adressait à un public de professionnels et où elle se recentre sur un public de particuliers avec des produits plus standardisés et qui ne sont plus aussi techniques et pointus qu'auparavant. L'objectif principal de cette réorganisation spatiale était de lutter contre les stéréotypes mutuels (« les vieux se planquent dans leur bureau alors que nous (les jeunes) on est en première ligne face aux clients » / « les jeunes sont des glandeurs qui ne connaissent rien, qui tapent des bons »). Il s'agit alors, pour le chef d'agence à l'initiative de cette opération de rapprochement physique, que les « vieux » prennent conscience de la pression exercée par la file d'attente et du comportement des clients. D'un autre côté, il s'agit que les jeunes puissent accroître leurs savoirs en entendant les réponses données par les vieux sur les questions plus délicates. Mais, si sur la question des relations intergénérationnelles, la situation semble s'améliorer, la transmission des savoirs n'est, elle, pas forcément plus efficace.

D'une certaine manière, cette nouvelle configuration peut contribuer à renforcer la segmentation des compétences : les demandes plus techniques et spécialisées sur les vieux, les demandes normalisées sur les jeunes. Faute de temps pour s'extraire du comptoir et du rythme des clients, le rapprochement des plus vieux semble fonctionner comme un paratonnerre attirant les questions non normalisées (qui semblent aussi les plus intéressantes dans le discours de la motivation au travail des salariés ayant un peu d'ancienneté) qui peut-être sont des questions qui ne seront progressivement plus traitées avec le départ des salariés plus anciens ? Pour illustrer cette idée, on peut évoquer le cas du doyen d'une autre agence francilienne de VENTE-MAT. Celui-ci centralise l'ensemble des demandes spécifiques sur une famille de produits menuiserie, dès lors il semble être le seul à posséder ces connaissances. Son départ prochain peut être interprété comme une perte de compétences... sauf si l'entreprise estime qu'elle n'a plus besoin de celles-ci dans le nouveau cadre de ces activités (produits plus standardisés s'adressant plus aux particuliers qu'aux professionnels). Dans cette optique il n'est pas alors nécessaire de se préoccuper de la transmission des savoirs professionnels dont il est dépositaire, même s'ils sont toujours utiles actuellement.

CONCLUSION

Dans les entreprises que nous avons étudiées, s'il semble bien que les salariés, comme les responsables rencontrés, considèrent que l'expérience acquise a une influence dans le degré de compétence des salariés, sa définition non univoque traduit bien la tension qui se noue autour de cette notion. L'impossibilité, pour les entreprises, de maîtriser complètement la constitution de l'expérience, comme celle des salariés de la faire reconnaître entièrement, peut alors s'interpréter comme l'indice de ce processus continu de négociation (y compris de manière informelle) de l'échange salarial décrit par Jean-Daniel Reynaud (2001). Pour les entreprises, l'expérience peut sans doute constituer une base relativement consensuelle pour définir une relation salariale adaptée à des collectifs de travail hétérogènes du point de vue de l'âge. En outre, l'insistance mise sur l'expérience peut être la

marque de la prise de conscience de l'importance de la durée dans la construction des compétences professionnelles et de l'impossibilité, malgré toutes les procédures de rationalisation et de codification des connaissances, de passer outre des phases de co-élaboration de ces expériences, au cours du temps, au sein de collectifs de travail hétérogènes. Dans ce sens, la réflexion menée par ces entreprises sur le transfert de l'expérience pourrait ouvrir la voie à une politique de gestion des âges adaptée à la cohabitation des différentes générations au travail. Mais celle-ci, si elle doit se jouer à un niveau local, là où il est possible d'évaluer l'intérêt des différentes formes d'expériences dans la réalisation du travail et où il est possible pour les salariés d'élaborer une définition commune du monde social, notamment autour des techniques à mettre en œuvre, nécessite que les managers puissent être des partenaires de négociation crédibles. C'est-à-dire qu'ils disposent de marges de manœuvre claires en termes de gestion des ressources humaines.

On peut alors identifier quatre axes d'intervention pour les responsables des ressources humaines. Il ne s'agit pas ici de « recettes », mais de dimensions sur lesquelles porter l'attention pour trouver des réponses adaptées aux contextes spécifiques dans lesquels l'expérience apparaît comme un enjeu dans les rapports intergénérationnels. Le premier axe est celui de la mixité des collectifs de travail. Celle-ci ne doit pas servir de prétexte à une spécialisation des différentes générations sur certaines activités ou sur certaines techniques et outils de travail. Faute de quoi, il ne s'agit pas de mixité mais de cohabitation. Le deuxième axe à traiter est le desserrement de l'étai que représente pour les salariés le travail sous forte contrainte de temps. Il s'agit de faire en sorte que ceux-ci puissent retrouver des espaces d'apprentissage (c'est-à-dire d'essai et d'erreur et de retour réflexif sur l'action de travail), et la capacité à élaborer un monde commun.

Un troisième axe concerne le pouvoir, concédé dans les organisations, aux managers locaux pour procéder à l'évaluation des compétences des salariés. Ce qui signifie aussi des capacités de reconnaissance et de valorisation de ces compétences, faute de quoi c'est la crédibilité du manager, et de la politique d'entreprise dont il est porteur, qui se trouvent décrédibilisés. Un quatrième et dernier axe de réflexion vise plus directement les grandes entreprises. Il s'agit de la clarification des modèles de parcours professionnels, auxquels peuvent se référer les salariés, qui valident ou pas l'expérience acquise. Sans doute des formes d'organisation de la reconnaissance de l'expérience peuvent être imaginées au niveau des branches professionnelles et des bassins d'emploi afin que les salariés des plus petites entreprises ne soient pas tenus à l'écart de ces réflexions.

Synthèse des débats après l'exposé de Guillaume Huyez-Levrat et Béatrice Delay

Annie WEILL FASSINA

Vous êtes intervenus dans les entreprises, mais de quelle manière ? Pour toutes ces données que vous nous avez synthétisées, quelles méthodes de recueil ?

Guillaume HUYEZ-LEVRAT

Il s'agissait d'entretiens semi-directifs avec les salariés dans les différentes entreprises. Les contraintes en termes de composition d'échantillons étaient d'avoir une diversité en termes de générations et d'ancienneté avec, assez souvent des difficultés pour avoir des salariés plus âgés. On a défini a priori trois groupes d'âge pour faire les entretiens. D'abord on avait des moins de 30 ans avec des anciennetés de 5 ans environ, ensuite des âges intermédiaires de 30 à 49 ans et enfin le groupe des plus de 50 ans. Pour ce qui est de l'agence école c'est Béatrice qui a assisté à une session de formation.

Constance PERRIN-JOLY

Est-ce que les phénomènes de transmission, par les systèmes qui étaient mis en place, étaient limités à certaines catégories professionnelles ? D'après ce que j'ai compris pour l'agence école ça semblait être le cas. Si oui, sur quoi se fondait le choix de telle ou telle catégorie, et est-ce que vous avez trouvé de la part des dirigeants un discours sur certaines catégories professionnelles non qualifiées, qu'il n'y aurait pas de transmission de connaissances à transmettre, parce que ce sont des métiers très faciles à apprendre par exemple ?

Béatrice DELAY

Pour l'agence école, le clivage entre les jeunes est important et a été sous-estimé par l'entreprise. Il est lié au niveau de qualification, mais aussi à l'expérience professionnelle antérieure de ces jeunes. Quand on analyse les entretiens avec la direction, on a l'impression que l'ensemble des jeunes qui entrent à BANQUE ont un niveau BAC +2 et sont dans une configuration de première insertion. Alors que ce n'est pas le cas. Un certain nombre de jeunes disposent d'une expérience antérieure soit dans le secteur bancaire, soit ailleurs, souvent ailleurs. D'autres jeunes ont un niveau de qualification inférieur. C'est peut être un premier élément de réponse.

En ce qui concerne maintenant les critères de sélection des bénéficiaires de ces formations, personnellement je serais incapable de vous répondre car justement c'est relativement peu lisible, peu formalisé, et peu verbalisé aussi bien par le management que par les enseignants.

Guillaume HUYEZ-LEVRAT

Je vais répondre sur la dernière partie de la question. Il semble y avoir des choix qui ne sont pas forcément dicibles parce qu'il y a un discours d'égalité en terme d'accès à la formation. Notamment à VENTE-MAT il y a un mode d'accès à l'entreprise qui passe au début par un travail de manutentionnaire. Il doit idéalement se poursuivre par le travail au niveau du comptoir qui est un métier de vente et le lieu stratégique de l'entreprise, et qui peut après se poursuivre jusqu'à la responsabilité d'une agence. C'est le schéma de carrière. De fait, il semble qu'il y a une sélection moins explicite. Par exemple, des gens qui vont être recrutés avec un BTS vont pouvoir passer par ce schéma, mais en réalité passer assez rapidement en manutention, pour apprendre les références techniques des produits, et aussi comme forme de légitimation par rapport à certains codes de l'entreprise liés au secteur du bâtiment : on doit avoir fait ses preuves dans l'entreprise. En même temps il y a deux populations très distinctes, à côté de ces jeunes recrutés avec un BTS, on va trouver des jeunes très peu qualifiés, pour lesquels il y a un turn-over important et qui sont exclus de cette forme

d'évolution dans l'entreprise. A priori s'ils restent dans l'entreprise, ce sera sur les tâches de manutention avec beaucoup moins de chances de passer par le schéma de carrière défini. La transmission de l'expérience et des compétences par les salariés déjà en poste vers les entrants est aussi questionnée par ces différences de logique de carrière envisageable.

Béatrice DELAY

Et justement ce phénomène génère des frustrations chez ces jeunes avec des niveaux de formation initiale assez contrastés. Baignés dans la rhétorique de cette dynamique de carrière ascensionnelle, ils vont nourrir l'illusion que tous pourront progresser en même temps et suivre ce type de trajectoire. En réalité, pour certains c'est juste une étape initiatique avant de connaître une évolution dans l'entreprise, et d'autres seront condamnés à stagner beaucoup plus longtemps dans des postes peu qualifiés. Ce qui risque de créer des clivages intra-générationnels assez importants au regard cet accès différencié à la mobilité interne dans l'entreprise.

Jean SCHRAM

J'aurais aimé écouter votre intervention au ralenti... moi j'ai comme un petit sentiment de malaise. J'ai l'impression d'un poids énorme de la standardisation dans votre exposé : standardisation des formations, standardisation des parcours. Je ne dis pas que c'est vous, c'est peut-être l'effet de l'entreprise. Je prends l'exemple sur l'agence école de Banque où vous disiez qu'il y avait plusieurs difficultés : la différence des formations, que la formation intervenait après la prise de poste ... Pour moi c'est une richesse, bien souvent quand on va en formation en connaissant la situation, on interroge les choses différemment, on aborde la situation « école » d'une façon plus pertinente ; alors que dans la position qui aurait été celle idéale de la banque c'était : « on prend les personnes vierges, toutes blanches comme neige, et puis on va pouvoir les former ».

De la même façon s'ils avaient eu tous le même niveau prérequis cela aurait été plus simple. Mais en même temps ça aussi peut être une richesse. Et en même temps je me disais que dans la question des transmissions des compétences c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses qui résonnent d'une façon très standardisée, très normalisée en oubliant toutes ces questions de diversité.

Serge VOLKOFF

Moi je voulais poser une question dans le prolongement de celle de Jean et qui me semble généraliser son inquiétude, que je ne partage pas complètement d'ailleurs en tant qu'inquiétude. Dans cet exposé foisonnant il n'y avait pas que ce que tu y as surtout entendu. Je vais le faire en condensé, y compris en revenant sur les indications générales de votre réflexion que vous donniez au début, que j'ai trouvée intéressante.

Si l'industriel et le marchand se mélangent, ce que disent certains, dont moi, j'assume. Les caractéristiques industrielles et à dominante marchande tendent à s'entremêler de plus en plus dans les systèmes de production. Cela veut dire que dans la réalisation du travail, que ce soit pour des expérimentés ou des personnes qui débarquent dans une situation, il y a des facteurs de complexité et peut-être de difficultés, pour reprendre la définition d'Alain Savoyant ce matin, c'est-à-dire qu'il va y avoir des arbitrages à faire tout le temps et probablement entre des impératifs de nature différente. Donc certains vont pousser à une certaine rationalisation et d'autres tout au contraire ; certains vont pousser à une stabilité des pratiques et d'autres à une grande capacité d'adaptation à un environnement mouvant. Du coup on se dit que par rapport à votre catégorisation de dispositif de transmission, ce qui est probablement très précieux, c'est du plutôt « direct », du plutôt « collectif », et du plutôt « informel », pour reprendre votre découpage.

Le reste est sûrement très utile pour d'autres choses. Simplement l'expérience qu'on en a nous, pas seulement sur les transmissions mais en général sur les situations de travail, quand on réfléchit aux stratégies d'expérience et comment elles peuvent se déployer, dès qu'on commence (c'est vrai pour beaucoup de travaux d'ergonome) à inviter le caractère précieux de l'informel, on a face à nous soit des interlocuteurs très « culture ingénieur rigide qui se crispe » (ceux là on sait dialoguer avec, ce

n'est pas toujours joyeux, joyeux) ; soit plus compliqués, plus subtils et plus dangereux, ceux qui disent : « oui on laisse des espaces, on ouvre, on libère, on responsabilise ». Il me semble que l'exercice que vous racontiez tout à la fin sur le dispositif de formation chez ceux que vous appelez Vente – Mat relève un peu de cette idée là : on va laisser fonctionner de la transmission et donc il va y avoir de la transmission. Alors que pas du tout ! Si ce séminaire et certaines connaissances existantes peuvent servir à se rendre compte que la transmission informelle des savoirs ça se construit, ça s'organise, ça se prépare, ça se pense, ça se discute, c'est précieux.

L'un des petits acquis en psycho du travail et en ergonomie c'est de dire : l'une des façons de faire c'est qu'il y ait des espaces après l'action. C'est souvent le fait qu'on reparte d'un morceau d'activité qui a déjà eu lieu et qu'on crée un espace collectif de délibération... certains appellent cela « dialogue professionnel », c'est là qu'il y a cet espace d'informel préparé qui devient possible, et probablement le seul apte à régler les difficultés que je viens d'indiquer. Je ne sais pas ce que vous en pensez... mais s'il y avait un petit point sur lequel je n'étais pas en accord avec vous si vous le repreniez, et pas en accord avec la Banque si elle le dit, c'est de dire : cette agence école survenant après de la pratique professionnelle, n'est pas au bon moment. Moi je trouve ça contestable... pourquoi justement elle ne serait pas d'autant plus riche qu'elle viendrait après une tranche de pratique professionnelle ?

Béatrice DELAY

Ce n'était peut être pas très clair, mais j'exposais le point de vue des bénéficiaires, des jeunes qui avaient suivi la formation et qui estimaient, pour ceux qui avaient déjà quelques mois d'entreprise derrière eux, que la formation perdait beaucoup d'intérêt si elle intervenait après la prise de poste. Ce qui est justement corrélé au contenu de la formation elle-même. Celle-ci concerne des points techniques assez généraux ou au contraire très précis, très détaillés, et très concrets, qui dans ce cas ont déjà été intégrés ou balayés durant les premiers jours dans l'entreprise. Ce n'est pas tant le moment chronologique d'intervention de cette formation qui permet de nuancer ce type de critique mais bien plus le contenu de cette formation. Et puis autre élément, l'agence école au regard des bénéficiaires permet certes d'acquérir des réflexes et des connaissances techniques qui facilitent la prise de poste, mais présente surtout, dans le cas de la primo insertion, pour avantage escompté de réduire l'angoisse associée à l'entrée dans l'emploi. Le moment d'intervention de l'agence école est psychologiquement majeur, il faut le dire.

Annie JOLIVET

J'ai bien aimé la caractérisation. Je pense que l'un des moyens de répondre, c'est de dire que dans la façon où c'est présenté là, ça met en exergue un type de transmission par entreprise. Ce qu'il faut peut-être regarder c'est les différentes pratiques mises en œuvre dans les entreprises. Ils l'ont dit dans leur présentation sur la BANQUE : ce sont des petites entités, on en a vu un certain nombre, elles ont à la fois cette formation centralisée, formalisée, plus ou moins appuyée sur les connaissances des directeurs d'agence. Et par ailleurs il y a un gros dispositif formalisé mais informel entre le coaching du directeur d'agence, entre le salarié plus ancien ou le plus âgé de l'agence, et le nouveau, avec des pratiques d'entretiens avec le client, debriefing après...etc. Il faut savoir que dans les agences les gens n'ont pas de bureau attribué, donc ils circulent dans les bureaux, ils partent avec leur doc et ils se croisent à certains endroits pour discuter.

Tout ça concourt à une transmission en cours de route individualisée et sur laquelle ils n'ont pas pu s'étendre comme ils auraient pu le faire s'ils avaient eu plus de temps. Sur les entreprises, je pense que c'est important de regarder des différents types de transmission, comment elles se combinent, sur quel type de population elles s'appuient. Certains sont mis de côté, d'autres sont plus visés par les formations. Dans certaines entreprises comme dans TRANSFORMATION, on a l'impression que c'est plutôt moins de place donnée à la transmission, c'est beaucoup moins bien organisé, les contraintes sont plus fortes, du coup ça donne une situation beaucoup plus difficile à vivre pour les salariés au niveau de la transmission, pour les anciens, pour les jeunes, et pour les expérimentés moyens.

Alain SAVOYANT

J'ai trouvé très intéressant votre exposé surtout dans la mesure où vous interviewez assez précisément les jeunes. Ce que j'ai entendu, je ne sais pas si vous l'avez dit explicitement, c'est qu'il y a deux dimensions à la professionnalisation et au développement de l'expérience. On voit bien les dimensions techniques. Quand on se professionnalise on développe des compétences techniques et on développe aussi une professionnalisation que moi j'appelle précisément « le professionnalisme ». Quand on sort de l'école on est scolaire, on a une conception scolaire d'apprendre et même une conception scolaire du collectif. Les jeunes quand ils débarquent c'est encore le groupe scolaire et ce n'est pas encore le groupe professionnel, d'où l'important souvent de ne pas les laisser ensemble souvent et de les mettre avec des professionnels pour acquérir les critères et les valeurs d'un groupe professionnel. Concernant l'attitude pendant le travail, pour les jeunes il n'est pas évident d'acquérir, de développer ce que sont les critères d'une activité professionnelle et comment elle est évaluée. On voit les jeunes qui ont tendance, face à des problèmes, à fournir des solutions techniquement parfaites, bien léchées, sans compter avec certains critères de faisabilité. Je pense à des critères de coût... quand on teste des jeunes apprentis techniciens régleurs de lignes par exemple, si on leur présente un dispositif technique, on leur donne toutes les caractéristiques, on leur dit : « votre tâche c'est de fournir une explication et décrire ce dispositif, celui des opératrices de lignes de production qui travaillent avec ce dispositif (donc pas des techniciens) ». Le jeune technicien il se précipite et a tendance à faire quelque chose d'incompréhensible, ce que ne fait pas un vrai pro qui s'acharne à faire une description du système technique pour ces opératrices.

Or j'ai l'impression qu'il y a toute une série de critères qui se développent, qui viennent de l'expérience, et qu'il me semble voir apparaître en partie dans ce que vous dites quand on va voir de près ce que font les jeunes dans leur première insertion professionnelle. C'est intéressant de voir aussi l'attitude par rapport à la formation. Dans les unités hospitalières, dans la première année on a tendance à dire qu'on va les faire tourner entre services pour développer leurs techniques. Et pour la plupart, nombre d'infirmières débutantes sont très réticentes parce que d'une certaine façon elles se disent : on sort de trois ans d'école et il faut qu'on retourne apprendre, et elles ont une attitude par rapport à ce qu'il faut apprendre qui n'est pas adaptée avec ce qu'on leur propose en terme de polyvalence. La débutante, quand elle arrive dans l'unité, elle a envie de se poser et de devenir une vraie pro, et pas d'être considérée comme quelqu'un qui doit apprendre tout le temps.

François MOULIN

C'est une question encore très terre à terre. C'est par rapport à l'étude, je voulais savoir si vous aviez mis en lien les transmissions des savoirs avec une politique de gestion des compétences dans l'entreprise, gestion individuelle par rapport à chaque salarié.

Agnès VAN DAELE

C'était en lien avec ce qu'Alain Savoyant vient de dire. Il me semble qu'aujourd'hui on a parlé beaucoup de transmission des expériences. On n'a pas voulu entrer dans le débat entre expérience, compétence, savoir-faire, et du coup on n'a pas trop parlé des critères. On pourrait se dire que ce qui est important de transmettre c'est : de l'expérience utile et qui reste utile même si la situation change. Parce qu'on voit bien qu'il y a des transmissions d'expérience qui ne sont pas nécessaires ou sont inutiles pour les jeunes. On voit bien qu'il y a des transmissions d'expérience dont les jeunes ne veulent pas, mais il me semble qu'il y a une chose intéressante que vous avez exposée c'est cette évaluation de l'expérience à faire, et on trouvera que ce qui est important de transmettre c'est l'expérience utile, utile pour les acteurs mais aussi pour le système. Ce qui est intéressant dans ce que vous avez présenté c'est qu'avant de regarder les pratiques, vous avez regardé ce qui se passe du côté de l'évaluation subjective de l'expérience par les plus jeunes qui va justement contrarier toutes les pratiques de l'expérience. Ça montre bien que les critères sont importants à prendre en considération et on pourrait résumer ces critères par l'utilité de l'expérience à transmettre. Je voulais savoir aussi si vous aviez interrogé les employeurs de la même manière sur leur évaluation subjective de l'expérience des plus âgés.

Guillaume HUYEZ-LEVRAT

Je voulais dire d'abord que le rapport final est disponible sur le site : cee-recherche.fr ; c'est le rapport de l'ACI travail, on pourra y trouver plus de détail sur les différentes entreprises évoquées ici, au travers des monographies. Sur la question du professionnalisme, des aptitudes qui ne sont pas que des aptitudes techniques, toute la difficulté sur l'évaluation et sur les transmissions de ces savoirs c'est le risque de naturalisation. Il y a une question comme vous l'avez dit : les jeunes à un moment donné doivent devenir adultes, par rapport à ça les discours qui sont tenus, soit par les salariés plus anciens, soit par la hiérarchie c'est de lier la maturité professionnelle des gens au fait d'avoir des responsabilités familiales, ou de ne plus habiter chez leurs parents, etc. Où là une distinction peut être faite entre des gens qui sont des jeunes (sous un point de vue péjoratif, pas sérieux : ne s'intéressant pas à ce qu'ils font) par rapport à d'autres personnes identifiées comme n'étant plus des jeunes avec des comportements étant considérés comme du professionnalisme. Personne n'est capable de dire à quel moment on passe de l'un à l'autre, sauf à naturaliser complètement et considérer que par nature certains individus vont rester toujours « jeunes » (dans cette conception péjorative) et ne vont jamais passer le cap du professionnalisme. Sur la question du mélange des collectifs, qui peut varier par rapport aux collectifs scolaires, comme il a été dit, il y a des stratégies pour maintenir certaines formes des collectifs justement pour qu'il n'y ait pas de transmissions de certains comportements professionnels, notamment quand on est dans des entreprises qui ont connu des changements assez importants en termes d'identité ou de métier.

Serge VOLKOFF

Pour ceux que cela intéresse : « Retour sur la condition ouvrière », de Michel Pialoux et Stéphane Beaud qui me semble être un exemple très illustratif de ce qui vient d'être dit, dans le cadre des usines Peugeot à Sochaux.

Béatrice DELAY

Il y a aussi Nicolas Hatzfeld sur « Les gens d'usine », qui me semble être un bon éclairage complémentaire. Jean-Pierre Durand a également travaillé sur les usines Peugeot.

Guillaume HUYEZ-LEVRAT

Sur les pratiques de transmissions en lien avec les politiques de gestion des compétences, cela renvoie à l'identification des compétences de métiers stratégiques (ce que disait Béatrice tout à l'heure). Il y a l'idée que tout le monde va pouvoir passer par une certaine évolution professionnelle, par des voies d'accès à des métiers qui sont des métiers stratégiques. Donc il y a une gestion des compétences dans certaines entreprises, mais qui fait l'impasse sur les emplois non qualifiés qui vont rester des emplois non qualifiés, avec y compris une forme de déqualification d'autres emplois qui participent de l'accroissement des disparités entre métiers.

Béatrice DELAY

Pour finir sur la question de l'approche scolaire des jeunes salariés, on note une forte ambiguïté des dispositifs institutionnels comme le tutorat. En effet, ces dispositifs tendent malgré tout à restaurer ou à reproduire une situation scolaire, ce qui peut générer des formes d'injonctions paradoxales pour ces jeunes qui, comme vous le disiez, doivent se conformer aux normes en vigueur dans l'univers professionnel et donc prendre leur distance avec celles de l'univers scolaire. Ces sources de tensions ne sont pas suffisamment analysées.

BIBLIOGRAPHIE

Alexandre-Bailly, Frédérique, Gautié, Jérôme, Guillemard, Anne-Marie, Jolivet, Annie (dir) (2004) : Gestion des âges et rapports intergénérationnels dans les grandes entreprises : études de cas, Rapport de l'ACI Travail, www.cee-recherche.fr

David, Hélène, Teiger, Catherine (2003) : « Spécificités de l'expérience dans les relations de service ? », in Créapt-ephe, « Expérience professionnelle et relations de service. Actes du séminaire 2002 Vieillesse et travail », Rapport de recherche du Centre d'études de l'emploi, 13 : 9-37.

Durand, Jean-Pierre (2001) : « redéfinir les modes d'implication, de motivation et de fidélisation des salariés », intervention au séminaire de l'Anvie, Paris, 26 juin.

Durand, Jean-Pierre, Hatzfeld, Nicolas (2002) : La chaîne et le réseau. Peugeot-Sochaux, ambiances d'intérieur, Lausanne, Page deux.

Flamant, Nicolas (2004) : « Un introuvable conflit de génération », *Futuribles*, 299 :65-67.

Hatzfeld, Nicolas (2002) : *Les gens d'usine*, Paris, Editions de l'Atelier.

Lab'Ho (2002) : Poivre et sel. Les entreprises et les quinquas : regards croisés, Villeurbanne, Groupe Adecco.

Laconde, Christine, Le Coz, Gildas (2004) : *La gestion des âges dans le secteur bancaire*, rapport de l'Igas.

Menger, Pierre-Michel (2002) : *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Paris, Seuil et La République des Idées.

Reynaud, Jean-Daniel (2001) : « La management par les compétences : un essai d'analyse », *Sociologie du travail*, 43 : 7-31.

Troadec, Thomas (2002) : « Gestion des âges et/ou des parcours professionnels : "intégrations durables", fidélisation, coopérations inter-générationnelles. L'exemple du dispositif Casa chez Peugeot », intervention lors de la journée « Le management des âges », Club stratégies, 12 décembre, Paris.

Chapitre 5

PRÉSENTATION DU PROJET *EQUAL*

Gérard CORNET, gérontologue, coordinateur transnational pour le projet européen Alliances – Equal 2

Je ne suis pas ergonomiste mais je suis avec passion les travaux du séminaire organisé par l'équipe du CREAPT ; j'apprends beaucoup de choses et cela me permet d'avancer sur les deux grands chantiers sur lesquels je travaille. Le vieillissement au travail pour moi est une étape dans le vieillissement tout court. C'est un champ de réflexion sur lequel les ergonomistes ont beaucoup travaillé, mais que les entreprises ont très mal abordé. D'autre part je travaille sur toute la conception pour l'aide à l'autonomie des personnes âgées. Je donne un cours à l'université de Paris 6 en gérontologie sur le vieillissement au travail, et je travaille comme expert sur les projets européens.

J'avais prévenu Annie Weill-Fassina qu'il y avait des choses intéressantes dans les expériences étrangères qu'on a pu relever dans le cadre d'un projet du programme européen Equal. Je n'ai pas la prétention scientifique de faire un travail d'ergonomiste mais plutôt de relever des expériences étrangères, des « bonnes pratiques » qui sont en rapport avec le sujet d'aujourd'hui.

Je vais vous rappeler et resituer ce qu'est le programme EQUAL - VECTORAT avant de passer à l'analyse des deux cas que j'ai relevés et qui sont relatifs au sujet que nous abordons aujourd'hui. Equal est un programme européen créé pour combattre toutes les formes de discrimination dans l'emploi, dont celle sur l'âge. Ce qui n'est pas tâche facile parce qu'elle est non exprimée et sous-jacente à l'organisation même de la gestion des ressources humaines, du travail, dans l'entreprise. Equal est un programme géré par les états membres et qui relève des politiques sociales. Dans ce cadre là, Vectorat est un projet qui se situe dans le programme Equal 1 sur le thème : adaptation, adaptabilité, capacité d'apprentissage tout au long de la vie. Ce projet Vectorat a été axé sur la gestion positive des âges. Il part de la notion de valorisation de l'expérience incluse dans la notion plus large de la diversité dans l'entreprise. Il a commencé en janvier 2001 et s'achèvera fin 2005. Vous avez le site : www.vectorat.com et vous avez la référence du projet sur la banque de données Equal.

Quels sont les partenaires du projet ? Tout d'abord c'est un projet Ile de France qui a été mené par un cabinet de formation qui est axé sur le retour au travail des plus de 50 ans. Il s'appelle MCC Mobilité. Il a comme partenaires : le CNAM INETOP, la CFDT Ile de France, OPCAREG Ile de France, l'Université Paris X, et associés CEMS (Centre d'Etudes des Mouvements Sociaux), l'APEC, et le MEDEF Ile de France. Au point de vue coopération transnationale, puisque ces projets européens ont obligatoirement un volet international, Vectorat a conclu un accord de partenariat avec un projet finlandais qui s'appelle KOVO (qui veut dire la valeur de ceux qui ont de l'expérience) qui comprend lui-même trois sous-projets. Je vais vous parler de deux d'entre eux : MOTIVO et TIXA. L'autre partenaire est irlandais, le projet s'appelle TRED (Training for Equality and Diversity), qui veut dire : Training à l'égalité des chances et à la diversité. Cette coopération transnationale nous a permis d'inclure la gestion des âges dans un concept élargi et non discriminant des ressources humaines. Cela nous a obligés à réfléchir sur les autres formes de discrimination. On ne gère pas seulement les âges, mais on gère aussi les compétences à travers les âges, les savoir-faire... cela nous a permis d'étudier avec nos partenaires la gestion des compétences tacites, c'est-à-dire implicites que Catherine Dernecourt de l'INETOP appelle « les compétences cachées ou incorporées des travailleurs expérimentés », On a travaillé avec elle, et avec Annie Weill-Fassina sur les bilans, sur les parcours, sur l'insertion, sur comment on valorisait ces compétences tacites. Cela nous a permis d'échanger les expériences et les bonnes pratiques, dont en Finlande ce qui se rapporte au projet Kovo dans les sous-projets Motivo et Tixa.

Cela a abouti à un outil de travail commun, final de 21 fiches - actions qui seront disponibles en juin 2005 et qui seront diffusées dans le cadre des journées Equal des 23 et 24 juin. Face au cas de Motivo qui est un sous-projet de Kovo en Finlande, le contexte est celui d'une entreprise de scierie dans l'industrie forestière, dont je vous rappelle qu'en Finlande c'est 5% du Produit National Brut et 26% de l'exportation. Donc c'est un produit qui est exposé à la compétition mondiale. Le contexte de travail dans cette unité de scierie qui comporte 130 personnes, est celui pour les ouvriers de production, d'un contexte de bruit, de charge, de chaleur. L'âge moyen des ouvriers de production est de 50 ans. Ils n'ont pas eu de formation professionnelle. Leurs compétences sont liées à une longue pratique. Le problème de cette entreprise c'est que l'unité se trouve dans le bassin où il y a une pénurie de main-d'œuvre. Il faut donc garder les anciens, préserver leurs capacités, et il faut les remotiver au travail, parce qu'eux aussi ils aspirent à la retraite, mais comme la Finlande a modifié ses régimes de retraite, il faut les remotiver.

Alors le problème s'est posé : comment valoriser leur expérience ? La direction de l'entreprise et de l'unité avait le double désir de développer la gestion des âges et la valorisation des compétences par des discussions de groupes. Elle avait mis en place depuis deux ans des réunions avec une organisation spécifique. A travers Motivo, elle a pris conscience que les ouvriers pouvaient avoir des compétences implicites qui n'étaient pas valorisées. Puis elle s'est aperçue que ces réunions de groupes ne donnaient pas grand-chose. En fait ces réunions aboutissaient à un échec, alors ils ont demandé au projet Kovo de se pencher sur la question et de voir comment ces réunions pouvaient être reformées, productrices et favorisant l'échange des compétences.

La méthodologie acceptée par la nouvelle direction, tout le personnel, les représentants syndicaux, est passée par une enquête sur la perception de la communication, et la perception des compétences des ouvriers de la production. Le groupe des unités de production comporte 33 personnes. Cela a abouti à une mise à plat de ces discussions de groupe à partir du constat d'incompréhension réciproque. Les ouvriers ne comprenaient pas le langage exprimé par la direction, avec des concepts qui leur passaient au-dessus de la tête ; du genre les chiens aboient, la locomotive passe... cela ne nous concerne pas On ne comprend pas et de toutes façons ce qu'on leur dit ne les intéresse pas....

Ils ont donc réorganisé les discussions des collectifs de travail avec un encadrement, « un coach », qui est une psychosociologue de Motivo. Ces sessions appelées « sessions de formation » ont été organisées dans le *cadre des horaires de travail* pour que tout le monde y participe. *Le choix des thèmes pertinents a été décidé par les ouvriers et non pas par la direction*, en dehors des problèmes de salaires qui n'étaient pas abordés dans ces discussions. *Les discussions de groupes étaient donc menées en fonction des problèmes importants que les ouvriers percevaient*. Le rôle du coach était d'aider à la prise de parole et à la formulation des suggestions, au partage des expériences. Il faut savoir que les finlandais ne sont pas des gens qui s'expriment facilement. Ils sont assez réservés. *De plus ces ouvriers étaient des gens qui avaient un faible niveau de formation initiale et ce n'était pas facile pour eux de se faire comprendre*. *Le groupe a demandé que soit présent la personne responsable de la santé au travail*. Un cadre participait aux discussions mais ce n'était pas lui qui était maître de l'ordre du jour. Les discussions étaient menées en fonction des décisions du collectif de travail et abordaient aussi bien les besoins individuels que les besoins du collectif. L'organisation de ces groupes était faite de telle façon que les *résultats* de ces discussions remontent vers la direction et qu'il y ait un suivi personnalisé des demandes aussi bien pour l'adaptation des postes de travail, que pour les besoins du collectif, pour le temps de travail, ou pour les besoins de formation, les choix individuels, etc.

Les résultats de cette approche pragmatique de l'écoute collective et individuelle, dite « bottom up », c'est-à-dire remontée de l'expérience :

- un partage de l'expérience des anciens qui se sont sentis revalorisés.
- une forte augmentation de la productivité.
- Le modèle a été copié par des entreprises de la région.

Le cas Tixa :

Le contexte est celui d'une PME de conseil et d'ingénierie en informatique de 150 personnes. Dans l'informatique il y a une obsolescence des connaissances avec les nouveaux systèmes, qui est très rapide. La Finlande est à la pointe de l'évolution des systèmes informatiques. Le problème posé était de savoir comment prolonger la carrière des anciens et comment transférer les savoir-faire et l'expertise entre les générations, des jeunes ingénieurs vers les anciens et des anciens qui ont l'expérience du terrain vers les jeunes. Le plus souvent ce travail de conseil se faisait chez le client, loin de l'entreprise. Donc comment organiser le transfert de ces connaissances et la résolution des difficultés rencontrées chez le client en faisant appel discrètement à l'expertise des collègues ? Deux systèmes ont été mis en place : l'académie Tixa qui est une académie interne organisée par les ingénieurs experts, « maison ». Les sujets sont choisis par eux-mêmes selon leurs besoins, et non par la direction. Et aussi il y a un forum de discussion via internet, qui est sécurisé, anonyme et cela a favorisé la résolution de certains problèmes au quotidien. Le cas Tixa illustre la pérennisation de l'expertise en conseil en informatique des plus de 50 ans, la prolongation de la carrière et même le recrutement d'anciens. Cette organisation apprenante de l'entreprise motive les anciens pour une formation de haut niveau, en évitant une stigmatisation de l'âge. Elle favorise et facilite la transmission de l'expertise entre les générations dans le collectif de l'entreprise. Et elle repose sur un fort consensus social en faveur de la coopération entre les générations dans l'entreprise. C'est une approche pragmatique plus liée à l'organisation de la communication qu'à l'analyse du travail et de l'activité.

Maintenant nous sommes sur un autre projet européen à partir des difficultés rencontrées en France pour intéresser les entreprises à la gestion active des âges des compétences et des parcours professionnels pour les plus de 45 ans. Nous allons avec l'Inetop comme partenaire, et Adecco comme chef de file, expérimenter en interne dans les entreprises une approche globale de la gestion des âges qui comprend tous les différents aspects pour montrer aux PME que c'est rentable. Toutes les entreprises partenaires sont des acteurs de l'emploi. Elles vont expérimenter d'abord dans leur entreprise cette gestion globale des âges pour la diffuser dans les PME avec lesquelles elles travaillent.

Serge VOLKOFF

Tu embauches, toi, sur ces opérations là, s'il y a des gens que cela intéresse ?

Gérard CORNET

C'est fait en interne par les entreprises. Il y a deux groupes de travail qui sont constitués, l'un par les managers sur la gestion globale, et l'autre sur la gestion des parcours et des carrières. En commençant par le début et jusqu'à la fin. Ils vont se focaliser aussi sur la gestion des plus de 50 ans et même des plus de 45 ans parce qu'on a constaté que dans les entreprises françaises l'effet de discrimination commençait à partir de l'âge de 45 ans. Il s'agit pour ces entreprises d'anticiper le vieillissement de leurs ressources humaines, même si elles n'ont pas un profil d'âge, comme Adecco. Elles veulent expérimenter une approche globale de la gestion des âges pour pouvoir après proposer une gestion positive des âges à leurs entreprises - clientes. À noter que pour Adecco les seniors deviennent un marché stratégique pour l'emploi temporaire dans tous les pays industrialisés.

Chapitre 6

SAVOIR-FAIRE ET FAIRE SAVOIR : LA TRANSMISSION DU SAVOIR-FAIRE, UN ATOUT AUX MULTIPLES FACETTES

Nathalie MONTFORT, ergonomiste

Dominique CAU BAREILLE

Bonjour, je suis ravie de vous retrouver pour cette deuxième journée du séminaire Vieillesse-Travail, qui a débuté hier par une présentation de la problématique de la transmission dans des petites structures, voire moyennes. Aujourd'hui seront évoquées dans la matinée par l'intermédiaire de Nathalie Montfort, des entreprises qui sont de taille beaucoup plus importantes et cet après-midi également, puisqu'on parlera d'une collectivité territoriale. Le thème de cette matinée c'est : comment se déroule la transmission des savoirs et des savoir-faire professionnels en situation de travail. C'est pourquoi interviendront ce matin, et cet après-midi des ergonomes, puisque Valérie Meylan et moi-même présenterons nos travaux. Nathalie Montfort évoquera une étude qu'elle a faite auprès d'opérateurs qui découpent des plaques de soufre entrant dans la fabrication des pneumatiques. Tandis qu'Annie Weill Fassina présentera une étude davantage centrée sur la problématique de la systématisation des contenus à transmettre dans les situations de travail au travers d'un exemple de construction de savoir-faire pédagogiques.

Nathalie MONTFORT

Bonjour à tous. Je suis ergonomiste. La présentation que je vais vous faire sur la transmission des savoir-faire part d'un constat que la formation, telle que nous la retrouvons actuellement dans la plupart des secteurs industriels, n'aborde principalement que des généralités, restant très peu orientée sur les savoir-faire et la transmission de ces derniers. Ceci, même si elle est l'un des atouts majeurs pour les ateliers afin que leurs objectifs de production et de qualité soient atteints. Cependant, les demandes d'interventions ergonomiques dans les différents secteurs de l'entreprise, telles que nous les recevons actuellement, sont le plus souvent ciblées sur les efforts, les gestes et postures pénalisants, occultant totalement ou en partie l'apprentissage, la formation et la transmission des savoir-faire. Les directeurs de site, chefs d'atelier ou médecin du travail associant et limitant le plus souvent l'ergonomie à ces champs d'actions.

Nous illustrerons cette démarche, au travers de la présentation d'une étude que nous avons menée dans un atelier de mélangeage. Après une présentation du secteur d'intervention et du contexte de l'étude, nous exposerons la méthodologie adoptée. L'objectif sera la mise en évidence des points importants à retenir pour assurer un recueil pertinent des savoir-faire diminuant la pénibilité des opérateurs. Ceci aura pour but de faciliter l'intégration de novices et également de faire un point non négligeable sur la capitalisation d'expérience, en lien avec l'avancée en âge des opérateurs, pour ne pas perdre de précieux savoirs au sein des entreprises.

1. PRÉSENTATION DU SECTEUR D'INTERVENTION, LE MÉLANGEAGE

Chez tous les manufacturiers producteurs de pneumatiques, la première étape du processus de fabrication est le "mélangeage". Elle consiste, à partir de composants de base livrés sous forme de blocs (caoutchouc naturel ou synthétique), de poudre ou de liquide, à fabriquer des "mélanges" nécessai-

res à la fabrication des pneumatiques. Dans cet atelier, nous pouvons trouver deux grandes zones de fabrications ainsi qu'un secteur de contrôle qui va vérifier la qualité des mélanges.

2. ORIGINE DE LA DEMANDE

La demande d'intervention ergonomique à la base de cette étude a été formulée par le chef d'atelier qui nous avait demandé d'intervenir dans le laboratoire de contrôle des mélanges qui accueillait des personnes à restriction d'aptitude.

Le choix du laboratoire, comme nous le confirme le médecin du travail, s'explique par la spécificité de la population qui y travaille. En effet, les mesures et les contrôles sont effectués par des personnes ayant des restrictions médicales pour une majorité d'entre elles. Cette demande fait suite à un projet qui vise à changer l'ensemble des fluidimètres pour une question de pérennité et de productivité, mais également à un autre projet de grande ampleur : le démarrage d'une nouvelle ligne de production de mélanges qui aura des impacts importants sur l'activité du laboratoire et entre autres des changements de méthodes de travail et d'organisation.

Cette réflexion a justifié nos investigations sur le reste de l'atelier et suite aux premières visites, des secteurs contraignants se dégagent rapidement. Ces postes retiennent notre attention et nous les ciblons pour aller voir de plus près l'activité des opérateurs qui y travaillent. C'est ainsi que le poste des peseurs blocs se distingue largement des autres : c'est le poste où nous retrouvons le plus d'accidents de travail, ainsi que des bons de premiers soins pour l'infirmerie.

La pertinence de décaler notre intervention sur le poste des peseurs blocs s'est donc imposée pour les raisons que nous venons d'évoquer, mais également par certains éléments formulés par deux personnes, le chef de service et l'ergonome. En effet, pour eux, la nécessité de prendre les problèmes à la base est importante pour réussir à améliorer les conditions de travail de façon pérenne.

3. LE POSTE DES PESEURS BLOCS

Il est considéré comme étant « un poste stratégique pour le reste de l'atelier, sans lequel le site ne tournerait pas » (en effet si ce poste est arrêté on ne peut pas faire les mélanges nécessaires à la fabrication des pneumatiques), mais aussi comme le « problème ergo des ateliers de mélangeages ». D'autres sites de l'entreprise connaissent des difficultés identiques sur ces postes. Toutes les personnes rencontrées s'accordent à dire qu'il y a des problèmes de retard, de productivité et de qualité. En effet, ce poste nécessite une grande force physique par rapport à l'utilisation de couteaux, pour couper les blocs, qui sont parfois très durs. L'activité principale est la coupe et la pesée de plaques entrant dans la fabrication de la gomme. Ces pesées ont des poids très précis à obtenir, vous en verrez l'importance par la suite, pour respecter des normes de qualité. Le mélange sera rejeté si l'opérateur met trop ou pas assez de gomme. Pour ce faire, les opérateurs travaillent avec une balance qui leur indique des tolérances de pesées à ne pas dépasser. Le nombre de pesées étant de 550 par opérateur et par équipe, la répétitivité des gestes est très importante, comme nous le montre le tableau n°1 où est notée la répartition des gestes pénalisants sur le poste : (6 à 11 gestes par minute).

	Bras en force / chariot	Bras surélevé / chariot	Total / minute
OP1	42	137	6,88
OP2	40	156	7,25
OP3	53	300	10,69
OP4	88	60	5,69

Tableau n°1 : Répartitions des gestes pénalisants lors de la coupe pour quatre opérateurs

Les techniques de coupe sont différentes entre les opérateurs. Chacun a son petit « truc » pour assurer le bon fonctionnement du poste et permettre ainsi la production en pesées. Certains travailleront avec de nombreux appoints (pour ajuster la pesée) présents sur la table de travail, alors que d'autres non ; certains auront de suite le coup d'œil et économiseront ainsi de nombreux coups de couteaux... et donc leurs gestes pénalisants seront diminués.

Les coupeurs blocs travaillent avec un couteau et lorsque nous les observons, nous avons l'impression qu'ils tranchent dans une matière très facile à couper (comme dans du beurre) ; or il n'en est rien. Très souvent, nous pouvons voir les opérateurs forcer ou même adopter des activités collatérales traduisant une lassitude (des grimaces, des soufflements) qui prouve bien la difficulté de la coupe.

Un autre point qui a attiré notre attention concerne les plaques de blocs. En effet, celles ci connaissent une grande variabilité dans la dimension, le poids, l'aspect, la dureté. Certaines sont très dures, d'autres sont comme un « chewing-gum ». Une variabilité qu'Alain Savoyant décrivait hier comme relevant des « savoirs épistémiques ». Les postures sont donc étroitement liées à la taille des plaques qui font que l'opérateur doit trouver des stratégies pour pouvoir les plaquer de façon adéquate contre lui pour que la coupe s'effectue le plus facilement possible. Ces postures adoptées sont des régulations des opérateurs pour leur faciliter la coupe car le maintien des plaques est très important : en la tenant mal, le couteau ripe, les agents donnent plus de coups de couteau. D'ailleurs, Bourgeois & Coll (2000) confirment dans une étude réalisée dans un secteur d'activité différent, la coupe de viande : « *Savoir prendre le cuir apparaît aussi important que l'utilisation du couteau. Il s'agit de trouver la meilleure prise. Ensuite, il faut être à même de repérer par où commencer la découpe, par où la continuer, par où la faciliter, par quoi continuer* ».

Je vais vous passer le film de l'activité de coupe des blocs, cela vous permettra de vous rendre mieux compte de ce dont nous sommes en train de parler. Comme vous le voyez l'opérateur prend la plaque, il la pose sur la balance, la coupe pour faire des appoints et arriver ainsi à la bonne pesée. Là, il est obligé de recouper parce que le poids n'est pas bon, il n'est pas dans la tolérance indiquée. Il va donc coller les morceaux, valider la pesée et prendre une autre plaque sur le côté. Souvent les pesées sont constituées de plusieurs composants, il recoupe. Là c'est une plaque plutôt dure, il a plus de difficultés. Il pèse, il a l'écran devant lui qu'il regarde tout le temps, il colle, il valide, il va pousser la pesée qui va partir sur un convoyeur et il revalide. Ensuite il prend la plaque, vous voyez c'est une plaque très longue, là il n'a pas une posture adéquate, si bien que la plaque tombe et il est obligé de la ramasser. C'est une plaque tendre mais vous voyez tout de même la force qu'il doit avoir pour la couper. Ce processus continue tout au long de la journée jusqu'à ce qu'il ait atteint ses objectifs de production.

4. LA FORMATION AU POSTE

Ce secteur étant très pénible, certains opérateurs restent peu de temps. D'où un turn-over important mettant en exergue des préoccupations sur la question de la formation.

En effet, tous les opérateurs n'ont pas reçu une formation identique au poste, l'apprentissage des savoir-faire se fait souvent en regardant un autre opérateur réaliser son travail et après, comme nous dit un opérateur, « c'est chacun qui se fait son propre coup de main ».

Ainsi, les opérateurs n'ont pas forcément accès à toutes les connaissances opératives nécessaires au poste. Nous avons pu nous en rendre compte lors de la formation recyclage où étaient présents des agents d'équipes différentes. Un opérateur avait un mode opératoire précis pour une action, un autre opérait différemment et le dernier n'en avait pas connaissance. C'est le cas, par exemple, d'un technicien qui passe sur la ligne et qui se rend compte qu'un peseur travaille avec beaucoup d'appoints collés. Vous avez vu, ce sont des petits appoints que l'opérateur est obligé de coller après. L'opérateur lui dit : « attention si tu mets trop d'appoints il y a des risques de pertes et que la pesée ne soit plus bonne ». L'opérateur présent depuis quelques mois n'avait pas connaissance de l'importance de ne pas mettre beaucoup d'appoints sur les plaques à cause des pertes blocs sur les groupes.

Il y a une formation qui existe mais qui est générale sur le fonctionnement de l'atelier et du poste. En fait, on va donner à l'opérateur des savoir-faire généraux sur l'activité.

Je vous donne ici un exemple de programme de formation : il y a 10 jours de formation théorique (c'est dans le cadre de l'aide à la formation) ; 8 semaines de pratique sur le poste, avec le suivi d'un formateur. Ce que j'ai pu mettre en évidence c'est que sur ces 8 semaines de pratique, on retrouve en fait de la mise au poste complète. Le formateur va dire à l'opérateur : « c'est facile, tu as un couteau, tu as une plaque, tu la coupes, tu la pèses, si la pesée est dans la tolérance, c'est bon tu colles tes appoints ». C'est tout ce qui est donné à l'opérateur en termes de savoir-faire.

Il en va de même pour les connaissances concernant les nombreux dysfonctionnements et pannes du poste : certains agents ne les appréhendent pas et doivent faire appel à du personnel de la maintenance, alors que d'autres savent les gérer. Ils ont appris sur le tas, avec la maintenance, ayant été plusieurs fois confrontés au problème. Ils résolvent les problèmes tout seuls.

Autre décalage, tous les agents n'ont pas la même technique d'affûtage, ni le même appareil pour affûter, ni la même fréquence d'affûtage. C'est comme ils nous le disent, au « ressenti » du peseur blocs, quand il sent que son couteau ne coupe plus aussi bien. Peu d'agents se disent experts pour cette technique apprise sur le tas. « C'est dur d'aiguiser un couteau, c'est un métier. On apprend un peu au fil des jours mais c'est difficile, il faut sentir le couteau, on sent que c'est pas net, pas tranchant, on sent que ça accroche et puis de toute façon, ça nous fait mal au poignet, donc on est bien obligé de réaffûter le couteau, on ressent plus de pénibilité », nous a expliqué un expert depuis plus de 15 ans au poste. Les opérateurs parlent de « ressentir le couteau ». Chatigny et Vézina (1994) expliquent que « *le travail d'affilage du couteau constitue une activité support indispensable puisque l'état de la lame influence l'effort à déployer* ». Un des novices nous dit : « Personne ne m'a montré comment aiguiser, je le fais, mais je ne sais pas si c'est bien ou pas ».

Mais les novices ne sont pas les seuls à manquer de formation concernant l'affûtage. Ce que j'avais pu mettre en évidence c'est que 55 % des peseurs utilisant un couteau lisse ressentent des difficultés pour aiguiser leur couteau et 67 % disent que ceci est dû à un manque de formation. Ils n'ont pas reçu de formation à l'affûtage. Certains savent affûter parce qu'ils ont affûté chez eux. Mais lorsque l'on coupe de la viande ou que l'on coupe une matière tels que les blocs, ce n'est pas tout à fait la même chose.

Les jeunes sur les postes ont plus de douleurs au niveau des épaules, du poignet et du coude liés à des modes opératoires différents. Les objectifs pour cette étude étaient de proposer des contenus de formation en adéquation avec le travail réel des opérateurs poste afin qu'un maximum de personnes

puissent travailler sur ces postes, en lien avec le problème de turn-over et aussi de permettre l'utilisation d'un poste semi automatique à 100 % par tous les opérateurs sans augmenter la pénibilité.

L'hypothèse de travail est que l'apprentissage du poste se fait sur le tas, les novices recevant une formation générale et n'ayant pas accès à toutes les connaissances opératives nécessaires pour tenir le poste. L'apprentissage du coup d'œil est long ce qui entraîne une contrainte physique supplémentaire et la mise en place de modes opératoires plus coûteux. Tout ceci peut expliquer les douleurs ressenties par les novices et des déclarations de maladies professionnelles.

De ces constats, en découle donc un axe de travail que nous avons rédigé comme suit :

« L'apprentissage de la coupe et des techniques d'affûtages se fait sur le tas en regardant les collègues plus expérimentés travailler. De ce fait, l'acquisition du coup d'œil nécessaire à la coupe est longue et les novices n'ont pas forcément accès à toutes les connaissances opératives nécessaires à l'activité.

Par manque de connaissances, ils adoptent des modes opératoires coûteux, tant en termes de sollicitations physiques (coupe en plusieurs fois pour arriver à la pesée exacte) que d'un point de vue mental (représentation des recettes et des quantités de blocs nécessaires). Ceci pourrait expliquer les déclarations des novices concernant des douleurs articulaires dans les premiers mois de présence au poste.

Ces lacunes en formation de savoir-faire pourraient également avoir des conséquences sur la qualité des blocs pesés, ce qui est d'autant plus préjudiciable que le poste des peseurs Blocs est un maillon primordial en termes de qualité ».

5. ANALYSE DE LA FORMATION : RECUEIL DES DONNÉES

Du point de vue méthodologique, nous avons choisi d'observer deux opérateurs novices, du même âge, rentrés à une semaine d'intervalle et ceci sur plusieurs jours (nous les nommerons N1 et N2). Concernant leur parcours professionnel, N1 a travaillé quelques semaines dans une autre entreprise mais il n'a jamais utilisé de couteau professionnellement. Par contre, N2 a eu une expérience de deux mois de coupe dans un abattoir de bovins. Nous avons dans un premier temps suivi les deux novices à leur premier jour de coupe, puis à leur cinquième jour, pour voir les évolutions dans les techniques de coupe, mais également au niveau de la gestuelle et de leur positionnement par rapport aux plaques. La troisième observation que nous avons réalisée s'est effectuée à la fin du premier mois de coupe, pour observer les changements de techniques et les évolutions des novices en fonction de leur apprentissage.

Nous avons noté pour ces différents jours, les nombres de coups de couteau donnés pour couper les blocs, la production réalisée ainsi que le contenu des échanges entre les novices et les experts présents au poste.

Au niveau du contexte d'observation, pour N1 il y avait du retard sur les groupes et pas d'expert pour le suivre au début. Par contre, pour N2, il y avait une production normale sur les groupes et trois experts présents au poste dont un exclusivement pour lui. N1 qui n'avait pas été suivi le premier jour a été suivi pendant les 5 jours suivants au poste, alors que N2 qui avait reçu la formation au départ n'a plus été suivi après. À la fin du premier mois les deux avaient une production normale et ils étaient seuls au poste.

Quand je dis qu'il n'y avait pas d'expert le premier jour pour N1, en fait il y en avait un sur le poste d'à côté. Par contre, ce que l'on peut voir ici, c'est qu'entre les deux postes il y a une armoire électrique, un coffret informatique qui va empêcher l'expert de voir ce que fait le novice. Il pourra se rendre compte de ce que fait le novice seulement lors de ses déplacements. C'est un élément qui est

très important à prendre en compte. L'accompagnement des deux novices a été très différent tout au long des jours de coupe en fonction du nombre d'opérateurs présents sur les postes et bien entendu du contexte de la production.

	Contexte 1 ^{er} jour	Contexte 5 ^{eme} jour	Contexte fin 1 ^{er} mois
Novice N1	Du retard sur les groupes. Pas d'expert pour le suivre.	A eu un suivi régulier avec des experts différents.	A bénéficié de suivi régulier tout au long du mois.
Novice N2	Production normale. Trois experts au poste permettant d'en laisser un avec le novice	Plus de suivi depuis le 2 ^{eme} jour.	Pas de suivi jusqu'à la fin du 1 ^{er} mois.

Tableau n°2 : le contexte de la prise en charge des novices, du 1^{er} jour à la fin du 1^{er} mois de formation

Les choix des observables « *accompagnement avec un expert* » ou « *mis en situation de formation sur le tas* » ont donc pu tous les deux être mis en corrélation avec notre hypothèse de départ et ceci sur la durée. À la fin du premier mois de coupe, les deux novices ont travaillé avec une production normale, sans accompagnement d'expert.

Observation descriptive de N1 sur les trois jours de coupe

- Le premier jour de coupe

N1 a été complètement laissé seul cette première journée du fait du retard de production. Certes, la découverte du poste avec la présentation de l'informatique et du poste avait été faite (c'est la formation générale dont je vous parlais tout à l'heure) mais aucune indication importante sur la technique de coupe et d'affûtage.

Nous remarquons que le novice est vraiment pénalisé par cette absence de formation à la technique de coupe mais aussi de conseils : le nombre de coups de couteau pour découper les plaques est très élevé comparé à l'expert qui coupe une plaque tendre en un seul coup de couteau et une plaque dure entre 2 et 3.

Donc là, on voit l'opérateur N1 qui commençait au départ avec un couteau denté et qui donnait jusqu'à 30 coups de couteaux pour une plaque dure et jusqu'à 17 ou 18 coups de couteau pour couper une plaque tendre. L'opérateur expert, lors de l'un de ses déplacements, se rend compte qu'il utilise un couteau denté et lui dit : « ça sera plus simple pour toi d'utiliser un couteau lisse ». Ce dont on se rend compte c'est que le nombre de coups de couteau a nettement diminué quand on passe d'un couteau denté à un couteau lisse.

L'observation fine des ses modes opératoires révèle que le novice ne sait pas comment positionner la plaque pour couper correctement et éprouve donc beaucoup de difficultés. Le couteau ripe souvent, la plaque tombe par terre et le nombre de coups de couteau est impressionnant. Pour la plaque tendre, mais longue, il donne entre 8 et 18 coups de couteau pour la 1^{ère} coupe et pour la plaque plus dure entre 9 et 26 fois !

L'expert, en revenant de vider son convoyeur, voit sa difficulté et lui donne un couteau à lame lisse après l'avoir aiguisé. Le nombre de coups de couteau est nettement diminué mais est toujours important, de 4 à 9 pour la plaque tendre et de 5 à 11 pour la plaque dure (voir figure n°1). On note

également que lorsque le novice positionne de façon non correcte sa plaque, le nombre de coups de couteau pour la première découpe remonte à 18 !

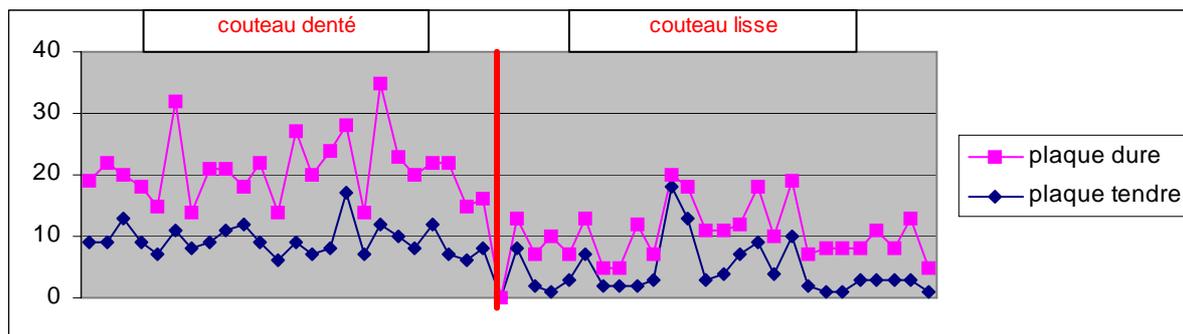


Figure n°1 : Progression en nombre de coups de couteau pour N1 lors de son 1^{er} jour de coupe. Il utilise d'abord un couteau denté puis un couteau lisse. Il n'a pas de suivi par un expert.

On peut de même s'attarder sur le nombre de coupes nécessaires pour atteindre le bon poids. Il est en moyenne de 5 coupes, ce qui a pour conséquences des pesées avec un nombre élevé d'appoints, mais aussi des risques importants en terme de santé pour les jeunes qui débutent sur le poste (rappelons que les experts coupent en moyenne leur plaque en un seul coup de couteau lorsqu'ils ont un couteau lisse et environ entre 2 et 3 fois avec un couteau denté). Ce nombre important de morceaux témoigne des difficultés d'évaluation du poids à atteindre dans un environnement où les informations concernant le poids ne sont pas très explicites. Nous trouvons juste une indication permettant de savoir si on est au-delà ou en deçà de la valeur, sans indication de poids à rajouter ou à enlever.

Le nombre d'appoints est bien évidemment variable, mais en moyenne ils s'y reprennent entre deux ou trois fois. Cet apprentissage est coûteux, le novice apprend par essais et erreurs, n'ayant en fait aucun repère sur lequel s'appuyer (rappelons que la balance n'indique pas le poids réel mais seulement une tolérance). Il ne sait pas ce qu'il faut enlever, ceci augmentant son nombre de coups de couteau et bien sûr diminuant son nombre de pesées réalisées. Ceci accroît la difficulté à se construire des coups d'œil indispensables à la coupe.

Autre aspect : l'utilisation de la colle. L'utilisation de la colle est réglementée, on ne doit pas en utiliser ni trop ni trop peu afin de coller les appoints.

Le formateur avait dit à l'opérateur : « il ne faut pas utiliser beaucoup de colle sinon ça va fausser le poids et il ne faut pas faire les appoints avec la colle ». Voilà les seuls éléments donnés pour réaliser l'activité.

Quand le novice est sur le poste il va peser, valider la pesée et coller seulement ensuite. Mais lorsque l'on fait cela, la pesée est fautive parce que le poids est augmenté, vu que l'on met de la colle. Cela peut donc faire des pesées qui ne sont pas de bonne qualité. L'opérateur expert ne peut lui montrer la méthode exacte car l'aménagement des deux postes manuels est tel que l'expert ne voit pas le travail du novice. Résultat : de 5h00 à 9h41, le novice collera ses appoints très souvent après la validation de la pesée ou lorsqu'un appoint se décollera, il le recollera sans vérifier sa pesée. À 9h41, lors d'un déplacement pour évacuer les pesées, l'expert voit la façon de coller du novice et il l'interrompt pour lui expliquer comment il doit faire : « il faut coller avant la validation sinon après au groupe, ça risque de ne pas passer. Il vaut mieux prendre des bonnes habitudes maintenant ». C'est la seule chose qu'il lui dit.

Cet élément nous montre la difficulté de l'expert pour la surveillance, mais également le coût de celle-ci. En effet, l'expert doit avoir sans cesse une attention partagée, qui n'est pas facilitée par l'éloignement des postes et un certain manque de visibilité. On reviendra après sur les conséquences que ceci a sur l'expert.

- Le 5ème jour de coupe

Nous observons une situation un peu différente : **N1** a en effet été suivi par d'autres experts de manière régulière, même si ce suivi a été réalisé sur des temps courts. Il l'est d'ailleurs encore au 5ème jour où un expert, pendant une heure, lui montre comment se positionner et où couper la plaque. Comme nous pouvons le constater sur la figure n°2, les nombres de coups de couteau ont nettement diminué par rapport au premier jour pour couper les différentes appellations.

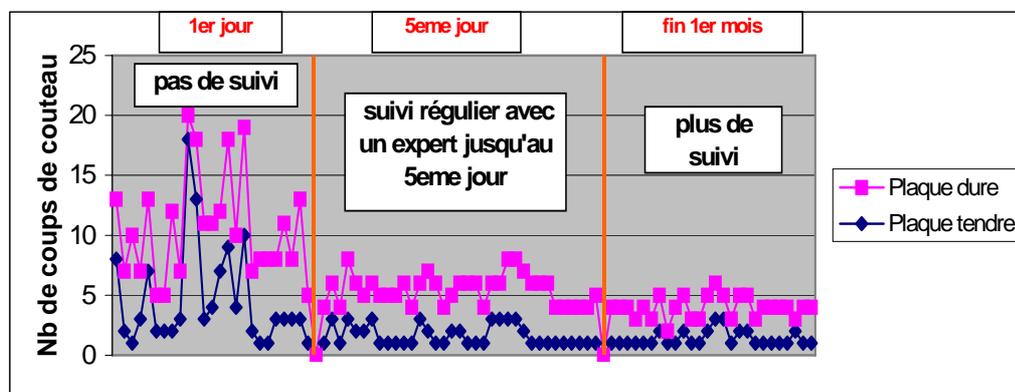


Figure n°2 : Progression en nombre de coups de couteau pour N1 lors des trois jours d'observations. Utilisation d'un couteau lisse.

Donc vous voyez le suivi : de 20 coups de couteau que l'on avait au départ et avec un suivi régulier pendant 5 jours, on passe à maximum entre 7 et 8 coups de couteau. Ils sont donc très nettement diminués et à la fin du premier mois le novice donne entre 5 et 6 coups de couteau, presque comme un expert, on va dire. Il a encore des difficultés pour tenir les plaques mais l'expert est là pour le lui rappeler : « tu vois, tu prends appui avec la table et ton ventre. Tu tords la plaque pour qu'elle soit plus tendre et tu coupes plus facilement, sinon elle est vraiment trop raide ».

- Fin du premier mois de coupe

N1 est seul au poste. Il vient d'avoir son permis cariste et peut donc alimenter son poste. Le maintien des grandes plaques n'est pas encore complètement acquis et elles tombent encore souvent. Lors des dysfonctionnements du convoyeur, il sait comment réparer. Il est bien plus à l'aise avec la coupe et le nombre de coups de couteau est maintenu. Il nous dit : « *La coupe, ça vient à la longue. Mais le plus difficile, c'est de savoir où couper. Se représenter les pesées, c'est autre chose.* »

Sa production est en moyenne à 79 % sur tout son mois de coupe mais il a des pointes en fin de mois à 87/91 %. Donc sa productivité est bonne. Ses résultats sont jugés corrects pour les différents chefs d'équipes et mêmes supérieurs à ceux observés généralement pour des novices sur ce poste.

Observation descriptive de N2 sur les trois jours de coupe

Intéressons nous maintenant au deuxième novice, N2. L'usage du couteau ne lui est pas étranger, du fait de son expérience de deux mois dans un atelier de découpe pour bovin. Notons toutefois que les matières à découper sont très différentes, autant dans la masse, la densité, la souplesse, la résistance à la coupe que dans les formes... mais il a eu une expérience de découpe au couteau.

- Le premier jour de coupe

Pour N2, tout est différent : il y a trois peseurs experts affectés aux postes, de l'avance sur les groupes et donc la présence d'un stock tampon. Ce contexte particulier va permettre de détacher un peseur expert auprès du novice pour lui montrer, lui expliquer et surtout lui faire faire le travail de coupe.

Nous remarquons que le novice est très avantage par la présence de cet expert, même si le temps de présence au poste de ce dernier n'est que de six mois. Mais, il peut lui donner des petites techniques - En fait, le peseur blocs est présent plus de 75 % de son temps auprès du jeune et les échanges sont fréquents, en moyenne toutes les deux minutes. Le contenu de ces échanges est très riche en conseils et en astuces : l'expert va expliquer et va demander de faire au novice. S'il n'y arrive pas, il va lui montrer et va ensuite laisser faire le novice. L'expert ne laissera pas « tranquille » le novice tant qu'il n'aura pas acquis la technique. Les échanges entre les deux sont très nombreux : « Coupe un peu plus large, tu as tendance à couper moins. Il faut être au plus près du poids et pèse toujours avant ! Tu vois, tu voulais en couper et il faut en rajouter ! », ou bien : « fais comme ça, tu mets la plaque contre la hanche et tu tires bien avec la main. Il faut que tu puisses avoir un bon appui avec le ventre et la table, ensuite tu tords la plaque pour qu'elle soit plus tendre car celle-ci elle est très raide ». Par rapport au nombre de coups de couteau, on se rend compte qu'ils sont nettement diminués par rapport au premier novice. Vous vous rappelez que le premier novice pouvait aller jusqu'à 30 coups de couteau pour couper une plaque. Là le nombre de coups de couteau le plus important est de 17. L'observation fine montre que l'opérateur novice positionne correctement ses plaques et la coupe donc de façon correcte. Les multiples interventions de l'expert portent leurs fruits. Ceci accélère la facilité et la possibilité de pouvoir se construire des coups d'œil indispensables à la coupe, ce qui n'avait pas été le cas pour N1.

Les résultats ? Le novice a compris et adopte rapidement, au bout d'une heure de présence au poste, la position pour tenir la plaque, même s'il trouve cela difficile. Comme nous pouvons le constater sur la figure n°3, le nombre de coups de couteau, même s'il est encore important, est largement inférieur à celui de N1 : entre 5 et 8 pour la plaque tendre pour la première coupe et entre 4 et 7 coups pour la plaque la plus dure. Et nous remarquons que l'expert est toujours là pour lui prodiguer des conseils.

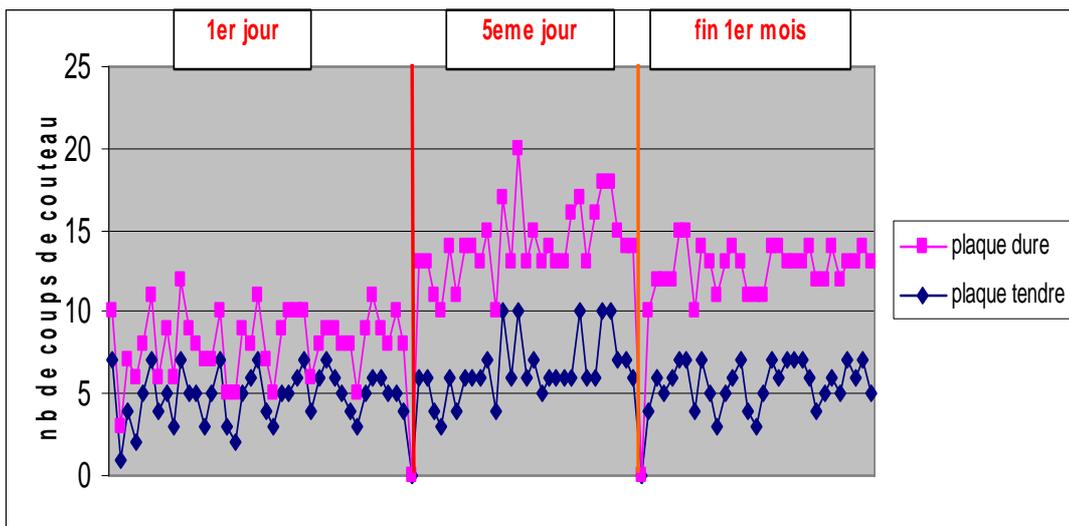


Figure n°3 : Progression en nombre de coups de couteau pour N2 lors des 3 jours d'observation. Utilisation d'un couteau denté.

Nous noterons qu'en fin de journée, il coupera ces mêmes plaques en moyenne à 3 coups de couteau alors qu'il coupe avec un couteau denté (il n'a pas essayé l'autre car il est dans une équipe qui ne coupe qu'avec des couteaux dentés et l'expert, qui lui sert de compagnon, coupe également avec un couteau denté). Il ne peut donc pas tester la différence de coupe entre les deux couteaux. Nous verrons que cet élément a son importance par la suite.

- Le 5ème jour de coupe

La situation est aussi différente. En effet, depuis le premier jour, N2 n'a plus bénéficié de formation. Il est donc laissé sur le poste, seul. Du fait qu'il a pu bénéficier d'une formation très « complète » le premier jour, les experts présents aux postes ne jugent pas nécessaire de le suivre les autres jours. Donc il est laissé seul sur le poste - Pourtant, nous remarquons sur la figure n°3 que son nombre de coups de couteau est augmenté par rapport à son premier jour de coupe. Le fait de ne plus avoir personne pour lui expliquer comment se positionner, et de lui avoir tout dit le premier jour, fait que le novice a absorbé trop d'informations en une seule fois et il ne se souvient plus de la façon correcte pour se positionner. Donc le nombre de coups de couteau remonte jusqu'à 20. Ce qui est très important. De plus, nos observations fines ont révélé que ses gestes sont devenus beaucoup plus maladroits qu'aux premiers jours et nécessitent plus de force pour couper une même plaque. Son énervement, que nous avons pu noter lors de nos observations, montre également qu'il n'a pas maîtrisé les techniques et qu'il ne les comprend pas. Le fait aussi de chercher encore au bout du 5ème jour comment positionner les plaques, de ne pas avoir les postures adéquates montre que ces différentes techniques ne sont pas acquises.

- Fin du premier mois de coupe

N2 est seul au poste. Il a son permis cariste et alimente son poste sans avoir à faire appel à un expert. Il suit le planning et choisit les campagnes qui lui semblent prioritaires. Le maintien des plaques n'est toujours pas acquis et les plus grandes tombent à terre. Son nombre de coups de couteau a légèrement diminué par rapport à son cinquième jour mais reste toutefois élevé par rapport au premier novice qui avait eu un suivi régulier. Sa production elle aussi en est affectée, elle est en moyenne à 50 % sur tout son mois de coupe, mais il a des pointes en fin de mois à 59/61 % (voir figure n°4).

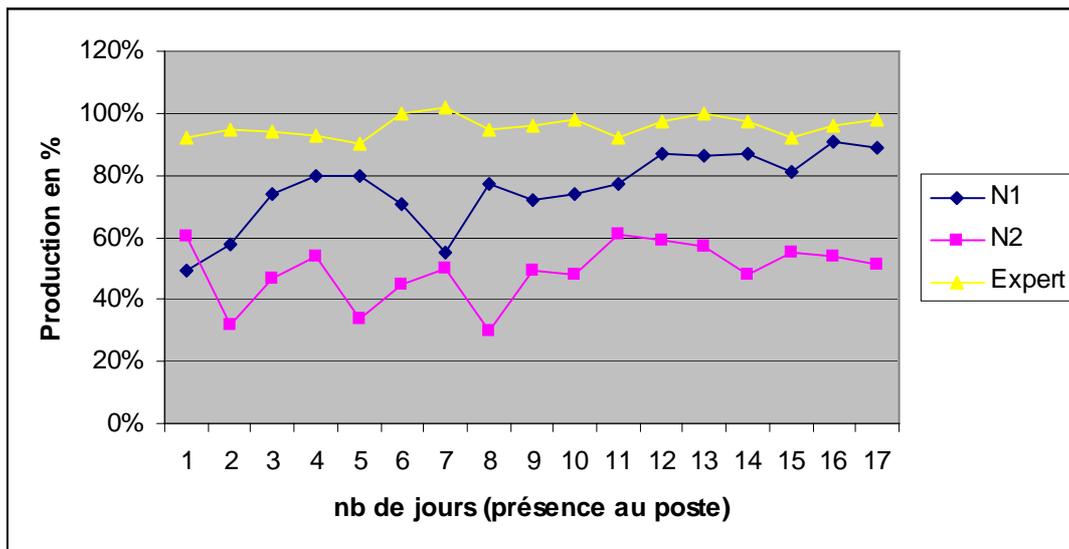


Figure n°4 : Comparaison de la production des deux novices (N1 et N2) et d'un expert

Ces résultats, que nous pouvons comparer à N1, sont inférieurs, malgré un temps de présence similaire au poste. Un expert est aux alentours de 100, avec de la variabilité. N1 qui avait eu une production pas très bonne le premier jour a eu des fluctuations au cours de son premier mois, mais arrive à la fin du premier à un niveau équivalent à celui d'un expert. Par contre, N2 n'a pas eu de suivi régulier dans la formation et sa production en est affectée. Il arrive à 50 % à la fin du premier mois.

Au niveau de comparaison des gestes et postures des novices, par rapport à l'expert : le nombre de gestes pénalisants à la fin du premier mois pour N1 est de 8 gestes pénalisants par minute, chez N2 on trouve 10 gestes pénalisants par minute, alors qu'un expert est à 6. Le temps total de gestes pénalisants pour un chariot (un chariot c'est un remplissage de plaques) est de 55 % du temps nécessaire pour remplir un chariot pour le premier novice et 76 % du temps pour le deuxième novice qui n'a pas eu de formation régulière dans le temps ; alors que pour un expert on est à 49 %. (Voir tableau n°3)

Postures	N1	N2	Expert
Debout statique	45%	40,7%	46%
Tronc incliné	12%	39,7%	27%
Buste en torsion	32%	19,3%	22%
Autre posture	11% (attente)	0,3%	5%
Gestes	N1	N2	Expert
Force bras droit	6,6%	33 %	10%
Force bras gauche	15,8%	9,5%	5%
Elévation bras droit	X	4,8%	1%
Elévation bras gauche	20,6%	9,9%	26%
Deux bras surélevés	13,3%	12,5%	20%
Coudes surélevés	11,7%	0,5%	2%
Geste normal	32%	30%	36%
Nombre de gestes pénalisants par minute	8,2 gestes par minute	10,66 gestes par minute	6,88 gestes par minute
Temps total de maintien des gestes pénalisants pour un chariot	55% du temps nécessaire pour remplir un chariot	76% du temps nécessaire pour remplir un chariot	49% du temps nécessaire pour remplir un chariot

Tableau n°3 : Comparaison des gestes et postures entre les deux novices à la fin de leur premier mois de coupe et avec un opérateur expert.

Le rôle de l'expert et les conséquences du suivi du novice.

Nous parlerons ici de l'expert qui a suivi le novice tout en ayant une production à effectuer. L'expert voit son activité augmentée par la présence du novice. En effet, ce dernier est sous sa responsabilité et il doit en permanence surveiller son travail malgré le retard de production. Aussi à chaque fois qu'il vide son convoyeur ou va voir le planning, il jette des coups d'œil pour regarder ce que le novice est en train de faire. Se rendant compte des difficultés de son collègue, il interrompt son activité pour lui montrer comment il doit s'y prendre. Notre analyse fine de l'activité de l'expert montre que ces interruptions représentent 35 % de son temps, alors qu'il y a du retard dans

la production. Ces interruptions sont souvent de courtes durées (de 10 secondes pour l'échange le plus bref) et peuvent monter jusqu'à des échanges de 6 minutes pour le plus important.

Ne sont alors échangés entre les deux opérateurs que des éléments pratiques pour réaliser au mieux l'activité (il faut que l'expert se dépêche, il ne faut pas qu'il ait du retard dans sa production) : « *Tu dois bien tremper ton couteau pour que ça aille mieux pour couper* » ou « *quand tu coupes, tu la bloques contre ta hanche et tu avances le bras pour écartier les deux bouts en même temps que tu coupes. Et celles-là, les grandes, tu les plaques contre toi et tu te penches en avant. C'est plus simple, ça coupe en une seule fois* ».

L'expert montre ou explique mais n'a pas le temps de vérifier si le novice a bien compris. Or ce dernier, au terme de ces explications, a beaucoup de mal à mettre en œuvre ce que l'expert lui a dit : on remarque qu'il recommence comme il faisait auparavant pratiquement à chaque fois.

Mais cette surveillance est très importante car elle permet quand même d'éviter des erreurs (comme l'exemple avec la colle). Mais il y a aussi d'autres exemples : le novice qui après avoir vidé son convoyeur et rempli le chariot, allait le ranger dans le couloir du Groupe 1 alors que c'étaient des pesées pour le Groupe 2. L'expert le siffle et lui montre la deuxième rangée. Cela évite donc des erreurs, parce que si les pesées étaient parties sur le mauvais groupe, c'étaient 30 mélanges à mettre à la poubelle.

Autre élément : la production de l'expert : ce jour là, elle a été de 450 au lieu de 550 plaques. Une analyse macroscopique du cours d'action de l'expert montre que cet écart est à mettre en perspective avec plusieurs éléments : il faut également ajouter les interventions auprès du novice, évoquées plus haut, pour l'alimentation du poste en plaques. Il est obligé d'anticiper au mieux son activité. Par exemple, quand il doit alimenter son poste, en plaques pour découper, il regarde où en sont les palettes du novice et en sort en plus pour les mettre à côté de son poste. Résultat : un gain de temps et des manipulations évitées. Autre exemple, l'expert programme les recettes du novice et lui dit ce qu'il faut faire (le novice n'a donc jamais regardé le planning de fabrication au terme de sa journée de travail).

Il reconnaîtra lui-même : « Je n'ai pas fait beaucoup de pesées mais il a quand même fallu que j'aie plus vite pour les faire car le novice m'a pris du temps ».

A la perte de temps s'ajoutent des sollicitations musculaires car l'expert supprime ses temps de repos pour remédier au retard du temps des pesées. Il est donc sur - sollicité au niveau des membres supérieurs, avec apparition probable de TMS. Rappelons aussi que le coût de la surveillance mentale n'est pas non plus épargné.

Interprétation des données sur l'apprentissage des novices.

L'apprentissage sur le « tas »

« *Une formation inadéquate ou insuffisante pourrait être un déterminant de l'importance de certains facteurs de risques. Un apprentissage trop court, réalisé à des cadences élevées, pourrait entraîner des difficultés de coordination, l'usage de gestes supplémentaires et de force plus grande, le maintien de postures plus contraignantes, un temps d'exécution plus long, un besoin accru de récupération musculaire et l'installation permanente de méthodes de travail coûteuses* » en étaient arrivées à dire Chatigny & Vezina (1994) dans une étude dans le secteur alimentaire de découpe. Nous adhérons totalement à cette idée. Cela nous a été confirmé sur le terrain.

La formation au poste des peseurs blocs est une formation par mimétisme. D'après Lahire (1993), c'est un apprentissage du geste, de l'action que le compagnon va montrer en expliquant et que le novice va regarder, puis faire recommencer jusqu'à la réussite. Celui-ci se décompose en trois phases analogues à celles décrites par Gaudart (1996) :

- apprendre en regardant : lié au faire, permet au novice de se construire une représentation de ce qui est demandé de faire (entre 18 et 22 % du temps)

- apprendre en parlant : la parole accompagne l'action « tu positionnes la plaque bien contre toi, là comme ça, tu vois »
- apprendre en faisant : c'est celle que nous retrouvons majoritairement ici, même si les deux autres sont liées aussi.

N1, mis en situation d'apprentissage sur le tas le premier jour, n'adoptait pas de postures adéquates pour maintenir la plaque contre lui, ce que nous avons retrouvé cinq jours plus tard pour N2 qui avait reçu une formation trop condensée. Élément qui a été ressenti comme difficile par les novices : « le plus dur, c'est de tenir la plaque correctement contre soi, sinon on n'arrive pas à couper ». Bourgeois & Coll. (1999) soulignent que « *ce temps d'apprentissage est uniquement centré sur ce qu'il faut faire et n'intègre pas le temps pour appréhender la façon de faire* », les règles globales du travail à effectuer.

Les gestes effectués par N2 sont en effet beaucoup plus importants pour une même pesée, son temps de formation ayant été condensé uniquement sur le premier jour de coupe. Nous remarquons également que son nombre de coups de couteau est plus important lors de son 5ème jour, alors que celui de N1 a nettement diminué. D'ailleurs un novice confirme : « C'est bien d'avoir quelqu'un qui nous montre tous les petits trucs à respecter pour mieux couper et faciliter la coupe. Il nous montre les morceaux qu'il faut prendre et nous explique pourquoi c'est plus simple pour se représenter ». Ceci nous montre l'importance d'un suivi dans l'apprentissage régulier dans le temps, pas seulement limité au premier jour et ceci pour plusieurs aspects : préservation de la santé des novices par l'adoption de meilleures postures, un nombre de coups de couteau diminué (gain de temps et économie gestuelle), une formation avec un coût moins important pour les novices, une meilleure production de pesées, des appoints diminués pour des gains de qualité.

N1 a reçu des astuces et des informations de ses collègues de façon plus régulière dans le temps ce qui lui a permis d'acquérir les techniques de manière beaucoup plus homogène.

N2, qui a eu des éléments, mais seulement le premier jour, n'a pas pu tout retenir : résultat, il n'a pas pu acquérir la formation de la même façon que N1 et éprouve plus de difficultés à réaliser son activité.

Le nombre de coups de couteau élevé et les gestes augmentés pour arriver au bon poids participent sans aucun doute aux douleurs ressenties par les novices lors de leurs premiers mois de coupe. D'ailleurs N1 nous a fait examiner ses mains le premier jour : elles étaient pleines d'ampoules... Ceci nous montre que le risque accru, déjà présent, de Troubles Musculo Squelettiques (TMS) sur ces postes est fortement augmenté pour les opérateurs novices par la hausse du nombre de coups de couteau par pesée.

Les postures et gestes des deux novices, à la fin de leur premier mois de coupe sont encore pénalisants si nous effectuons une comparaison avec des experts travaillant sur des mêmes postes. N2, qui a eu une formation moins encadrée, a plus de gestes et postures pénalisants lors de son activité et nos chroniques nous le montrent bien : tronc incliné systématiquement, force sur le bras droit en permanence. Mais nous retrouvons également des difficultés pour N1 avec les plaques de grande taille qu'il laisse tomber à chaque fois. Tous ces éléments illustrent bien la nécessité d'un suivi régulier pour maîtriser des techniques difficiles mais ayant pour objectif de diminuer les contraintes du travail de coupe.

Ce qui amène à aborder un autre élément important : la nature de la transmission des savoir-faire. Nous remarquons que, suivant l'expert qui va accompagner le novice, les contenus de formation seront différents. En effet, le peseur ayant le moins d'ancienneté va communiquer au novice des astuces ou des techniques pratiques, pour réaliser au mieux son activité. Il va expliquer comment positionner ses mains pour bien tenir la plaque ou comment bloquer la plaque pour réduire les sollicitations et gérer l'activité : « Quand tu coupes, tu bloques la plaque contre ta hanche et tu avances le bras pour écarter les deux bouts en même temps que tu coupes. Mais n'oublie pas, avant de cou-

per comme ça, sans savoir, regarde le poids qu'il y a en trop. Quelquefois, c'est même pas la peine de couper ».

Nos observations ont montré qu'un opérateur plus ancien abordera des éléments plus globaux pour gérer le poste, la sécurité et la qualité qu'il faut observer. Il lui dit par exemple : « il faut essayer de mettre les appoints mais le moins possible car ensuite on a des problèmes de qualité. Il faut se rapprocher le plus possible du poids estimé et quand t'as fait 16 pesées, t'appelle le gars qui est avec toi pour qu'il fasse la vérification. Tu me fais ça pour chaque chariot et ensuite tu le mets bien sur la fiche suiveuse ».

Dans ce tableau j'ai voulu mettre en parallèle des communications entre un expert qui a 20 ans de présence au poste, un opérateur ayant 6 mois de présence au poste, et un autre opérateur ayant un mois de présence au poste – En vert, on trouve de nombreux échanges entre experts et novices – En jaune : 1 ou 2 échanges entre expert et novice – Et en rouge aucun échange.

	Ancienneté au poste de travail	Ancienneté au poste de travail	Ancienneté au poste de travail
	20 ans	6 mois	1 mois
Astuces pour faciliter la coupe	😊	😐	😊
Techniques pour tenir plaque	😐	😐	😊
Utilisation de la colle	😞	😊	😊
Alimentation du poste	😞	😊	😊
Sécurité du poste	😊	😐	😞
Coups d'œil = préservation	😊	😞	😞
Couteaux = sécurité	😊	😐	😞
Traçabilité = qualité	😊	😞	😞
Utilisation des appoints = qualité	😊	😞	😞

Tableau n°4 : Comparaison du contenu des échanges entre différents opérateurs d'expérience diverses et un novice.

😊	Nombreux échanges experts/novices
😐	Un ou deux échanges experts/novices
😞	Aucun échange entre experts/novices

L'opérateur qui a 20 ans d'expérience va beaucoup insister sur la sécurité du poste, les coups d'œil pour la préservation de la santé, sur les couteaux, synonyme de sécurité, sur la traçabilité et l'utilisation des appoints qui sont synonymes de qualité ; alors que les opérateurs ayant 6 mois ou 1 mois de présence au poste n'aborderont pas ces points – Par contre eux vont insister sur les astuces pour faciliter la coupe et des techniques pour tenir les plaques.

N1, ayant bénéficié de plusieurs types d'apprentissages, donnés aussi bien par un expert d'expérience moyenne qu'un expert plus expérimenté, a pu, au bout de son cinquième jour de coupe, acquérir les principales techniques qui permettent de tenir le poste, ce qui n'est pas le cas pour N2 qui a seulement travaillé avec des peseurs blocs ayant peu d'expérience.

Au niveau de la qualité des pesées, je vous ai parlé des appoints. Je vous avais dit que les opérateurs n'avaient pas d'indication de poids et il est pour eux très difficile d'arriver dans cette petite tolé-

rance qui mesure environ 2 centimètres. Il est beaucoup plus aisé de se dire : je dois enlever 500 grammes à la pesée ou en rajouter 500. Mais lorsque l'on doit rajouter ou enlever quelques millimètres dans une tolérance, ce n'est pas facile pour se représenter cet élément.

Et cela nous donne des écarts de cet ordre là : la pesée qui est à gauche est la pesée d'un opérateur expert et l'on voit qu'il a seulement coupé la plaque verte en une seule fois. À droite, on voit la pesée d'un novice qui, pour exactement la même pesée, a 4 plaques vertes. Regardez aussi le nombre de plaques jaunes, on ne peut compter exactement le nombre d'appoints. On se rend donc bien compte des différences de représentations, entre celles d'un expert et celles d'un novice.

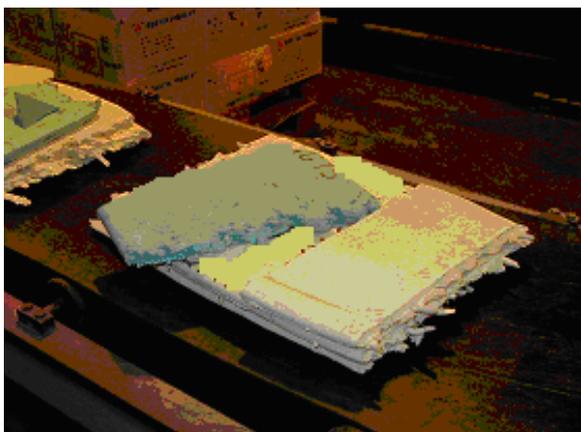


Photo n°1 : pesée d'un expert



Photo n°2 : pesée d'un novice avec nombreux appoints.

Je voudrais également faire un point rapide sur l'affûtage. Chatenay et Vezina nous disaient en 1994 que : « La maîtrise et l'entretien du couteau, principal outil de travail pour réaliser la coupe, s'avérait difficile et prioritaire pour l'acquisition des autres habiletés nécessaires à l'exécution de la tâche ». Le couteau ainsi que les conditions d'apprentissage des tâches seraient donc déterminants dans la genèse des troubles musculosquelettiques.

Au niveau de l'affûtage, il n'y a pas de formation dispensée. Il y a une seule personne ressource dans une équipe, sachant qu'il y a 5 équipes de production, avec de réelles difficultés face à ces techniques et pas de matériels adéquats. Pourtant cette méthode est reconnue indispensable pour soulager les membres supérieurs.

6. DIAGNOSTIC DE L'ACTIVITÉ ET DE LA FORMATION

La formation est certes complète au niveau des généralités de l'entreprise mais très limitée sur les savoir-faire de coupe. Elle est inexistante sur l'affûtage et différente suivant l'expérience de l'opérateur expert. Or, nous avons pu démontrer qu'un accompagnement suivi sur plusieurs jours, une formation variée en termes de connaissances et de transmission de savoir-faire délivrée aussi bien par des experts anciens que par des « experts » jeunes pouvait atténuer toutes les difficultés rencontrées. Également, un affûtage non adapté des couteaux pour des coupes parfois très dures entraîne une sur-sollicitation des membres supérieurs qui augmente le risque des TMS déjà très présents sur ces postes.

Les peseurs Blocs, aussi bien novices qu'experts, souffrent de douleurs au niveau des membres supérieurs, des jambes et du dos. Or, au cours de leur activité de coupe, nous avons pu observer qu'ils adoptaient des postures astreignantes la plus grande partie du temps du fait de l'inadéquation des postes à leur activité.

7. LES RECOMMANDATIONS MISES EN PLACE SUR LA FORMATION

Les pistes de recommandations que nous avons pu mettre en place ont été de prévoir l'organisation de l'arrivée des équipes accueillant un novice. Ceci consiste à mettre en place trois peseurs experts au poste dont un dédié pour la formation du novice sur les 4 premiers jours. La formation serait réalisée aussi bien par des experts d'expérience moyenne que des experts plus anciens pour que les expériences soient différentes et complémentaires.

Nous avons pu observer que la manière de dispenser la formation aux opérateurs novices avait une influence sur l'acquisition de savoir-faire importants et nécessaires pour réduire les sollicitations musculaires mais aussi pour atteindre les objectifs de production de façon plus régulière, éléments importants dans le contexte de l'arrivée du Groupe 4. La formation concernant les aspects généraux devra être conservée car elle est très complète. Aussi, il est nécessaire de repenser la formation des peseurs blocs en fonction de leur activité réelle et prévoir un accompagnement des novices plus régulier dans le temps.

Suite à cet énoncé, un groupe de travail s'est rapidement constitué. Sa composition reprenait deux formateurs du poste et des opérateurs d'expériences différentes. En rapport avec le suivi des recommandations, ce groupe de travail formation s'est réuni très régulièrement, étant donné l'urgence de la prise en compte des pistes de solutions. Il a fonctionné en mode autonome et nous avons fait des points une fois par semaine pour l'avancée des prises en compte des différentes recommandations. Ce groupe a travaillé sur les moyens de mettre en place les recommandations émises pour l'arrivée des novices, en parallèle avec le service du personnel.

Ensuite, nous avons travaillé sur l'organisation de l'arrivée des novices, changeant ainsi le programme de formation déjà en place, en intégrant deux peseurs blocs formateurs d'expérience différente. Une formation en pédagogie leur a été dispensée. L'étape suivante a été de réfléchir et de définir une fiche opératoire. Tous les éléments ont été présentés, deux mois plus tard, lors de la réunion des agents de maîtrise ainsi qu'au comité de pilotage. Cette formation est à ce jour toujours en place. Une formation à l'aiguisage des couteaux a également été mise en place avec un aiguiser que je suis allée chercher dans d'un abattoir de la région lyonnaise et que nous avons rencontré pour avoir des informations sur cette technique. Il est venu quatre journées pour travailler avec toutes les équipes. Cette expérience a été très riche pour les opérateurs, mais aussi pour l'atelier. En effet, l'aiguiser a pu tester la coupe avec les plaques et ainsi proposer une formation spécifique à leurs caractéristiques. Les opérateurs ont été très satisfaits et la pénibilité physique liée à ce point a été nettement diminuée.

Le travail de cette étude sur la formation a donc permis d'améliorer les conditions de travail lors de l'apprentissage des novices mais également d'apporter des éléments de connaissances pour les plus anciens sur une technique qu'ils ne maîtrisaient pas.

D'autres éléments en lien avec la conception même des postes ont été pris en compte et les postes ont aujourd'hui bien changé, limitant, voire supprimant les gestes les plus pénalisants qui n'étaient pas nécessaires pour cette activité de coupe. À ce jour, nous travaillons avec un site espagnol ainsi que le central clermontois sur un projet d'automatisation de la pesée qui pourra être repris par les autres sites de l'entreprise. Notre travail, réalisé il y a maintenant deux ans, ainsi que notre connaissance de l'activité des peseurs blocs, servent toujours d'éléments de référence pour passer les différents jalons du projet.

8. CONCLUSION

Le rôle de l'expérience, c'est aussi la transmission de savoir-faire, élément très important car comme nous l'avons vu, la formation délivrée se limite le plus souvent à la transmission de connaissances générales et les opérateurs doivent apprendre une activité qui leur demande un véritable coup de force mais également un coup de main, et un coup d'œil.

Lors de nos observations, les modes opératoires des opérateurs étaient différents et ils ne disposaient pas des mêmes connaissances sur les postes et sur les savoir-faire. Ceci est dû à la formation sur « le tas » qui se fait avec les opérateurs présents aux postes. Leplat (1997) nous la décrit ainsi : « C'est l'apprentissage pour lequel des buts sont donnés, mais sans indications ni moyens opérationnels pour les réaliser ». Ce qui sera transmis à l'un ne le sera pas forcément à l'autre, ce qui peut expliquer des lacunes importantes en terme de résolution de problème et de gestion des dysfonctionnements, éléments qui, comme nous l'avons vu, sont très importants pour des gains de temps et donc de productivité.

La formation sur le tas ne permet pas l'acquisition de techniques adéquates afin de réaliser l'activité. Ceci entraîne de ce fait des gestes et des postures pénalisantes mais aussi des contraintes mentales supplémentaires pour se représenter les pesées ou les aléas à gérer. Certaines techniques ou certains modes opératoires ne sont pas abordés, quoique pourtant reconnus comme un point important pour réduire les sollicitations de la tâche. De plus, nous avons vu qu'une formation sur le tas génère un coût non négligeable, également sur le collectif de travail et pour l'expert qu'il va devoir former.

La formation est donc un atout très important pour limiter la pénibilité physique mais aussi mentale sur les différents postes de travail. Il est donc de notre ressort de faire changer les représentations des décideurs sur cet aspect. Il faut que nous puissions garder ce savoir et pouvoir le transmettre dans les meilleures conditions qu'il soit en lien avec l'activité et l'expérience des opérateurs.

Je vais vous donner quelques références biblio. C'est vrai que je me suis beaucoup servi des travaux de Chatigny, Cloutier, Vézina qui avaient fait énormément de travaux sur la découpe dans des abat-toirs.

Synthèse des débats après l'exposé de Nathalie Montfort

Dominique CAU BAREILLE

Moi j'interviendrai juste pour dire que l'exposé que Nathalie (puisque cela n'a pas été cité) vient de faire l'objet d'un DESS à Lyon II. Je pense que c'est un document qu'il faut consulter si cela vous intéresse et je crois qu'il y a également un article qui va paraître dans *Pistes* qui est en préparation.

Serge VOLKOFF

Pourquoi (si tu l'as dit cela m'a échappé, je m'en excuse), pourquoi à ton avis la qualité du travail de l'opérateur qui démarre bien et qui se dégrade un peu (c'est N2 je crois) peut être vraiment sensible quand la matière est dure ?

Nathalie MONTFORT

Parce que la plaque dure est beaucoup plus difficile à couper et nécessite un nombre de coups de couteau augmenté. Lorsque l'opérateur ne maintient pas bien la plaque contre lui, il n'arrive pas à couper. Moi, j'ai essayé de couper et je n'y suis jamais arrivée. C'est très difficile de positionner le couteau. La densité de la plaque est importante et c'est pour ça que l'opérateur est plus pénalisé par des plaques dures.

Serge VOLKOFF

Ce qui veut dire que dans le contenu des savoir-faire à transmettre il y a une différence que l'expert est censé établir et qu'il établit sûrement.

Nathalie MONTFORT

Oui bien sûr, la technique pour couper une plaque dure et une plaque tendre est très différente.

Serge VOLKOFF

Donc dans les premiers jours où il avait l'expert à côté de lui, cet expert a dû lui dire des choses spéciales au sujet de la dureté de la plaque et c'est ça qu'il aurait eu du mal à intégrer plus particulièrement et à s'approprier.

Annie WEILL FASSINA

Dans la densité des plaques et des plaques molles, la densité de ces plaques sont stables pendant toute la production, ça ne change pas tous les jours ...

Nathalie MONTFORT

Il y a quelques petits changements en été et en hiver mais c'est très léger parce que la composition des plaques doit être stricte et totalement rigoureuse, sinon la qualité du mélange va en être altérée.

Gérard CORNET

Au début vous avez dit qu'il y avait un poste semi-automatique mais qui ne serait pas utilisé par les anciens, pourquoi ?

Nathalie MONTFORT

Ce poste n'était pas utilisé par les anciens (c'est vrai que je ne l'ai pas développé ici), parce que c'est un poste qui fait appel à de l'informatique. Les opérateurs anciens ont eu seulement une demi-journée de formation sur l'informatique et avaient d'énormes difficultés pour appréhender ce poste. L'une de mes hypothèses était de pouvoir faire utiliser ce poste semi-automatique par tout le monde en vue d'un nouveau groupe de fabrication qui obligeait les opérateurs anciens à travailler sur ce poste. Donc en fait j'ai pris un opérateur ancien qui avait d'énormes problèmes avec l'informatique. On l'a formé à l'informatique pour qu'il puisse aller sur ce poste-là de façon adéquate avec son âge,

et maintenant il ne veut plus partir du poste semi automatique parce que la réduction des sollicitations musculaires est nettement diminuée par rapport au poste manuel.

Dominique CAU BAREILLE

C'est quoi une formation « adéquate à son âge » ?

Nathalie MONTFORT

C'est une formation qui va prendre en compte le fait qu'un opérateur ancien n'a pas travaillé sur l'informatique et qu'il faut lui apprendre en prenant du temps, pas seulement en une seule journée avec cet outil qui fait peur.

Gérard CORNET

En quoi ce poste semi-automatique intègre les savoir-faire, et les coups d'œil des anciens, des experts... ?

Nathalie MONTFORT

En fait, le poste semi automatique est différent des postes manuels seulement au niveau distribution des plaques sur les palettes parce que les palettes sont inclinables. Le convoyeur est automatique et les pesées partent automatiquement. Le coup d'œil des opérateurs est exactement le même. Le travail de coupe est le même sur le poste semi-automatique que sur un poste manuel ; c'est seulement des sollicitations liées à la prise de plaques et à la pose des pesées qui sont supprimées. Donc le coup d'œil est exactement le même sur un poste semi automatique et l'on reprend l'expérience des anciens. Et il n'y a pas d'aide à la coupe. C'est justement sur ce sujet que nous essayons de travailler actuellement, on a un gros projet d'automatisation de la coupe.

Alain SAVOYANT

Je pense qu'il y a un élément de la performance, et des caractéristiques de la performance, que vous n'avez pas beaucoup utilisé. Vous avez utilisé le nombre de coups de couteau... il y a la variabilité qui me semble importante... parce que ce qui me paraissait typique c'est que le sujet N2, même dans le premier jour, il avait moins de coups de couteaux que N1 (parce qu'il était suivi) avec quand même une variabilité de la performance très importante. On voit bien qu'après il a augmenté le nombre de coups de couteau avec une très forte variabilité, alors que cette diminution de la variabilité paraît un élément important de la performance et renvoie sûrement à d'autres dimensions du savoir-faire

Nathalie MONTFORT

En fait la variabilité du nombre de coups de couteau va dépendre de la façon dont l'opérateur va se positionner pour tenir ses plaques. C'est vrai que j'aurais pu mettre sur mes graphiques le positionnement de l'opérateur pour faire comprendre ces variabilités.

Laurence BELLIES (Ergonome Eurocopter)

Moi j'avais une question concernant la méthodologie. Est-ce que vous avez fait des confrontations avec le novice 1 et le novice 2 ? Est-ce qu'ils ont verbalisé des difficultés rencontrées le premier jour, le cinquième jour et à la fin du mois ? Enfin est-ce que (si on essaie de regrouper avec Alain Savoyant) il y a des savoirs professionnels épistémiques ? Le coup de couteau à la limite on l'appréhende assez rapidement, ce que l'on appréhende moins bien ce sont les pesées, vous en avez parlé un petit peu, mais est-ce que eux vous ont verbalisé des choses particulières et aussi dans la compréhension qui en est faite ?

Nathalie MONTFORT

Oui – c'est ce que j'ai fait avec les opérateurs, je les ai filmés (aussi bien les deux novices qu'un opérateur expert) et après chacun a pu s'exprimer sur la vidéo que j'avais faite. Les opérateurs novices disaient que le plus difficile pour eux c'était de se représenter et de se positionner correcte-

ment... ils le voyaient bien sur la vidéo quand ils faisaient tomber la plaque, que le nombre d'appoints pour réaliser la pesée était important. Ils parlent de « ressentir la coupe » et de « ressentir le positionnement » pour la plaque. Par exemple aussi, un élément que je n'ai pas bien fait ressortir dans mon exposé et qu'un expert confronté à la vidéo me dit : « là j'ai du mal à couper, j'aurais dû aiguiser mon couteau ». Tout ça... en fait ils n'en ont pas conscience avant de se regarder. Mais après, la formation avec l'aiguiseur a été très riche pour leur apprendre la manière d'affuter et de ressentir le fil du couteau, pour ressentir à quel moment il faut affuter le couteau... C'était vraiment intéressant pour eux !

Beth LIVIO CAMPOS

Je voulais savoir si vous pouviez revenir sur les demandes initiales que vous avez reformulées. Vous avez indiqué que les demandes concernaient les personnes en restriction. Je voulais savoir quels étaient les préoccupations de l'entreprise à ce sujet ?

Nathalie MONTFORT

Vous voulez que je vous lise la demande : « Deux projets industriels en cours vont avoir, dans les mois à venir, un impact important sur l'activité de l'atelier. Le démarrage d'un nouveau groupe de fabrication des mélanges devrait accroître de 25 % le nombre de mesures à réaliser, le remplacement de certains équipements de mesures vieillissants par de nouvelles machines risque de ne pas être compatible avec les restrictions médicales des opérateurs. L'objectif de cette étude est de proposer au chef d'atelier des recommandations pour permettre aux opérateurs travaillant actuellement dans l'atelier de mesure de rester à leur poste sans dégradation de leurs conditions de travail et pour permettre la réussite des deux projets cités. Les attendus du stage sont : un diagnostic ergonomique de la situation de travail actuel, des propositions d'aménagement technique ou organisationnel qui intégreront des éléments visant à favoriser le maintien de la population souffrant de restrictions d'aptitude sur le poste de travail, en prenant en compte les conséquences des deux nouveaux projets ».

Ça c'était la demande initiale sur un atelier de contrôle où les opérateurs allaient être confrontés à la mise en place d'un nouvel appareil qui leur supprimait la possibilité de faire des régulations entre eux, qui étaient de pouvoir s'asseoir au poste de travail, soulageant ainsi leurs membres inférieurs. Le nouvel appareil ne permettait plus cette régulation, donc il fallait trouver des moyens pour ne pas dégrader leurs conditions de travail. Dans mon mémoire il a bien été dit que cet atelier n'a pas été pris en compte, non pas parce qu'il n'était pas important, mais parce que pour moi il me semblait plus important de travailler sur les postes qui génèrent des inaptitudes, mais c'est plus important de travailler à la base des problèmes. Ensuite cette étude a été prise en compte. C'était plutôt une étude d'organisation qu'on a faite.

Alain SAVOYANT

Je crois que là on est dans une activité où il n'y a pas de savoir épistémique, ou du moins il n'est pas nécessaire. Le savoir est complètement opératif. Le savoir épistémique ça serait celui qui décrirait les propriétés de la matière à transformer (des plaques) et qui mettrait en relation les propriétés de cette matière et de sa composition avec la difficulté de la couper. Alors que là le savoir est opératif. Ce que doivent retenir les opérateurs c'est les propriétés de cette matière qui sont pertinentes pour la coupe. Ce qui les intéresse quand ils vont caractériser la plaque, ce n'est pas sa composition chimique, ce qui les intéresse c'est les dimensions utiles pour l'action de coupe... enfin... c'est ce qu'on appelle des savoirs pragmatiques ou opératifs. Le savoir épistémique ça serait de savoir pourquoi c'est difficile de couper telle matière, plutôt que telle autre matière. C'est assez peu pertinent. C'est une première chose importante, et la deuxième chose importante que je n'ai pas dite : c'est que dans ce savoir opératif il faut faire attention de ne pas confondre ces propriétés qui sont prises en compte, avec les indices qui sont utilisés pour repérer ces propriétés, parce que je vois bien qu'ils vont utiliser des indices d'aspect ou de toucher qui vont les informer sur les propriétés de la matière, pertinentes pour la coupe.

Nathalie MONTFORT

Ce que je n'ai pas dit c'est que les plaques ont peut-être toutes la même densité mais n'ont pas toutes la même forme, selon si c'est le début de la plaque ou la fin... cela peut changer...

Gérard CORNET

Je voudrais savoir comment est organisé le dialogue du collectif de travail parce que vous parlez de demandes faites par les chefs d'atelier... Comment ça se passe pour exposer les difficultés... les transmissions des savoir-faire ?

Nathalie MONTFORT

Au niveau des échanges entre les opérateurs, les chefs d'équipe, les chefs d'atelier il y a une réunion tous les mois par rapport à ce poste-là pour faire (du moins avant mon intervention) remonter les difficultés parce que c'est le poste le plus critique de l'atelier. Il y avait donc des rencontres assez fréquentes. Par contre au niveau transmission de savoir-faire il n'y avait rien. Cela a été mis en place seulement après l'étude, mais les décideurs du site (le directeur, le chef d'atelier) n'avaient vraiment pas conscience de l'importance de la formation pour réduire la pénibilité des gestes. Ils ont mis (à ma grande surprise) cette action en priorité maximum en faisant passer en avant la formation... La conception des postes a été prise par la suite, mais la formation a été prise en priorité maximum en vue de l'arrivée prochaine de novices sur les postes.

Serge VOLKOFF

J'ai un petit doute sur les non savoirs épistémiques, pas sur la consistance de la matière (je partage le point de vue d'Alain), quand on t'écoute on sent bien que c'est d'un savoir opératif dont il s'agit, mais (à moins que je me trompe) il y a une dimension de savoir géométrique, je ne sais pas comment... parce que... la plaque dans laquelle on va découper, sa forme et ses dimensions dépendent des coups de couteau (du coup ou des coups) que l'on a donnés avant. Et donc il doit y avoir probablement une question de gestion de : « est-ce que je coupe... » (Alors peut-être qu'il y a une notion de : on coupe toujours dans la longueur, pas dans la largeur... je n'en sais rien...).

Nathalie MONTFORT

Toujours dans la largeur.

Serge VOLKOFF

Donc, toujours dans la largeur... Mais est-ce que je coupe tout dans la largeur, ou bien je m'arrête avant...

Nathalie MONTFORT

Toujours dans la largeur et jusqu'au bout.

Serge VOLKOFF

Toujours dans la largeur et jusqu'au bout... Bon alors... J'imagine qu'il n'est pas exclu d'avoir un certain nombre de réflexions sur ce que tu appelais « les appoints »... À quel moment on les met... mais aussi à quel moment on s'en prépare ?

Nathalie MONTFORT

En fait on ne s'en prépare pas, c'est au fur et mesure.

Serge VOLKOFF

D'accord – parce que si par exemple l'enchaînement des coupes fait qu'à un moment donné je n'ai qu'une bande relativement étroite, et de toutes façons trop étroite... (je raisonne sans connaître le poste)... pour servir de base à la coupe suivante, est-ce que je prends quand même cette petite bande, je la mets quand même et je complète, ou bien je me sers de cette petite bande pour faire des appoints.

Nathalie MONTFORT

Non ! Non ! Il la met de côté.

Serge VOLKOFF

Donc il doit y avoir comme ça toute une gestion de géométrie plane...

Nathalie MONTFORT

Je ne suis pas rentrée dans les détails mais il faut savoir que chaque mélange a une propriété différente. Ce qui veut dire que l'opérateur a en tête toutes les recettes... il y en a peut-être une cinquantaine, donc pour chaque recette il y a un poids différent à mettre, sachant que l'opérateur n'a pas de poids à sa disposition mais seulement une tolérance. Donc suivant la recette, l'opérateur va savoir où couper la plaque pour une certaine pesée, ce qui ne va pas être le cas pour la pesée d'après. C'est différent à chaque fois. L'opérateur a toutes ces informations en tête qui lui permettent, comme vous avez vu sur la photo, de couper le bon poids dès la première fois, et ainsi de réduire les sollicitations musculaires.

Willy BUCHMANN (Ergonome)

Vous avez parlé de la conception d'un futur poste, est-ce que les opérateurs sont impliqués sous quelle forme et dans quelle mesure ?

Nathalie MONTFORT

En groupe de travail. Pendant toute mon étude les opérateurs ont travaillé avec nous et ils sont intégrés dès le début du projet. Il n'y a pas de soucis.

Annie LAFFERRERIE

Je voudrais mentionner une étude qui a été faite il y a assez longtemps dans la fabrication de chaussures, à la fois avec du cuir et du plastique (chez Eram qui fait aussi des chaussures bon marché) et j'ai vu un effet similaire imprévisible et sexué, c'est-à-dire qu'il y avait tous les hommes qui faisaient la coupe du cuir (parce que c'est une matière noble et chère) et les femmes faisaient les finitions.

Nathalie MONTFORT

Sur ce poste, il n'y a que des hommes parce que l'effort physique à déployer est tel que pour le moment on ne peut pas mettre de femmes. Mais on espère qu'avec le poste automatique on pourra employer des femmes... enfin c'est l'objectif.

Inanna MARTIN (DRH)

Je voulais vous demander au sujet du couteau denté et du couteau lisse, les opérateurs font une différence sur l'utilisation de l'outil je suppose par rapport à la dureté de la plaque... le couteau lisse sert à couper des plaques dures...

Nathalie MONTFORT

Non, non ! Pas forcément.

Inanna MARTIN

... parce que vous aviez imposé à l'un des novices le couteau denté...

Nathalie MONTFORT

Non, il n'a pas été imposé par moi. Il a été imposé par l'équipe. En fait il y avait une équipe qui avait imposé le couteau denté parce qu'il a un seul avantage, c'est qu'on n'a pas besoin de le réaffûter, mais par contre on a besoin de plus de force pour couper les plaques. C'est un des éléments justement que j'ai démontrés parce que le chef d'équipe ne voulait pas démordre de son couteau denté, alors qu'il était beaucoup plus pénalisant pour les opérateurs.

Inanna MARTIN

Ce qui veut dire que le couteau denté ne va plus avoir sa place dans l'atelier...

Nathalie MONTFORT

Non, parce que certains opérateurs étaient habitués à travailler avec ce couteau denté et ne voulaient pas s'en séparer. C'est pour cela que j'ai dit : on laisse le libre choix, tout en présentant aux opérateurs les conséquences de l'utilisation d'un couteau denté. Et puis, suite à la formation à l'affutage, certains opérateurs ont laissé tomber le couteau denté pour utiliser le couteau lisse parce qu'ils ont remarqué une différence dans la coupe.

Inanna MARTIN

Vous disiez que lorsqu'un expert suivait de manière proche un novice, il avait utilisé 35 % de son temps...

Nathalie MONTFORT

Non, c'est l'autre, c'est l'autre opérateur qui était sur le poste d'à côté qui a dû interrompre son activité pendant 35 % de son temps. Donc il a fait 450 coups au lieu de 550.

Inanna MARTIN

Alors est ce qu'il existe un calcul financier qui consisterait à comparer un novice pas suivi avec des mélanges jetés à la poubelle, avec la situation 2 qui consiste à prendre en compte le fait que l'opérateur n'aurait fait que 450 coups au lieu de 550 mais que le travail du novice a bien été pris en compte ... pourquoi cette question, c'est peut être pour aider le management ou le RH a prendre en compte le fait et à mesurer financièrement la valeur d'un suivi au lieu de tout simplement estimer que l'opérateur aurait dû être à son poste de travail avec ses 550 coups, quitte à jeter la production du novice.

Nathalie MONTFORT

Non, c'est vrai que cela n'a pas été fait, mais c'est un point important que je n'ai pas eu le temps de faire...

Dominique CAU BAREILLE

Je trouve l'idée géniale, en même temps cela me paraît compliqué à réaliser dans cette situation parce que, lorsque sur certains mélanges il y a des morceaux qui tombent et qui génèrent la même qualité au niveau mélangeage global les choses sont à apprécier sur d'autres parties de l'atelier. Il faudrait faire un suivi extrêmement fin et compliqué pour y arriver mais certainement génial...

Nathalie MONTFORT

On y avait pensé mais pas au niveau financier. On avait pensé suivre des pesées de novices pour le groupe de fabrication, mais cela aurait demandé un travail tellement important que dans le temps de l'étude on n'a pas pu le réaliser. Vous n'imaginez peut-être pas ce qu'est un groupe de fabrication mais quand on suit un groupe de pesée, c'est vraiment très difficile. Alors pour suivre les 30 pesées du novice et les 30 pesées de l'expert cela aurait nécessité trop de temps. Mais c'est vrai qu'au niveau financier on n'avait pas pensé.

Carine DEROSIER (Etudiante en ergonomie)

Est-ce que vous pensez que le fait que le deuxième novice a eu une expérience préalable de coupe dans des abattoirs, ait pu avoir un impact sur l'acquisition du mode opératoire lié à la coupe des plaques ?

Nathalie MONFORT

Ce novice avait eu deux mois de présence dans un abattoir, ce qui est peu. La seule technique qu'il aurait pu appréhender, c'est la manière dont on tient le couteau. Mais en fait la matière est tellement différente que la technique, le positionnement changent vraiment et il est très difficile à mettre en lien. Mais c'est plus la technique de couper et d'affûter les couteaux qui pourrait être bénéfique ici... mais il ne les avait pas.

Carine DEROSIER (Etudiante en ergonomie)

Le fait que ce soit très différent, cela aurait pu apporter une difficulté supplémentaire à l'acquisition.

Nathalie MONFORT

Peut-être... c'est fort possible...

Annie WEILL-FASSINA

Je reviens à la question d'avant sur le problème du coût économique. Je pense que c'est une bonne idée, mais une idée difficile à réaliser si on veut tenir compte d'autres choses que des coûts directs. C'est comme pour les accidents du travail, il y a le coût de l'accident mais il y a aussi tout le coût autour, le coût de la pénibilité, le coût des congés, le coût des opérations, tout cela c'est du long terme. Ce n'est pas du coût immédiat, donc faire un calcul là-dessus me paraît extrêmement risqué et de pénaliser la part de la santé dans le problème.

Nathalie MONTFORT

C'est vrai que lors de la présentation en comité de pilotage j'avais insisté sur la diminution des gestes pénalisants, donc une réduction des risques probables de troubles musculosquelettiques et aussi sur un suivi de la productivité de l'opérateur qui était mieux suivi et qui était augmenté par rapport à l'autre qui n'avait pas été suivi. Ce sont des éléments qui font réagir aussi bien les médecins du travail qu'un chef d'atelier, qu'un directeur de site. J'avais vraiment insisté sur ces points-là.

Gérard CORNET

Je voudrais insister sur ce point que dans la transmission de l'expérience, dans ces types de transmission comme en général dans toutes les transmissions d'expérience, le temps de transmission des tuteurs ou des experts n'est pas valorisé, ce qui a une incidence sur la vocation à être tuteur et notamment pour la valorisation des anciens. C'est un problème économique mais on peut imaginer qu'il y ait un arbitrage sur le plan RH pour le faire, en disant : *vous avez tant de temps à consacrer et ça vaut tant*. C'est reconnu et c'est très apprécié. Ce problème de reconnaissance est un problème majeur dans la transmission des connaissances.

Dominique CAU BAREILLE

Peut-être que je ne suis pas bien au courant mais il me semble qu'il n'y a pas beaucoup d'études, je n'en connais pas en tous les cas, portant sur l'évaluation du coût que représente une formation un petit peu rapide des opérateurs qui doivent se débrouiller et construire leur savoir faire. Je me demande s'il n'y a pas des recherches à mener là-dessus et dans le sens où on pourrait se créer de cette manière-là des arguments pour mettre cette dimension là comme priorité dans l'entreprise... et même peut-être se construire des outils puissants qui nous aident dans nos démonstrations de tous les jours où on doit convaincre. Alors certes, on peut convaincre avec des études comme ça, fines, mais aussi avoir des recherches en références, ça nous aiderait. Je ne sais pas s'il y a des amateurs, puisqu'il y a plein d'étudiants.

Jean-François PERRAUD

Est-ce qu'on ne pourrait pas évoquer l'idée d'un cap dans la formation à ne pas manquer quand on compare l'évolution des performances du N1 et N2, en gros qui pourrait signifier l'idée qu'une

formation mal engagée avec laquelle on n'a pas fait ce qu'il fallait à temps avait un coût global si on voulait avoir un niveau de performance plus élevé ?

Nathalie MONFORT

Ce qu'on a fait avec les groupes de travail c'est que nous avons travaillé avec les opérateurs. On a listé les points indispensables à transmettre, aussi bien oralement qu'au niveau des techniques, parce que comme je l'avais dit, les opérateurs d'expérience plus importante ciblaient plus sur la qualité, la sécurité, la préservation de la santé, alors que des opérateurs d'expérience moyenne ciblaient plus sur la façon de tenir le poste. On a donc listé tous les points à transmettre à l'opérateur novice pour que le poste soit tenu le plus facilement possible.

Constance PERRIN JOLY

Est-ce que dans cet atelier il y avait un recours à l'intérim, et est-ce qu'à la suite de votre étude la prise en compte de la formation a changé le recours à l'intérim et a eu des conséquences sur la baisse du *turn-over* ? Par ailleurs, comment ça se fait que les opérateurs n'avaient pas d'indication en termes de poids ?

Nathalie MONFORT

Parce que c'est secret !... Par rapport à l'intérim, on a toujours recours à l'intérim mais en essayant de garder toujours les intérimaires sur une période plus longue. On a un suivi de formation qui est un peu plus long et les intérimaires peuvent être pris sur d'autres postes de l'atelier. Mais le recours à l'intérim est obligatoire parce qu'on est dans un bassin d'emploi qui est assez pauvre en ressource.

BIBLIOGRAPHIE

CHATIGNY C., (2001) – “ Les ressources de l'environnement : au cœur de la construction des savoirs professionnels en situation de travail et de la protection de la santé ” - Revue d'ergonomie *PISTES*.

CLOUTIER E., LEFEBVRE S., LEDOUX E., CHATIGNY C., St JACQUES Y., (2001) – “ Enjeux de santé et de sécurité au travail dans la transmissions des savoirs professionnels : le cas des usineurs et des cuisiniers ” – Rapport de recherche IRSST.

CLOUTIER E., (2001) – “ Influence de l'expérience sur la transmission des savoir-faire : le cas de l'usinage ” - in Les acquis des opérateurs durant leur parcours professionnel, Actes du séminaire Vieillesse et Travail.

DELGOULET C., (2001) – “ La construction des liens entre situations de travail et situations d'apprentissages dans la formation professionnelle ” – Revue d'ergonomie *PISTES*.

VEZINA N., PREVOST J., LAJOIE A., BEAUCHAMPS Y., (1999) – “ Elaboration d'une formation à l'affilage des couteaux : le travail d'un collectif, travailleurs et ergonome ” – Revue d'ergonomie *PISTES*.

BALLEUX A., (2002) – “ Dynamiques de formation sur le lieu de travail : paroles de formateurs ” – Revue d'ergonomie *PISTES*.

CHATIGNY C., (1995) – “ Construction des savoirs professionnels : adéquation entre activité de travail, apprentissage en situation de travail et formation professionnelle ; étude du métier d'agent d'exploitation des eaux ” – DEA d'ergonomie.

CHATIGNY C., VEZINA N., (1994) – “ Conditions d'apprentissage du métier dans un abattoir : un handicap pour les travailleurs qui utilisent un couteau ” – in Performances humaines et techniques.

VEZINA N., PREVOST J., LAJOIE A., AUBE L., (1997) – “ Etude ergonomique de l'affilage des couteaux dans l'industrie de la viande : y a t'il place à l'auto formation ? ” – in Communication au symposium international sur l'auto formation.

Chapitre 7

MODALITÉS DE TRANSMISSION PAR DES MONITEURS D'AUTO-ÉCOLE EN FONCTION DE LEUR ANCIENNETÉ DANS LE MÉTIER

Annie WEILL-FASSINA, maître de conférence, EPHE

Je vais vous parler aujourd'hui des modalités de transmission des savoir-faire de conduite par des moniteurs d'auto-école en fonction de leur ancienneté dans le métier. Cette recherche a été menée en commun dans le cadre de l'INRETS avec Farida Saad, (directeur de recherche) et Daniel Le Beuan (étudiant sous contrat)

Je ne vous parlerai pas des élèves conducteurs, donc des conséquences des modes d'enseignement des moniteurs d'auto-école, mais de la manière dont ils enseignent la conduite automobile, les explications qu'ils donnent pour en transmettre les règles et les procédures.

La question de la formation des moniteurs avait été soulevée par le ministère parce qu'il s'inquiétait du nombre d'accidents chez les jeunes et de la délivrance des permis de conduire aux élèves conducteurs et qui se posait la question de la formation antérieure et de la manière dont elle se passait..

OBJECTIF DE LA RECHERCHE

L'objectif de la recherche était d'analyser des « modalités de transmission de moniteurs d'auto-école pour construire des savoir-faire de gestion des dangers de la route chez des élèves conducteurs. » (Il serait plus exact de dire pour que les élèves – conducteurs puissent construire ou s'approprier les savoir-faire ...) Comme les savoir-faire des dangers de la route peuvent concerner de nombreuses situations, on avait centré l'étude sur une des premières difficultés rencontrées à ce sujet : « franchissement d'une intersection dont la priorité est à droite ».

Il y a eu deux phases dans la recherche :

- Une première phase sur les conditions d'enseignement : quelle était la formation des moniteurs pour obtenir leur brevet de moniteur : le BP CASER (Brevet Professionnel de Conduite Automobile et Sécurité Routière).
- Une seconde phase de comparaison des caractéristiques de l'enseignement de ces franchissements avec priorité à droite, (quelles informations ils donnaient ? quand ?) donné juste en fin de formation au monitorat, après 6 mois de monitorat, et après plus de cinq ans.

Quelques indications sur le BP CASER et la formation des moniteurs

Les conditions d'admission étaient de réussir cinq épreuves :

- en salle avec un contrôle des connaissances et quelques notions de pédagogie,
- en circulation en faisant une conduite commentée et de la pédagogie sur véhicule,
- un entretien avec un jury qui les interrogeait sur leur mode pédagogique et sur la sécurité routière.

Il y avait quatre grandes situations de formation :

- une épreuve d'admissibilité (un bachotage pratiquement) ;
- un stage en auto-école où ils étaient plutôt observateurs passifs. : à l'arrière du véhicule ils regardaient ce qui se passait sans intervenir directement dans la conduite ;
- des stages dans des institutions concernées par la sécurité routière, comme les pompiers, la police (là on n'a jamais su vraiment quel était le but de ces stages, sinon de voir dans quelles conditions de circulation pouvaient se retrouver certains de leurs élèves) ;
- la formation dans le centre de formation en salle et en voiture. C'est cette formation des moniteurs d'auto-école qui nous a davantage intéressés au niveau.

La durée totale de cette formation était très longue :

- 600 heures de formation si la source de financement était privée
- et 1000 heures si c'était sur des fonds d'Etat. La différence de 400 heures a semblé liée à la longueur des stages extérieurs.

Les objectifs de ces différents entraînements en salle, sur piste et en voiture n'étaient absolument pas explicités. C'est l'étude qui a permis de mettre en évidence les objectifs des situations de formation en voiture aux quelles étaient confrontés les élèves moniteurs et en hiérarchiser les difficultés.

Je vous donne quelques exemples :

- réaliser sur piste toutes les manœuvres en manipulant le véhicule école du siège droit avec les doubles commandes,
- expliquer et démontrer sur piste la réalisation des différentes manœuvres à des élèves conducteurs dont le niveau de pratique correspondait à l'apprentissage et à la manipulation du véhicule auto-école
- rattraper avec les doubles commandes le véhicule d'auto-école conduit en circulation pendant 20 minutes par un formateur commettant des fautes sciemment.

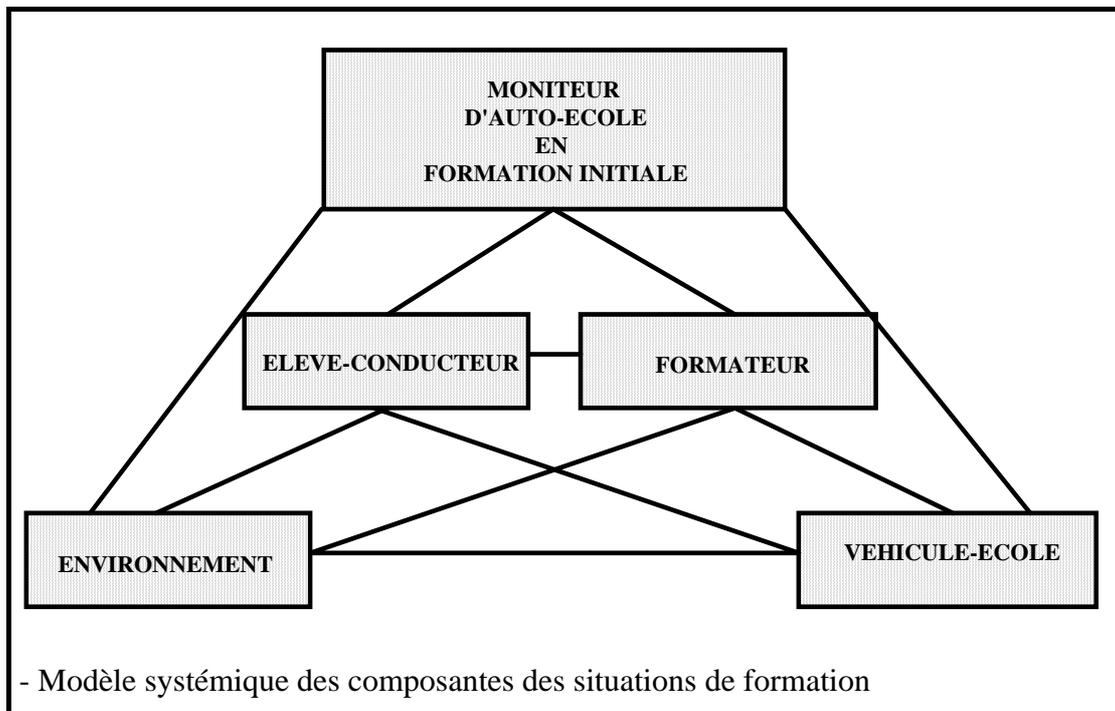


TABLEAU 1

Il y avait donc toute une partie de manipulation du véhicule et des commandes et en même temps simulation d'un élève débutant.

L'analyse du contenu des exercices a conduit à modéliser les situations de formation en voiture des futurs moniteurs selon cinq dimensions en interactions (tableau 1).

Ces cinq dimensions ont permis de classer les situations d'apprentissage pour les élèves moniteurs, de façon extrêmement précise, dans un ordre de complexité progressive qui n'était ni systématisée ni explicitée dans le centre de formation où avait lieu l'intervention.

Par exemple, l'environnement pouvait être sur piste ou en circulation. Le type de risques rencontrés pouvait être panne, ou panne et sortie de route, ou sortie de route et collision. C'est-à-dire que le formateur de moniteurs pouvait faire simuler par un autre formateur, un moniteur ou un autre moniteur en formation ou bien un élève conducteur, un problème de conduite.=

La formation des élèves moniteurs était caractérisée par un apprentissage par la pratique elle-même, mais celle-ci n'était pas réellement progressive les différents aspects de la conduite n'étant pas mis forcément en relation au bon moment entre eux.

L'apprentissage était fondé sur une construction individuelle ; les personnes s'entraînaient, avaient une formation personnelle, il y avait quelquefois des réunions (mais complètement informelles) avec d'autres élèves moniteurs. Il y avait une référence plus vue que vécue à l'univers professionnel des moniteurs d'auto-école en activité.

Cette formation aurait donc pu être beaucoup plus systématique qu'elle ne l'était.

LES HYPOTHÈSES POUR COMPARER LES MODES DE TRANSMISSION DES SAVOIR-FAIRE DE GESTION DES DANGERS DE LA ROUTE

Les hypothèses de départ que nous avons essayé de vérifier étaient fondées sur celles qu'on pouvait faire sur l'évolution des compétences, évolution caractérisée à la fois par des changements dans la représentation des situations et des changements de procédures.

Trois hypothèses :

1) Dans l'enseignement de la conduite, le risque d'incident et d'accident est toujours présent. *Sa prévention pourrait entrer en conflit avec la transmission des savoir-faire de conduite des élèves - moniteurs. aux élèves - conducteurs, En fait, dans les entretiens, tous les moniteurs insistaient, et c'était aussi règlementaire, sur le risque d'incident et d'accident ; sur le risque de ramener la voiture école un peu égratignée et ou d'avoir une petite collision avec un piéton. Donc, cette hypothèse était centrale, sachant par ailleurs que, dans d'autres secteurs, on avait montré que cette gestion de la sécurité se faisait au début de développement, séparément des procédures de travail proprement dites. (C'est ce que j'essayais de dire à Jean Schram hier, qu'il y avait deux voies d'apprentissage de la sécurité).*

2) La deuxième hypothèse était que les *moniteurs d'auto-école construisaient progressivement, avec l'expérience, des modalités de transmission en ce qui concerne l'organisation des leçons et les méthodes pédagogiques qu'ils utilisaient.*

3) La troisième hypothèse concernait ce que l'on sait de *l'évolution des compétences*. On peut s'attendre à ce que cette évolution porte sur la préparation des trajets, sur le contenu des explications données, sur le moment des explications (avant, pendant, après) sur l'intervention, sur la conduite du véhicule proprement dit.

MÉTHODOLOGIE

On a eu quelques surprises dans la réalisation des observations prévues. Au début, la méthodologie prévue portait sur l'observation d'une leçon de conduite comportant une intersection avec priorité à droite. Il y avait un enregistrement de trois caméscopes pour filmer les interventions sur les pédales, le volant (plus le côté droit du véhicule), et les actions de l'élève conducteur (plus le côté gauche). Il y avait aussi des prises de note et des enregistrements de verbalisations.

Au début, on devait observer trois leçons, avec une leçon pour chaque personne interviewée, sachant que dans le guide de formation des élèves conducteurs, le franchissement avec priorité à droite fait partie de l'étape 2 de la formation. Ce but a été remis en cause ultérieurement car on s'est rendu compte dès le début d'entretiens avec des moniteurs chevronnés que se focaliser sur une activité de conduite abstraite de l'ensemble de la leçon était une erreur qui appauvrissait considérablement l'analyse de la situation de transmission.

LA CONSTRUCTION DE L'AIDE AU DÉPOUILLEMENT

Concernant le dépouillement, on avait prévu la construction d'une aide à l'analyse des données sur la base d'entretiens et d'explicitations avec des moniteurs chevronnés permettant de distinguer un niveau stratégique d'organisation de la situation et un niveau opérationnel portant aux modes opératoires.

Quelques indications sur ce que disaient les moniteurs chevronnés concernant ce qui était important dans une leçon, et qui nous a permis d'élaborer avec eux une aide au dépouillement des enregistrements. L'important était la construction des moyens permettant aux moniteurs d'auto-école d'assurer la sécurité, par exemple ne pas aller dans des endroits que l'on ne connaît pas, faire savoir qu'on peut assurer la sécurité pour rassurer les élèves, rechercher les indices permettant de détecter une intersection, donner des indications sur la signalisation, sur d'autres indices, sur les passages piétons etc. Cette aide assez longue (c'est pour cela que je ne vous le détaille pas en entier) permettait de retenir les principales caractéristiques du déroulement d'une leçon. C'est là qu'on a eu quelques surprises qui nous ont conduits à changer notre fusil d'épaule car les objectifs des différentes étapes de l'enseignement fixées par le guide se sont révélés inséparables de l'organisation de l'ensemble de la leçon.

QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DE L'ORGANISATION DE LA LEÇON PAR DES ÉLÈVES-MONITEURS EN FIN DE FORMATION, EN RÉFÉRENCE À L'AIDE AU DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES, ET PAR COMPARAISON AVEC DES « ANCIENS »

D'après l'aide au dépouillement des données, l'organisation de la leçon supposait d'aller dans les endroits que l'on connaît, de prendre un parcours qui ne propose pas des situations correspondant à un objectif plus difficile que celui traité et donc pas d'intersections en X ou avec des différences de visibilité trop fortes.

Qu'a-t-on constaté à propos de la planification mise en œuvre par les moniteurs en fin de formation ?

- *Une faible planification des situations d'enseignement.* La consigne donnée par l'observateur était : « voilà, aujourd'hui vous allez faire la leçon concernant les franchissements avec priorité à droite à la place du moniteur, donc vous vous débrouillez en ville ». Les élèves - moniteurs connais-

sent la ville et les lieux. Mais on a constaté qu'ils n'avaient pas une connaissance fonctionnelle des lieux par rapport à l'objectif qui leur était fixé. Ils peuvent partir vers des endroits avec des carrefours en X ou pas de carrefours du tout. Cette absence de planification les amène à avoir peu d'avance sur l'élève – conducteur.

- *Une exploitation limitée des possibilités* : ils franchissent un certain nombre de carrefours sans rien dire et sans donner d'indications, comme si il n'y avait pas de problème pour un débutant.

- *Des difficultés d'ajustement des exigences de la situation proposée au niveau de l'élève*, niveau qu'ils ne demandent d'ailleurs pas au début de la prestation alors qu'ils ne connaissent pas l'élève. ; Ils ont peu d'éléments pour juger du niveau de l'élève ce qui les amène à avoir des situations de trafic beaucoup plus importantes et plus difficiles que ce que l'élève peut faire. Donc, pas de planification des situations.

- *Les moniteurs professionnels agissent différemment*. Le thème est abordé dès les premières leçons et n'est pas l'objet d'une leçon spécifique comme le prescrit le guide de formation, mais il est intégré comme un type de tâches parmi d'autres dans lesquelles doivent être utilisées le freinage, les contrôles informatifs sur le système routier et la conduite du véhicule. Cette intégration de la circulation et de la demande dans un contexte sans se limiter au but prévu de la leçon est une stratégie commune à tous les moniteurs professionnels observés, caractéristique du développement de leurs compétences dans l'enseignement de la conduite. Les moniteurs expérimentés ont reformulé le but comme un des capacités à acquérir dans l'ensemble de la conduite « Il faut conduire le véhicule dans différentes situations – et non pas : je prends cette intersection et j'apprends à la franchir »..

Cette différence de modalités de planification, a conduit à un changement de projet dans les comparaisons prévues : on ne pouvait plus comparer le débutant au professionnel face à un objectif d'enseignement donné. Il fallait extraire les situations de franchissement de carrefours du déroulement d'une série de leçons. C'est là où trop les ambitions au départ ont été trop grande l'enregistrement a porté sur les 20 leçons prévues a minima pour la préparation du permis de conduire, une masse énorme de données et à la suite de différents aléas, nous n'avons eu le temps de dépouiller que 11 leçons, ce qui est déjà pas mal, pour comprendre ce qui se passait.

On a aussi abandonné l'idée d'analyser l'aspect dynamique des interactions entre les moniteurs et leur élève pour se centrer de manière globale sur les explications et les modes de transmission des critères opérationnels de la conduite.

LES ÉLÉMENTS DE LA PROCÉDURE DE FRANCHISSEMENT D'INTERSECTION INDIQUÉS PAR LES ÉLÈVES – MONITEURS EN FIN DE FORMATION

Le tableau 2 résume les opérations qui pourraient répondre à la question d'un élève conducteur; « Que faut-il que je fasse ? ».

En colonnes, les 10 élèves - moniteurs en fin de formation.

En lignes, les actions essentielles qu'avaient indiquées les moniteurs chevronnés lors de la construction de l'aide, pour enseigner à quelqu'un comment traverser un carrefour.

Dans les cases, en noir, les conseils effectivement donnés par les élèves-moniteurs en fin de formation. Vous voyez que sont mentionnées des actions générales mais pas d'indications qui permettent de construire une représentation de la situation. C'est-à-dire qu'il y a avec des fréquences variables : « chercher la règle en vigueur, adapter l'allure, contrôler la circulation, chercher à détecter des intersections » Mais la recherche d'informations est rarement mise en avant. : « évaluer la visibilité, chercher à situer l'intersection, n'accélérer qu'après le contrôle, découvrir la forme de l'intersection » sont rarement indiqués. Or, ce sont ces indications qui permettent d'aborder les règles de priorité et d'adapter l'allure.

TABLEAU 2

Elèves-moniteurs	2	8	3	4	6	9	5	7	10	1	T
Etapas de la procédure											
Chercher la règle de priorité en vigueur											9
Adapter l'allure à la visibilité											9
Contrôler la circulation											8
Chercher à détecter les intersections											7
Evaluer la visibilité											4
Chercher à situer l'intersection											2
N'accélérer qu'après contrôle											2
Découvrir la forme de l'intersection											0
	6	6	6	5	4	4	4	3	2	2	

■ Etapas de la procédure évoquée par les élèves-moniteurs

TABLEAU 3

Elèves-moniteurs	2	4	8	3	6	9	10	5	7	1	T
Indices											
Signaux horizontaux											6
Signaux verticaux											6
Usager qui débouche											2
File de stationnement interrompue											2
Coupure de cloture, de haie											2
Coupure de trottoir											1
Passage pour piétons											0
Usager qui tourne											0
	5	4	3	2	2	2	1	0	0	0	

■ Indices évoqués par l'élève-moniteur

Le tableau 3 se rapporte selon le même principe de construction, aux indices de détection des intersections qui peuvent être évoqués par les élèves – moniteurs. On constate que ces indices sont rarement mentionnés et, quand ils le sont, il s’agit plus d’indicateurs formels que d’indices informels relevant de la pratique. Donc, des indices susceptibles de participer à la détection d’intersections sont omis. De quoi parlent quelques moniteurs ? des signaux horizontaux, des signaux verticaux, de files de stationnement, mais déjà moins ou pas du tout, de coupure de haie, coupure de trottoir, passage piétons, usagers qui débouchent et usagers qui tournent (ce qui est le plus dangereux et de cela ça personne ne parle). Vous voyez aussi que 3 ou 4 des élèves - moniteurs ne disent pratiquement

rien sur ce type d'indices ni de ce qu'il va falloir faire à l'intersection en fonction des signaux et des usagers.

TABLEAU 4

Elèves-moniteurs	3	9	2	6	5	8	4	7	1	10	T
Opérations à réaliser											
Relâcher l'accélérateur											8
Adopter le rapport de vitesse à l'allure											7
Contrôler derrière											7
Placer le pied droit face au frein											6
Ne pas trop ralentir quand la visibilité est bonne											2
	5	5	4	4	3	3	3	1	1	0	

Opérations à réaliser évoquées par l'élève - moniteur

Le tableau 4 traite des opérations à réaliser en approche d'intersection pour adapter l'allure à la visibilité qui pourraient être évoquées par les élèves – moniteurs toujours en référence à l'aide au dépouillement des moniteurs chevronnés.

Des actions directes sont évoquées plus que la préparation ou les conditions ; par exemple relâcher l'accélérateur, freiner, adapter le rapport de vitesse à l'allure, contrôler derrière, placer le pied droit face au frein.. Ne pas trop ralentir quand il y a visibilité est rare ; les opérations concrètes ne sont pas mises en relation

LES MODALITÉS DE GUIDAGE MISES EN ŒUVRE PAR LES ÉLÈVES - MONITEURS

Quelles étaient les modalités de guidage mis en œuvre par les élèves moniteurs pour construire l'autonomie d'élèves-conducteurs ? Dans quelle mesure le passage de carrefour était-il anticipé ? Dans quelle mesure préparaient-ils l'action de l'élève conducteur.

TABLEAU 5

Moniteurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T
Etapas de formation											
Expliquer à l'arrêt comment faire											4
Montrer, en situation, comment faire											1
Guider l'élève et intervenir si besoin est											10

modes pédagogiques mis en oeuvre par l'élève-moniteur

Le tableau 5 présente trois modes pédagogiques possibles qui, à des degrés différents, permettent à l'élève - conducteur de préparer son action : « Laisser faire tout seul » puis évaluer n'est pas envisageable à ce niveau de formation. Etre prêt à guider l'élève et à intervenir, tout le monde le fait.

Mais il y a assez peu d'explications et d'anticipation sur ce que va être le franchissement du carrefour. Ce comportement s'explique assez bien : Les moniteurs auraient pu le faire en début de leçon, mais en l'absence de planification du trajet, ils ne savaient pas trop quand ils allaient rencontrer un carrefour.

LES MODALITÉS D'INTERVENTIONS DES ÉLÈVES-MONITEURS EN FIN DE FORMATION

TABLEAU 6

Elèves-moniteurs	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T
Interventions en intersections											
Interventions au volant	2	2	12	10	2	5	4	12	17	9	75
Interventions aux doubles-commandes	2	0	1	2	0	1	0	3	4	1	14
Ebauches d'interventions au volant	11	13	4	15	30	19	24	4	16	9	145
Nombre total d'interventions	15	15	17	27	32	25	28	19	37	19	234
Nombre total d'intersections franchies	60	42	24	32	65	51	58	32	41	31	436

Je reviens avec le tableau 6 sur la façon dont les élèves - moniteurs interviennent physiquement dans la conduite du véhicule en intersection. Vous voyez que nombre d'interventions sont relatives au volant et aux doubles commandes ce qui tend à montrer que la gestion du danger de la route se caractérise en fin de formation par sa prise en charge à la place de l'élève.

La dispersion que vous pouvez constater est liée à des variations entre élèves - moniteurs puisque le rapport entre le total des interventions et le nombre d'intersections franchies varie entre 25 et 90.

Par ailleurs, il y a une dépendance entre la proportion d'indications qui a été donnée et la proportion d'interventions. On a l'impression que certains élèves moniteurs donnent plus d'indices et d'indications que les autres, mais cela ne se traduit pas au niveau des proportions d'interventions comme si ces interventions correspondaient à un autre mécanisme psychologique.

Mais il faudra aussi retenir la multiplicité des ébauches d'interventions.

Principales caractéristiques des modalités de transmission des procédures de gestion des dangers de la route par des élèves-moniteurs en fin de formation

- Une faible planification des situations d'enseignement,
- Une connaissance peu fonctionnelle des lieux,
- Une exploitation limitée des possibilités offertes par la situation,
- Une difficulté d'ajustement des exigences des situations par rapport au niveau de l'élève et aux procédures enseignées
- Une transmission incomplète de la procédure, l'omission d'indices susceptibles de participer à la détection de l'intersection, l'omission d'opérations à réaliser à l'approche d'un carrefour,
- Et un guidage au coup par coup, avec peu d'anticipation. Et correction immédiates des erreurs de l'élève

Ces résultats semblent traduire un registre d'action à court terme, ne tenant pas compte de l'ensemble des éléments d'une situation et ne permettant donc pas d'en transmettre toutes les caractéristiques. Ils vont dans le sens de l'hypothèse selon laquelle les élèves – moniteurs en fin de formation auraient tendance à prendre en charge la gestion des situations rencontrées au cours de la leçon et à conduire à la place de l'élève – conducteur. Le risque (non vérifié) est que celui-ci n'ait pas les données pour se construire une représentation complète des différentes situations rencontrées.

UNE COMPARAISON DES MODALITÉS DE GUIDAGE SELON L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

J'ai repris les interventions globales sur les 11 leçons pour comparer les modalités de guidage de professionnels en exercice.

- D1, D2, D3, Trois moniteurs professionnels débutants (moins d'un an d'expérience)
- E1, E2, E3, Trois moniteurs professionnels expérimentés, (plus de cinq ans d'expérience).

Ces comparaisons montrent une grande variabilité des stratégies :

- Les explications à l'arrêt apparaissent 6 fois (1 fois chez deux Débutants et 2 fois chez deux Expérimentés dans un ordre différent .et sur des types différents d'intersection.
- Les démonstrations sur site sont quasi inexistantes
- Les demandes de conduite commentée sont extrêmement variables et dispersées dans les 11 leçons. Seul un débutant la sollicite systématiquement à partir de la 7^{ème}. Leçon
- Par contre, le guidage en situation est plus ou moins systématisé. Des éléments d'informations sont explicitement donnés à l'élève préalablement ou simultanément à la réalisation de la tâche. Les expérimentés tendent plus systématiquement à donner plus d'informations de ce type que les débutants. Elles portent fréquemment sur les actions et opérations de régulation de la conduite à réaliser en fonction de la situation
- Les interventions du moniteur sur la conduite du véhicule sont plus fréquentes chez les moniteurs débutants que chez les expérimentés surtout dans les premières leçons..

Principales caractéristiques des modalités de transmission des procédures de gestion des dangers de la route par des moniteurs professionnels expérimentés

- Le but implicite est un montage d'automatismes de conduite
- Une planification plus systématique des leçons et des trajets
- Indication des éléments permettant l'identification des caractéristiques de la situation et sa catégorisation
- Accompagnement de l'élève dans la réalisation du franchissement par un guidage des opérations à réaliser
- Limitation des interventions directes sur la conduite
- Explications complémentaires après la réalisation de la tâche.
- Progressivité entre guidage et autonomie de gestion

Ces résultats témoignent d'un registre opératoire marqué par une organisation pédagogique à plus long terme, recouvrant un champ d'objectifs coordonnés quant aux activités sollicitées (opérations et actions de conduites élémentaires intégrées dans des situations de formations prévues. (Le franchissement n'est plus un objectif en soi).

La gestion de la sécurité est davantage articulée à la gestion de la conduite en fonction du niveau de l'élève.

EN CONCLUSION

Cette évolution des méthodes pédagogiques est vraisemblablement liée à une meilleure estimation des situations auxquelles peuvent être confrontés les élèves, à une meilleure connaissance des erreurs qu'ils sont susceptibles de commettre au cours de l'apprentissage.

Nous avons signalé que pendant une grande partie de la formation des élèves-moniteurs, le conducteur auquel ils sont censés prodiguer un enseignement est simulé soit par un autre élève-moniteur soit par le formateur) Ceci limite vraisemblablement leurs possibilités d'élaborer des représentations appropriées de l'apprenti conducteur. Cette connaissance s'élaborerait progressivement avec l'expérience.

Une interprétation complémentaire possible de la prise en charge de la gestion de la sécurité par les élèves –moniteurs en fin de formation

La description qui a été faite jusqu'ici se situe dans un cadre d'analyse comportementale et cognitive. Mais une interprétation plus affective pourrait venir compléter le tableau.

On pourrait penser que c'est peut-être également sous l'emprise de leur propre anxiété que les élèves-moniteurs pourraient être amenés aux conduites d'hyper-présence sur les situations et de guidage fort et fréquent des actions de l'élève-conducteur. Certains comportements pourraient en être le signe : ce qu'ils en disent, la posture tendue sur le siège, la tonalité de la voix parfois agressive, les cris, les expressions de visage, les blocages de respiration. Que l'on aperçoit chez les élèves moniteurs alors que les expérimentés adoptent une attitude plus détendue.

Cette anxiété pourrait être liée au sentiment de l'impossibilité de pouvoir gérer la sécurité et de contrôler une situation dont ils ne sont pas maîtres du fait de leur difficulté de se coordonner avec l'élève –conducteur et des événements imprévus qui engagent d'autres usagers.

Synthèse des débats après exposé d'Annie Weill Fassina

Nathalie MONTFORT

Je voulais juste savoir, par la suite qu'est-ce qui a été mis en place pour remédier à ce décalage entre les plus jeunes et les plus anciens au niveau de la gestion de la peur ?

Annie WEILL FASSINA

Il n'y a rien à ma connaissance. Il n'y a rien pour plusieurs raisons, d'abord parce qu'en dehors des problèmes que j'ai déjà décrits au niveau de l'étude proprement dite, c'était une demande du ministère des Transports qui s'adressait à l'INRETS pour faire l'étude. Dans ces types de contrat, il est extrêmement difficile d'avoir une espèce de retour sur l'investissement, si je puis dire, et donc d'avoir des prolongations qui ne peuvent se faire que sous forme de règles. Je crois que c'est un des derniers contrats sur site qui a été fait pour le Ministère. Donc, cette difficulté à retour est déjà un premier problème au niveau ergonomique. D'autre part, apparemment il y a eu des modifications dans le Centre de Formation où avait été faite l'étude et où effectivement ce qui a été pris en compte a été la systématisation proposée des objectifs successifs de l'apprentissage. Donc, mon exposé portait plus sur le développement de stratégies de transmission de savoir-faire avec l'expérience que sur l'aménagement possible de la formation (d'autant qu'on ne sait pas les conséquences de ces modalités pédagogiques sur les élèves).

Alain SAVOYANT

Je voulais juste rebondir sur ce que tu viens de dire : ce qu'est un élève. Parce que dans une auto-école l'objet de travail ce n'est pas l'élève, c'est l'activité de l'élève. Donc quand tu dis qu'est-ce que c'est que l'élève, j'imagine qu'il y a une grande variabilité d'élèves, et là du coup je vois qu'elle n'est pas prise en compte – on pourrait évoquer aussi la variabilité des moniteurs....

Annie WEILL FASSINA

Au fond tout ce qu'on sait de ces élèves- conducteurs, ce sont des caractéristiques personnelles qui pourraient jouer mis à part des caractéristiques de niveau. C'est dans les premières leçons que ça se passe. Mais ce qui est quand même intéressant, c'est que d'un côté les moniteurs professionnels essaient de savoir ce que veulent et ce que savent faire les élèves et que, de l'autre côté, ils ne s'en occupent absolument pas.

Agnès VAN DAELE

Moi, je trouve très intéressant d'avoir mis en évidence l'interférence d'objectif qui a priori n'a rien à voir avec la situation de formation, c'est-à-dire cette gestion de la sécurité : ne pas avoir d'accident au moment de la leçon, ne pas avoir une voiture cassée... Et là probablement que c'est très différent en simulation et puis sur le terrain.

Annie WEILL FASSINA

En simulation sur piste ; avec de vrais élèves en ville.

Agnès VAN DAELE

Je dis qu'il y a aussi un autre objectif qui interfère dans cette situation de formation qui est d'amener l'élève conducteur à réussir l'examen du permis de conduire et qui interfère aussi sur la formation. En Belgique on a l'habitude de dire qu'on ne conduit qu'une seule fois comme ça dans sa vie, c'est le jour de l'examen, et du coup peut-être après, on fait tout de suite un accident. Je ne sais pas si cet objectif de faire réussir ou commercialement ne pas faire réussir tout de suite interfère...

Annie WEILL FASSINA

Je pense que c'est encore loin de l'idée de l'élève-moniteur. C'est une situation expérimentale et donc c'est une quasi simulation, c'est bien sur route et tout, il le prend comme ça au débotté, et puis il ne va plus revoir cet élève. Donc je pense que l'élève moniteur est là en situation d'examen lui-même et donc il fait de son mieux avec ce qu'il a (ce n'est pas terrible !). Il aurait fallu aller plus loin que ces 11 leçons...d'ailleurs quand on voit ces 11 leçons plus en détail, il y a des modulations dans les explications qu'il donne au fur et à mesure. Mais on n'est pas allé jusqu'au moment où l'élève franchissait le cap du permis. Par contre chaque moniteur avait le même élève au cours des 11 leçons. C'est vrai en fait que ce qu'on cherchait (par rapport à la demande du ministère) c'était : qu'est-ce qu'ils font ? Qu'est-ce qu'ils ne font pas ? qu'est-ce qui fait que ces élèves conducteurs ont des accidents tout au début ? C'est vrai que l'un des résultats pragmatiques essentiels c'est que les indications pour se construire une représentation de la situation ne sont pas immédiatement données, et qu'il y a peu de réflexion, sauf dans la conduite commentée des anciens sur ce que vient de faire l'élève. Il y a là un problème pédagogique.

Dominique CAU BAREILLE

Peut être qu'il y a un passage que j'ai manqué, mais il me semble que tu n'as pas donné trop d'indications sur l'âge des élèves - moniteurs. Je me demandais si on n'était pas dans un contexte où on couplait à la fois un manque d'expérience de la conduite elle-même et un problème d'apprentissage du métier de moniteur auto-école. Est-ce qu'il y a eu une comparaison entre l'évolution et les stratégies de transmission envers les novices entre des moniteurs anciens conducteurs et des moniteurs jeunes conducteurs ... ?

Annie WEILL FASSINA

On n'a pas tenu compte de l'âge, on a tenu plutôt compte de l'ancienneté. Les élèves moniteurs viennent de milieux extrêmement différents : quelquefois ce sont des chômeurs, quelquefois ce sont des gens qui font ça parce qu'ils aiment la conduite. Pour 10 personnes, on ne pouvait pas tellement mettre en jeu leur âge.

Quant aux contacts avec les moniteurs anciens (professionnels) on retrouve cette dispersion. Là où ils ont le plus de contacts, c'est au niveau des stages dans les auto-écoles où ils restent extrêmement passifs dans la voiture, ils ne demandent rien. Peut-être que, quand ils vont boire un pot, ils rediscutent mais sinon ils restent passifs. Moi, ça me fait penser à ces formations par observations où les stagiaires ne savent probablement pas ce qu'il faut regarder chez les élèves, si le moniteur ne le leur dit pas. C'était assez frappant, parce que les élèves -moniteurs disaient : « on a vu », mais on a vu quoi ? ils ne savaient pas trop quoi quand on leur demandait : qu'est-ce que vous avez pu sortir au niveau pédagogique de ça ? Ça me faisait penser aussi à la situation des stagiaires-enseignants qui s'asseyaient au fond de la classe et regardaient le prof parler devant 35 zouaves sans savoir pourquoi celui-là posait tout le temps des questions. Il y a quelque chose dans la formation elle-même qui incite à la découverte du processus d'auto-formation. Il y a beaucoup plus de formation dans la situation décrite par Nathalie Montfort, mais, en même temps, il y a une diversité de situations qui fait que tout ce qui est commande, tout ce qui est officiel est expliqué mais ce n'est pas mis en relation avec la circulation..

Nathalie MONTFORT

C'est juste une petite précision, c'est bien une augmentation des accidents chez les jeunes moniteurs...

Annie WEILL FASSINA

Non, chez les jeunes conducteurs... et l'histoire c'était : mais enfin alors...qu'est-ce qu'ils leur apprennent ? Quelle est la formation de ces moniteurs, comment ils enseignent pour qu'à la sortie on ait tellement d'accidents, ce n'est pas possible, ils ne doivent rien faire !... (Enfin formulé plus élégamment et plus camouflé). Mais c'était extrêmement difficile. Il y a eu ce centre de formation qui

a accepté qu'on aille chez eux, de nous expliquer ce que les étudiants suivent etc. Et, c'est mélangé aussi avec les problèmes sociaux des moniteurs, parce que ces moniteurs-là sont formés à leur compte, ou sous contrat, sur bourse, ou fonds FONGECIF ou autre et puis après il faut qu'ils trouvent du boulot. S'ils ne trouvent pas de boulot dans la profession dans les endroits de stage, il y en a beaucoup qui montent leur boîte ou qui abandonnent – Il y a un problème sociologique d'insertion des moniteurs qui est assez important, à côté de la formation et de leur métier proprement dit.

Sandrine GUYOT DELACROIX

J'aimerais savoir comment ils décident de passer à l'étape suivante, à la leçon suivante qui visible-ment doit être dans la progression pédagogique, si finalement ils n'ont pas de retour des gens expérimentés sur ce qui s'est bien passé et sur ce qui ne s'est pas bien passé dans la leçon – Et aussi s'ils ont du mal à évaluer globalement, par un retour même de l'élève conducteur, comment ils décident de passer à autre chose ?

Annie WEILL FASSINA

Je vous ai dit qu'ils n'évaluaient pas au fur et à mesure. Ils disent : bravo tu as bien passé le carrefour. Mais on en a vu qui auraient validé avec des : « oui, sait faire », comme c'est demandé dans le code, avec 3 franchissements sur 8. Donc c'est fait au pif et ce n'est pas systématique non plus. Pour les moniteurs professionnels, puisqu'ils intègrent les différentes situations dans une progression de conduite...en fait, eux ce qu'ils font c'est mettre en situation de conduite, ce n'est pas apprendre le franchissement de carrefour ou autre... c'est dans les situations de conduite, voilà y'a tout ça à faire. Donc « vous conduisez et je vous confronte à des situations différentes. J'essaie par la planification des trajets que ayez des situations sans trop d'encombrement ou trop de nuit...En fait, c'est à la fin qu'ils vont dire : oui vous êtes mûr pour passer le permis, parce qu'ils ont intérêt à la fin à ce qu'il y ait un maximum de gens qu'ils présentent qui passent. Il faut savoir que c'est en fonction du nombre de gens reçus qu'ils ont des autorisations et qu'ils ont des priorités auprès des inspecteurs pour présenter un certain nombre de candidats. Et tu sais il y a des délais énormes entre la demande et la passation de l'examen. C'est à ce niveau-là. Ce n'est pas : tu as compris la multiplication, alors on va passer à la division.

Sandrine GUYOT DELACROIX

On aurait pu penser que les élèves moniteurs auraient pu plus travailler par palier : cette étape là est acquise, je vais passer à l'étape suivante. Alors qu'eux sont dans une méthode un peu plus globale.

Annie WEILL FASSINA

Pour les élèves moniteurs on n'a pas pu le voir pour la bonne raison qu'ils sont en fin de formation et ils n'ont pas de poste. Donc on les a pris au vol...

Gérard CORNET

Vous avez évoqué le conflit entre les tâches à faire et la peur de l'accident. Est-ce qu'il n'y a pas là dans l'apprentissage d'aide virtuelle à la conduite où justement on peut analyser les conflits de gestuelle, la colère... et apprendre à les maîtriser, chez les élèves moniteurs ?

Annie WEILL FASSINA

Non, parce que les élèves moniteurs... j'ai commencé à vous donner quelques exemples, mais en fait, ce sont des situations sûres. Je crois qu'ils sont confrontés une fois à un élève conducteur qui sait déjà bien conduire, mais sinon ils n'ont que des élèves simulés si je puis dire : c'est le formateur, c'est le collègue, ou des moniteurs d'auto-école qui jouent l'erreur et la « bêtise » de l'élève. Ce qui est difficile de savoir, c'est quel genre d'erreurs ils jouent et ce qu'on leur apprend c'est à contrôler le véhicule pour compenser cette erreur, le gars l'ayant faite sachant très bien la récupérer...ils ne vont pas partir en valse... Non ! Au niveau de la simulation, il y a eu des grosses discussions, mais pour les élèves conducteurs. Là, en fait il y a une espèce de progression, ils sont confrontés à des situations de plus en plus complexes. Ce qui peut jouer c'est si ils sont sur piste ou

en circulation, qu'ils soient avec des sorties de route, ou sans sortie de route, qu'ils aient un élève conducteur, ou un formateur jouant le rôle de l'élève conducteur. Et puis, il y a des niveaux de pratique, ils essaient de faire des simulations de l'élève conducteur avec première leçon de conduite, manipulation du véhicule. Donc, ils essaient de couvrir au niveau de la formation du moniteur, un ensemble de situations possibles, mais pas de manière ordonnée, parce qu'entre temps il peut y avoir un stage, ou pas de moniteurs disponibles ce jour-là. La combinaison de toutes les variables permet de créer une progression. Mais cette progression n'est pas réelle, il y a plus quelque chose par objectif, mais qui n'est pas conscient. C'est plus au niveau de l'étude qu'on s'en est rendu compte : « Ah ! Votre objectif c'était ça ? » « Ah oui oui c'était ça ». Mais ce n'était pas : « Aujourd'hui on va faire ça »...

Serge VOLKOFF

J'ai hésité à poser ma question parce que je n'étais pas sûr d'avoir saisi toute l'architecture de l'ensemble. Il semble y avoir une sorte de jonglage entre les niveaux. Donc il y a des élèves conducteurs, des élèves moniteurs, puis des moniteurs débutants et des moniteurs expérimentés. Une partie des observations porte sur des comparaisons de situations d'auto-école réelles avec des moniteurs de différents niveaux d'expérience, et une partie de l'observation sur des situations plutôt de fin de formation d'élève moniteur, c'est bien ça ?

Donc en fin de parcours l'hypothèse importante que tu posais au début de ta démarche c'est la construction progressive des méthodes d'enseignement. Donc 1^{ère} question : la manière d'enseigner des moniteurs expérimentés, on a de bonnes raisons de considérer qu'elle est « meilleure », ils semblent moins angoissés, ça intègre une diversité de situations. Donc en rebouclant sur la demande, est-ce qu'on vérifie que les élèves sortant d'une formation avec un moniteur expérimenté ont moins d'accidents que sortis d'une formation avec un moniteur novice ? Ce serait éventuellement vérifiable ?

Annie WEILL FASSINA

On ne sait pas... enfin je ne voudrais pas trop m'avancer mais je ne pense pas qu'il y ait eu ce type de vérification. Je pense que la vérification se fait par le nombre de passages d'élèves conducteurs, le nombre de réussites et donc c'est comme ça qu'est jugée l'auto-école, pas le moniteur.

Serge VOLKOFF

Il est vrai que quand un jeune conducteur a un accident il est rare qu'on remonte pour savoir à quelle auto-école il a été formé. Supposons quand même, avec ce que vous avez décrit, que l'élève conducteur qui sort d'une formation avec un moniteur expérimenté ait des chances raisonnables d'être meilleur conducteur sous divers critères que celui qui est sorti d'une formation avec un moniteur plus débutant – ou alors il va aussi mettre dans le deuxième cas de figure plus de temps pour passer son permis etc. Donc supposons ... et que ça marche mieux ; si ça marche mieux la question est la suivante : comment se fait-il que des élèves - moniteurs, qui ont été moniteurs débutants, il y a pas longtemps, qui ont eu entre 600 et 1000 heures de formation, par bon sens on voit bien que ça s'étale sur une période assez longue. En réalité, alors, est-ce que j'ai raison de considérer que le constat que vous faites est qu'à la sortie de leur formation les élèves moniteurs, malgré la longueur de cette formation et son étalement dans le temps, n'ont guère franchi tout un itinéraire qui les sépare de moniteur expérimenté ? Et du coup c'est la transmission des savoir-faire professionnels entre moniteurs expérimentés et moniteurs débutants qui est clairement en panne pendant la formation des élèves moniteurs.

Annie WEILL FASSINA

On assiste comme ça à une espèce de systématisation de l'apprentissage qui est très variable, Par exemple on n'a pas pu savoir la différence entre 600 et 1000 heures. En quoi c'était mieux d'avoir 1000 heures plutôt que 615 heures ? On ne sait pas et ils ne pouvaient pas nous le dire. On avait des

heures de stage en moins dans la formation à 615 heures mais qu'est-ce qu'ils gagnaient exactement là-dedans, il n'y avait pas de moyen de le récupérer.

Serge VOLKOFF

Et du coup une des clés de l'affaire pourrait être par exemple (je continue à le formuler au conditionnel bien sûr) que l'une de ces fameuses périodes où eux élèves moniteurs assistent sur la banquette arrière, je suppose, à des leçons données par des moniteurs expérimentés... ça, qui existe si je comprends bien, dans tous les cas de figures de formation, au fond ça il ne s'en fait pas grand-chose, c'est pas pensé, alors que c'est l'une des zones névralgiques de la transmission des connaissances et en gros on peut penser qu'elle n'a guère lieu.

Annie WEILL FASSINA

Non elle n'a pas lieu et quelque chose qui est assez répandu c'est : je fais comme ça, tu regardes et tu sais ce que tu dois retenir. Hier, c'est ce à quoi je faisais allusion avec la thèse de Bénédicte Six où les kinés novices regardaient les anciens kinés faire des hydro-massages. Ils n'en retiraient rien parce qu'ils ne voyaient pas que le jet était comme ça, qu'il était dirigé de telle manière sur le muscle, etc. Et la solution a été, ce que disait un peu Gérard tout à l'heure, de faire des films et des auto-confrontations entre les kiné expérimentés et les kiné débutants, là oui... comme disait Nathalie: tiens là j'aurais dû aiguïser mon couteau...C'est en voyant qu'ils savaient expliquer, en montrant au ralenti, mais pas en faisant.

Serge VOLKOFF

Mais naïvement, on peut bien comprendre que dans la situation où ils sont sur la banquette arrière pendant une leçon, on comprend bien que le moniteur expérimenté qui est en train de donner ladite leçon, il est plausible de se dire que ce moniteur expérimenté il a à gérer les problèmes de sécurité et à gérer sa tâche d'enseignement donc il ne passe pas son temps à expliquer des choses à l'élève moniteur... Mais quand ils descendent du véhicule qu'est-ce qu'il se passe, rien du tout ? Au revoir merci, ou bien ils discutent un peu ensemble.

Annie WEILL FASSINA

On n'a pas pu suivre de près parce que c'est toujours la même histoire, il faut que tu rentres dans les auto-écoles, et les auto-écoles ne t'ouvrent pas toujours leurs portes. Mais apparemment non, ils prennent un autre élève parce qu'ils sont en surcharge. Alors, comme je disais tout à l'heure peut-être qu'ils discutent un peu après, autour d'un pot ou au déjeuner, mais il n'y a apparemment pas d'analyse réflexive de ce qui s'est passé dans les leçons. Bien sûr à nous, ça nous paraît un peu fantastique...mais il y a aussi je crois une pression temporelle... comme le disait aussi Nathalie : « Il est à côté, il ne surveille pas tout le temps, il y a une armoire qui gêne la visibilité ». On imagine mal la pression temporelle et le manque d'informations dans ces cas-là, avec des croyances : l'apprentissage en regardant, l'apprentissage par l'exemple etc.

Patrick MAYEN

On a eu un encadrement de mémoire de DESS il y a trois ans avec un formateur de moniteurs et ce qu'il a essayé de regarder, c'est la façon dont les moniteurs réagissaient à l'activité des élèves. Ce que vous dites au fond, c'est que même le moniteur très expérimenté, il guide l'action, pour dire les choses un peu caricaturalement, et il ne lit pas le processus d'apprentissage. Et aussi, il y a une espèce de cohérence entre la façon dont les moniteurs expérimentés reçoivent de jeunes moniteurs. Ils leur apprennent ou ils les mettent en situation d'avoir à regarder ou de faire quelque chose, exactement comme ils le font avec leurs propres élèves - conducteurs, c'est-à-dire qu'il y a une convergence, une cohérence entre les théories implicites qu'ils ont de ce que c'est qu'un apprentissage de la conduite, et par ailleurs lorsqu'on observe les modalités d'enseignement pédagogique qui sont dressées aux élèves moniteurs, la pédagogie se fait en dehors des situations d'apprentissage. Il y a un cours qui est fait généralement par un intervenant extérieur, sous contrôle de l'Education nationale le plus souvent et, pour une autre part, par les formateurs du centre de formation de moniteurs.

Ce cours de pédagogie, souvent inspiré par les méthodes d'apprentissage par objectif, renforcerait plutôt (du moins c'est mon hypothèse) les croyances et les théories implicites de l'apprentissage.

Annie WEILL FASSINA

Il y aussi le fait que le moniteur expérimenté sait que l'élève moniteur a eu une formation et pense qu'il sait déjà certaines choses.

Chapitre 8

TRANSMISSION EN SITUATION DE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Patrick MAYEN, professeur, ENESA de Dijon

Je travaille à Dijon dans une unité de recherche qui s'appelle « développement professionnel et formation », qui est tournée vers la didactique professionnelle et sur la formation professionnelle. Pierre Pastré est le fondateur de la didactique professionnelle. Il l'a définie comme *l'analyse du travail pour la formation*. Nous nous intéressons aux processus et aux conditions par lesquels construisent et se développent les compétences dans le travail et par le travail, dans la formation et par la formation.

Je vais essayer de répondre à la question de la transmission des compétences professionnelles à partir de trois types de travaux.

- Premièrement, des travaux conduits sur des activités en mutation, comme des situations de service dans les garages, celles des contremaitres dans les services hospitaliers et les mutations dans le secteur agricole.
- Deuxièmement, la formation par alternance.
- Troisièmement, ce qui constitue pour nous un gros chantier, c'est la validation des acquis de l'expérience dont la mise en place a généré des fonctions nouvelles.

COMMENT DÉVELOPPER L'EXPÉRIENCE ET LES SITUATIONS D'EXPÉRIENCE ?

Je voudrais d'abord faire un premier constat. Quand on se trouve confronté à ces questions d'expérience, par exemple dans la formation par alternance ou en VAE, ce qu'on en tire, si on veut bien se libérer du discours le plus courant, c'est que l'expérience ce n'est pas seulement positif, ce n'est pas que le résultat d'un développement professionnel harmonieux permettant une meilleure efficacité et efficacité. Il y a de nombreux parcours d'expérience qui inhibent les possibilités d'action et c'est déjà bien heureux quand l'environnement professionnel permet de maintenir les capacités d'agir. De temps en temps on a la chance de tomber sur ce que j'appelle les situations potentielles de développement : c'est-à-dire une espèce de miracle qui crée une configuration où sans aucune intervention formative externe, on peut observer un développement professionnel assez conséquent, assez massif pour toute une catégorie de population, dans un secteur professionnel donné. C'est ce que j'avais vu chez les contremaitres des services hospitaliers. Le fait que ce qui se construit dans et par l'expérience, autrement dit, en situation, soit assez souvent décevant nous amène à nous demander comment on pourrait contribuer au développement du potentiel de développement des situations et de l'expérience, notamment, en agissant aussi en dehors des situations de travail.

C'est vrai que c'est ma position qui me conduit à tenir ce discours : je fais de la didactique professionnelle, je m'intéresse à la formation professionnelle. Il existe des institutions dédiées à la formation professionnelle et je n'oublie pas que, quelles que soient les situations dans lesquelles nous nous trouvons, comme dirait Jérôme Bruner (1991) : « les humains ont inventé quelque chose qui s'appelle l'école, c'est-à-dire une sorte d'extraterritorialité des moments et des conditions d'enseignement ou de transmission du patrimoine humain, en dehors des contraintes des situations

spécifiques ». Il ne s'agit pas de reproduire l'école surtout quand on s'intéresse à la formation dans le travail, dans les entreprises, mais de penser à mettre en place un certain nombre de situations d'apprentissage soit au cœur même du travail, soit hors du travail qui peuvent s'extraire, même momentanément, de la seule logique d'accomplissement de l'action.

Si on se préoccupe de ce qui peut s'apprendre en formation professionnelle, si on se préoccupe du développement professionnel, on peut avoir une approche didactique professionnelle. Si on se rappelle ce qu'est la didactique, cela veut dire qu'on va s'intéresser au contenu.

L'ANALYSE DU TRAVAIL EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

En didactique professionnelle, une analyse du travail cherche à répondre à plusieurs questions concernant l'apprentissage. La première question que l'on se pose c'est : quels sont les contenus d'apprentissage ? Toutefois, la didactique professionnelle se distingue de la didactique disciplinaire du point de vue de l'objectif de l'analyse du travail et de l'objectif de la formation professionnelle : en didactique professionnelle, c'est la maîtrise des situations et non pas l'acquisition des connaissances qui est première. Poser la question des contenus d'apprentissage et des contenus du développement, nous permet de ne pas partir des savoirs disciplinaires technologiques déjà élaborés, mais de poser les questions suivantes : dans une situation professionnelle quels sont les éléments organisateurs de l'activité et dans quelle mesure c'est sur ces éléments organisateurs là qu'on devra agir au moment de la formation ? Qu'est-ce qu'il y a à construire pour développer les capacités d'action ?

La deuxième question que la didactique professionnelle amène à poser au cours de l'analyse du travail porte non plus sur les contenus mais sur les conditions d'apprentissage. Conditions qui, dans les situations de travail elles-mêmes, paraissent favorables pour engager et soutenir des processus d'apprentissage. Entre parenthèses, il y a un bénéfice que l'on observe quand on a fait une formation de base ou une initiation à la didactique professionnelle auprès de formateurs ; les gens nous disent : au moins quand on est allé regarder le travail, on revient avec un panier plein. C'est-à-dire qu'on a plein de situations pédagogiques, de situations didactiques qu'on est allé pêcher dans le travail, et qu'on va pouvoir réutiliser dans nos dispositifs de formation. Il est rare que dans une analyse du travail, on ne trouve pas de conditions d'apprentissage, même quand, a contrario, on observe en quoi les conditions professionnelles justement ne favorisent pas l'expression des capacités des personnes.

Troisième point, et là c'est plus ergonomique, je ne vais pas vous l'apprendre, on s'intéresse aux conditions d'accompagnement de la formation. Il s'agit cette fois d'agir sur les conditions du travail pour qu'elles soient propices, d'une part à l'engagement des personnes dans la formation, qu'elles soient propices aussi à la poursuite de l'apprentissage et à la construction des compétences au moment où les gens se retrouveront non plus dans un dispositif organisé et accompagné mais se retrouveront face aux situations professionnelles. C'est ce que l'ingénierie de la formation a appelé l'accompagnement de la formation. L'exemple le plus classique que l'on cite dans notre domaine ce sont toutes ces formations informatiques qui ont été réalisées de cette manière. Et ce qu'on avait observé c'est que les gens font des formations d'une semaine pour apprendre tel type de logiciel, et quand ils retournent sur le terrain ils n'ont pas d'ordinateur, ou bien vont attendre deux mois un ordinateur, ou bien encore ne vont pas avoir le temps de s'entraîner. Dans tous les cas, il y a déperdition de l'apprentissage.

L'analyse de l'activité en didactique professionnelle consiste donc à analyser des situations (j'ai presque des scrupules à dire cela devant une assemblée d'ergonomes) parce que c'est dans ces situations que les gens ont à agir. Si on se pose des questions de formation, on peut faire l'hypothèse qu'il faut que de ces situations les gens en connaissent quelque chose, et disposent également des moyens d'agir dans et sur les situations. Cela suppose que l'on fasse une analyse d'abord de la si-

tuation, puis de l'activité. Je dis cela avec précaution, parce que c'est un processus en boucle qui fait qu'on s'intéresse d'abord aux situations puis on analyse l'activité. Mais dès qu'on s'intéresse à l'activité, on revient à la situation.

Pour moi en particulier, analyser une situation, puisque je me suis beaucoup intéressé aux relations de service, c'est déjà me préoccuper de l'analyse des buts. Là aussi c'est un classique de l'ergonomie : commençons par nous poser la question des buts, question fondamentale et extrêmement productive. Donc une bonne analyse du travail commence par celle des buts, beaucoup d'auteurs l'ont dit. Quand on observe le travail et qu'on essaie d'analyser la situation, on s'aperçoit que la situation est caractérisée par sa finalité. Mais dès que se pose la question des buts, tout se complique. Qu'est-ce qu'on observe ? Soit nous rencontrons notre commanditaire et nous nous contentons des buts qu'il parvient souvent difficilement à nous énoncer, soit on fait une exploration systématique des différentes orientations, des différents buts, des différentes finalités qui structurent ou qui parcourent le champ professionnel dans lequel la population dont on s'occupe évolue.

Je vais beaucoup m'appuyer sur un cas particulier qui concerne les personnes qui exercent un service à domicile qui est l'aide aux personnes âgées, les aides ménagères, les auxiliaires de vie etc... Quand on a fait une exploration des prescriptions, des buts qui sont assignés à ces personnes, nous avons essayé de chercher une certaine exhaustivité. Et l'exhaustivité c'est qu'il y a un médecin de famille par exemple qui prescrit certaines orientations, il y a la famille, tous les enfants de la famille n'ont parfois pas la même idée de ce que devrait faire l'aide ménagère ou la garde à domicile. Il y a l'infirmière qui peut être responsable d'un certain nombre de choses et qui donne son avis, et il y a évidemment le cadre ou le responsable du secteur gérontologie qui a lui-même des prescriptions sur ce qu'il faut faire ou ne pas faire. Il y a des gérontologues qui produisent certaines choses et qui animent certaines journées d'informations.

Par ailleurs, ce que nous a montré la validation de l'acquis de l'expérience pour cette catégorie professionnelle (puisque'on a la validation du jury pour 12 de ces professionnels), c'est qu'elles ont une extrême attention à leur travail et regardent systématiquement les émissions de télévision consacrées au 3^{ème} âge ; beaucoup d'entre elles sont abonnées à « Notre temps », revue du 3^{ème} âge, découpent des articles traitant de ce sujet et se retrouvent avec une quantité d'éléments qui orientent leur activité. Or, comme le montre Yves Schwartz (2000), il y a sans cesse un travail d'interprétation des buts. On sait qu'une partie de notre activité quand on est soumis à des prescriptions différentes consiste à faire le tri là-dedans, à trouver des compromis, à choisir parmi les prescriptions laquelle est la plus légitime, laquelle semble la mieux adaptée. Ce qu'on remarque aussi c'est que les prescripteurs pensent que (c'est aussi un classique de l'ergonomie et de la psychologie) il suffit de dire la prescription pour que les gens se tiennent à cette prescription-là et la construisent en pensée pour qu'elle devienne organisatrice de leur activité. Or ce n'est pas le cas et souvent il s'agit déjà que les professionnels identifient quelles sont les prescriptions, de quelles sources elles proviennent, quelle est leur légitimité et quels sont les systèmes de références qui amènent le prescripteur à établir ou énoncer une prescription.

Quand nous avons travaillé avec Alain Savoyant à la SNCF (Mayen et Savoyant, 1999), nous avons vu que beaucoup de prescriptions y trouvent leur concrétisation dans des règles, mais la théorie qui sous-tend les prescriptions, tout le système théorique de l'activité ferroviaire n'est pas explicite dans les prescriptions, et nous avons mis en évidence qu'une partie des opérateurs et des agents de maîtrise n'ont pas accès à cette théorie de l'activité ferroviaire. La théorie ou les intentions, les valeurs sous-jacentes des prescripteurs ne sont pas obligatoirement explicites dans les prescriptions. La construction et l'appropriation des buts constituent pour moi en didactique professionnelle un des éléments, un des objectifs d'apprentissage et donc un objet de la transmission, qu'elle se fasse en entreprise ou en organisme de formation. Il s'agit donc d'assurer les conditions d'appropriation des buts, de l'appropriation de la prescription, et bien évidemment en relation avec les moyens qui sont donnés aux personnes pour réaliser les prescriptions, en relation avec leurs ressources cognitives et en relation avec leurs propres investissements, leurs propres mobiles.

J'insiste sur ce point, parce que je crois qu'on a là un déficit en formation professionnelle, et probablement aussi en ergonomie. On traite un peu rapidement la question des buts, et il me semble que c'est l'un des objectifs fondamentaux de quelque chose qui tournerait autour de la transmission et de la formation professionnelle ; d'autant plus que lorsqu'on est dans des situations de mutation, les buts évoluent et on a parfois beaucoup de peine à trouver quelqu'un qui serait capable de les formuler. C'est donc aux professionnels d'inventer et de contribuer à l'invention des buts.

En VAE, le législateur a formulé un certain nombre de mesures (toute personne pouvant faire la preuve de 3 ans d'expérience dans un milieu donné peut demander à obtenir un diplôme). Ce qui est intéressant c'est que le législateur a bien donné un certain nombre de grandes orientations mais que chacune des personnes qui travaillent dans ce processus collectif, et chacun des groupes professionnels (par exemple les accompagnateurs, mais aussi les jurys, les points relais conseils dans les régions) ont trouvé les buts qui correspondent à la position que les institutions n'ont fait que préfigurer. Ces fameuses distinctions que l'on fait en ergonomie entre tâche prescrite, tâche redéfinie, j'ai tendance à dire au fond aujourd'hui qu'on ne devrait pas dire tâche redéfinie, mais dire tout simplement que c'est la définition de la tâche que les professionnels ont à faire parce que les institutions et les prescripteurs dans bien des cas ne font que préfigurer, que prédéfinir les buts que les personnes doivent conceptualiser, construire pour pouvoir agir dans une situation donnée.

Parfois la construction des buts constitue l'essentiel d'une formation. Pourquoi ? Parce que les buts sont toujours liés aux objets de l'activité, c'est-à-dire ce avec quoi et ce sur quoi je dois agir. Si je prends l'exemple des personnes auxiliaires de vie qui aident des personnes âgées à rester à leur domicile, les actions quotidiennes (faire les courses, préparer le repas, faire la petite ou la grande toilette etc.) c'est une première série de buts. Mais on peut aussi changer de niveau et assigner comme but *surordonnant* d'aider la personne à entretenir ses capacités à réaliser toutes ces tâches ou au moins à les réaliser partiellement et donc à pouvoir rester à domicile.

Cela nous amène au deuxième aspect de l'analyse de l'activité en didactique professionnelle qui est : quelles sont les grandes variables, ou paramètres de la situation qu'il s'agit de prendre en compte pour agir ? (Alain Savoyant dirait « pour construire sa base d'orientation ») – qu'est ce que je dois prendre en compte pour régler mon action, contrôler la qualité de mon action ? Une fois ces variables construites en pensée chez les personnes, elles constituent les « invariants opératoires » c'est-à-dire les organisateurs de l'activité au quotidien.

Ces variables ne sont pas toujours facilement accessibles pour l'analyste du travail. Par exemple concernant ces personnels de service, il a fallu assez longtemps d'analyse préalable pour qu'on arrive à faire formuler à des gérontologues, à des responsables d'associations intermédiaires, en lisant un peu de littérature, en revenant sur les textes fondamentaux, les textes de loi sur le maintien à domicile des personnes âgées, pour arriver à définir, aussi avec quelques-unes des gardes à domicile les plus à l'aise dans leur travail mais aussi considérées comme les plus expertes, les quelques variables fondamentales de leur activité. Ces organisateurs, pour le cas que je vous raconte, ne sont pas très compliqués quand on les a mis à jour, simplement il faut du temps pour les mettre à jour. Il s'agit là de quelque chose qui est lié à cette fameuse autonomie dont on parle. Il s'agit d'assurer une certaine autonomie de la personne pour qu'elle puisse rester à domicile. Ce qui était intéressant c'est de constater qu'à peine une sur dix de ces gardes à domicile régulent leurs différentes tâches dites techniques en fonction d'un certain nombre de variables de situation qui sont fondamentalement les capacités physiques, les capacités intellectuelles des personnes et ce qu'on a décidé d'appeler « le niveau du moral » des personnes (les aide-ménagères parlent beaucoup de ça : est-ce qu'elle a le moral ou pas, la petite mémé dont je m'occupe). Quand on regarde les prescriptions, les familles se préoccupent beaucoup du niveau du moral...oui, il faut être là présent et causer pour qu'elles ne sentent pas trop seules, pas trop mal, le reste elles n'en parlent pas. Les capacités physiques, les capacités intellectuelles des personnes ne ressortent que des discours des gérontologues, ou des infirmières spécialisées dans le domaine. Mais on considère, au vu des buts fixés par le législateur, ou qu'un gérontologue qui connaît le terrain peut énoncer, on considère qu'il y a une expertise quelque part et que la conceptualisation qu'on va vouloir mettre en place dans la popula-

tion, c'est la construction en pensée des invariants opératoires portant sur les capacités physiques et intellectuelles et le niveau du moral.

Ce qui est très intéressant c'est que chacun de ces invariants opératoires peut trouver sa place dans les tâches dites techniques. L'estimation du niveau de capacité physique d'une personne et son évolution au jour le jour, se fait à travers tout un ensemble de tâches. Le déplacement : dans quel état physique se trouve la personne dont je m'occupe ? Je peux estimer cet état tout simplement en lui posant la question en arrivant, puis l'aider à se lever et en l'aidant à se déplacer de la chambre à la cuisine où elle va manger. Je peux l'aider à se déplacer en réglant la façon dont je vais l'aider, de mon investissement dans la tâche en fonction de l'estimation de ses capacités physiques actuelles... Ce dont on s'aperçoit c'est que les professionnels ont construit toute une batterie d'indicateurs. Par exemple des indicateurs *proprioceptifs* : elle pèse lourd sur mes bras aujourd'hui, ça tremblote ou ça va pas bien droit, donc je vais l'aider un peu plus à se déplacer, ou aujourd'hui elle a l'air bien stable sur ses pieds, je modère mon investissement pour l'aide au déplacement. Dans nos premières observations on a très peu de professionnels qui régulent leur activité en fonction de l'estimation de ce niveau de capacité. C'est tout aussi vrai pour une tâche à motricité plus fine qui est la prise de repas. Je mets dans les capacités physiques, la fatigue : est-ce qu'elle est capable de prendre son repas entièrement toute seule ? On a de très jolies interactions : « aujourd'hui l'entrée, c'est vous qui la faites, et la suite je la coupe en petits morceaux et je vous aiderai si vous êtes fatiguée ».

Au niveau des capacités intellectuelles, ce qui préoccupe les personnes c'est principalement la mémoire. Mais on a pu observer aussi que le travail sur la mémoire qu'il est prescrit de faire, avec un grand nombre d'exercices de mémorisation pour entretenir sa mémoire, peut tout à fait être réalisé par certaines intervenantes à l'occasion des activités quotidiennes (pour la préparation des repas, depuis le choix des courses, des menus, jusqu'à la réalisation de la recette, jusqu'à : qu'est ce que vous pouvez manger ou pas en fonction de votre état de santé). L'état du moral est aussi une variable qui peut être estimée par les professionnels et qui va permettre de réguler son activité. On a eu un très joli cas en validation des acquis de l'expérience où il a fallu une discussion assez serrée avec le jury parce qu'une des gardes à domicile avait annoncé tout de go : « je lui laisse faire le ménage parce qu'elle aime bien faire ça et elle est toute contente quand elle a réussi à faire son ménage toute seule ».

Cela m'amène à revenir au second but de l'activité : comme on le dit pour les enfants, c'est de faire juste, juste, ce que l'autre n'est pas capable de faire, distribuer les activités au maximum pour justement entretenir ces capacités physiques et intellectuelles et pour éviter ou empêcher que s'enfonce le niveau de moral de la personne. Comme on avait fait des analyses interlocutoires assez fines, on s'est aperçu que le discours des gardes à domicile par moment c'était : vous savez, quand on n'a rien à faire, entretenir la conversation avec une personne c'est épouvantable. Comment on arrive à trouver des ressources pour causer avec quelqu'un quand on est là pour une heure, deux heures ou trois ? Comment on arrive à causer ? Ce que m'a appris la linguistique de l'interaction c'est que pour causer il faut avoir un sujet de conversation, et ce qui était intéressant c'était comment certaines professionnelles utilisent les activités quotidiennes ordinaires pour entretenir la conversation. Parler du menu, parler du choix des courses, parler de la toilette, et pendant la toilette, ça a un but fonctionnel de réguler la co-activité, mais c'est aussi trouver de quoi causer d'une manière non artificielle, puisque les professionnels expliquent bien ce sentiment de ne pas aimer entretenir une conversation qui ne soit pas authentique et un peu soutenue.

J'insiste beaucoup sur ces trois variables pour dire que si on souhaite qu'il y ait une transmission professionnelle c'est bien une transmission de « cette » expertise vers les expérimentées qui se débrouillent plus ou moins bien par rapport à leurs personnes âgées, mais également vers les plus novices. Je dis « cette » expertise pourquoi ? Parce que vous avez bien entendu qu'on n'a pas construit cela simplement dans l'observation d'expérimentés qui mettent ça en place et s'en trouvent satisfaits, mais dans la construction d'une expertise qui est en fait le croisement d'entretiens approfondis avec les prescripteurs, avec les gens qui ont une expertise de leur point de vue mais qu'on ne prend pas pour l'expertise absolue, les gérontologues ou les infirmières spécialisées dans le domaine, un

certain nombre de textes qui nous amènent à dire que les finalités c'est bien d'aider les personnes à rester à domicile mais aussi stimuler leurs capacités pour qu'elles puissent rester le plus longtemps à domicile pour des raisons humanistes et économiques, alors on peut estimer que cette expertise à transmettre et à construire porte sur ces invariants opératoires que sont ces capacités physiques et intellectuelles, et ce niveau de moral.

Comment faire ensuite pour assurer cette formation ? Je crois qu'on n'invente plus rien en matière de méthodes pédagogiques, de méthodes didactiques. Cela fait bien longtemps que tout a été inventé, simplement s'agit-il de se rappeler tout ce qui existe et de se mobiliser de la façon la plus adéquate possible. Cela nous renvoie un certain nombre de choses de l'activité. Si on tire des conséquences de ce que je viens de dire on a des opérations fondamentales comme l'activité de diagnostic, et même très élaborées, si tant est que l'activité de travail est décrite : en tant que professionnelle de l'aide à domicile, je suis en permanence en état d'avoir à observer des indicateurs de ces différents niveaux de capacités, donc des réactions à l'action que j'initie. J'identifie l'état des personnes parfois par le discours, parfois par leurs réactions physiques comme je l'ai dit. Je module ma propre activité là-dessus.

En formation, nous allons faire travailler cette capacité de diagnostic. Nous n'allons pas faire appel nécessairement au gérontologue qui dirait, voilà ce que sont les capacités physiques d'une personne âgée, comment elles évoluent et quels sont les indicateurs. On va certainement mobiliser ça à un moment donné, mais on ne va pas se contenter de mobiliser le discours gérontologique, parce qu'on a aucune intention de faire de ces personnes des gérontologues, d'autant moins que comme toutes les personnes qui ont à agir avec d'autres sur le plan de la santé elles sont avides de connaissances médicales et qu'elles auraient très vite fait d'aller au-delà de ce qui est prescrit par les situations. Alors comment on va faire ? On va par exemple travailler sur le collectif et en réunissant les aides à domicile, les aides ménagères, leur faire estimer l'état de capacité physique d'une personne qu'on aura filmée en relation avec une autre aide ménagère, pour se déplacer, pour donner un repas, pour faire le ménage. On va dire : comment on voit que la personne serait plus capable d'en faire un peu plus toute seule, comment on aurait pu réguler l'action autrement, peut-être là la soutenir un peu plus parce qu'il a failli y avoir un accident, quels types d'indicateurs on aurait pu prendre au préalable pour se rendre compte que ce jour là il aurait mieux fallu ne pas laisser la personne marcher toute seule dans le couloir. On peut avoir une manipulation de la variable physique de la personne. Je crois que c'est important de penser les variables comme des instruments pour agir et pour cela il faut les nourrir d'un ensemble d'indicateurs. C'est là que la réunion de professionnelles de niveaux différents, et peut servir à amener les gens à construire des batteries d'indicateurs qui vont permettre l'estimation de l'état des personnes âgées. On peut le faire à partir de films parce que c'est difficile de faire de l'observation chez la personne. On peut faire aussi des genres de jeux de rôle pour travailler sur ces indicateurs.

Dans l'action, il n'y a pas que le diagnostic de l'action ni même que le contrôle de l'action mais il y a des capacités de l'action elle-même. Là on rejoint des choses plus classiques en formation qui sont : pour aider une personne à se déplacer, il faut que j'apprenne moi-même les différentes manières de se déplacer. Quand je veux faire un ménage hygiénique, celui qu'on préconise pour les collectivités, il est évident que je dois apprendre un certain nombre de choses sur le ménage.

Quand on regarde les référentiels de métiers et les référentiels de formation, on souffre d'une chose terrible qu'on n'arrive pas à changer, c'est l'approche par les tâches et non pas l'approche par les buts. Une tâche c'est d'abord un but. Mais quand on regarde les référentiels de formation, de compétences, de certification, on a souvent un découpage. Et malheureusement le CAP vient d'être refait dans cet esprit. Quand on regarde le travail de ces gardes à domicile on a une prééminence de la succession des tâches techniques que les gens doivent opérer. La formation va être organisée comment ? On va apprendre à faire le ménage selon les règles d'hygiène dans une collectivité, on va apprendre la préparation des repas et un peu de diététique, on va apprendre le déplacement des malades en protégeant la personne et en se protégeant soi-même. Mais à aucun moment on n'a quelque chose qui intégrerait ces différentes tâches à un niveau supérieur et permettrait de s'intégrer à un

métier un petit peu plus ambitieux. Dans les référentiels et dans les formations concernant l'autonomie, on ne trouve pas grand-chose. On trouve un peu de relationnel, on trouve un module sur l'animation des personnes âgées. Mais on ne trouve pas quelque chose où il y aurait quelques invariants opératoires qui seraient communs à l'ensemble des tâches, qui permettraient de les relier entre elles pour atteindre une finalité un peu plus unique, construite et un petit peu plus intégrative. J'ai rencontré l'inspectrice chargée de la rénovation des diplômes, c'est uniquement au niveau IV, c'est-à-dire au niveau BAC, qu'apparaît la dimension relationnelle, la dimension de préservation du niveau de moral, le travail sur la préservation et la stimulation des capacités intellectuelles et en particulier de la mémoire. C'est reporté au niveau III et c'est considéré comme ne regardant pas les tâches dites d'exécution des personnes qui interviennent sur les tâches techniques du type de celles des aides ménagères. C'est tout à fait ruineux sur le plan des compétences et c'est complètement aberrant sur le plan économique puisqu'aucun responsable d'institution intermédiaire ne va recruter une aide ménagère, puis une garde à domicile pour faire certaines tâches et faire venir une auxiliaire de vie pour faire un travail sur la stimulation de la mémoire.

EN CONCLUSION

Je dirais que j'ai insisté fondamentalement sur la question des buts, sur les invariants opératoires et les indicateurs et j'ai insisté sur les modes d'action. Tout cet ensemble constitue un système organisateur de l'activité que nous retrouvons dans la théorie de Gérard Vergnaud, et en particulier dans sa définition analytique de ce qu'est un schéma d'action que Vergnaud décrit en quelques composantes qui sont les buts, les invariants opératoires, les règles d'action et les capacités de raisonnement en situation.

Synthèse des débats après exposé de Patrick MAYEN

Kathy VERGE DEPRE

Je voudrais savoir si dans la validation des acquis on peut accéder à une meilleure expertise de leurs connaissances autres que les référentiels dont vous avez parlé tout à l'heure.

Patrick MAYEN

Je ne peux parler que de cette catégorie professionnelle. Dans un premier temps on avait travaillé dans une région donnée avec des associations intermédiaires qui mettent en relation les bénéficiaires et leur famille avec les aides ménagères. Et puis il s'est trouvé qu'on a pu observer un premier jury de validation des acquis de l'expérience pour un diplôme qui est le CAP de service pour les personnes. C'est vrai que ce qui est ressorti des dossiers, moi j'ai trouvé des éléments tout à fait complémentaires aux investigations un peu plus fouillées que nous avons menées, une analyse assez forte de la prescription, une analyse de l'activité même de la personne. Pour la VAE, dans un référentiel il y a un référentiel métier (c'est les grandes activités dans le secteur), il y a le référentiel d'activité professionnel où il y a des tentatives de description des activités que les personnes réalisent, et puis il y a le référentiel de formation. Les jurys avaient tendance à accorder beaucoup d'importance à la dimension relationnelle mais leur représentation de cette dimension était floue, assez peu élaborée. Dans le dossier de VAE tel qu'il était à ce moment là il y avait une case où il fallait dire comment on travaillait le relationnel et dire à quel moment, à quelle occasion on faisait ça. On voyait bien comment les personnes avaient dû se forcer pour trouver de quoi dire sur le relationnel. Une autre dimension aussi... c'était celle de la communication : elles disaient « oui je communique beaucoup avec l'infirmière, ou avec le médecin, ou avec la famille, et puis je communique parce que j'écris des lettres pour la personne ». Mais il n'y a pas une sur douze qui a dit que dans son activité quotidienne elle parlait obligatoirement avec la personne âgée. Il n'y a pas un membre du jury qui a évoqué le fait que cette activité de travail était fondamentalement une activité d'interaction, c'était impensable. A la fois il y a des choses qui se disaient et que nous n'avions pas vues dans l'observation de l'activité, mais des choses qui ne s'exprimaient pas et pourtant qui auraient été de sacrés arguments pour faire valider un certain nombre d'acquis.

Jacques LEPLAT

J'ai été très intéressé par cet exposé. Vous avez beaucoup insisté sur la notion de buts à juste titre. Les buts que vous avez considérés sont surtout les buts relatifs à la tâche. Mais l'aide soignante elle a des buts qui lui sont personnels dont certains sont liés à la tâche mais qui débordent de la tâche (elle a une vie extérieure). Est-ce que ces éléments vous paraissent utiles, importants et quelle place vous leur faites dans votre analyse ?

Patrick MAYEN

C'est une belle question et dans le cas que je vous ai exposé...il faudrait que je vous raconte où on en est et où moi j'en suis de la didactique professionnelle pour répondre à votre question. Ça c'est en 2001 / 2002, le début de la VAE, les moments expérimentaux. C'est une dimension que nous n'avons pas considéré. Maintenant pour moi aujourd'hui il y a une faiblesse de la didactique professionnelle de ne pas s'intéresser suffisamment aux buts qui concerneraient la préservation de soi, son maintien ou son développement identitaire, les buts du genre : « il faut que je finisse ma journée en étant reconnue par la personne...il faut que j'y trouve un certain nombre de satisfactions ». En revanche ça m'est tombé sur le nez, et tant mieux puisque c'est ça le travail qu'on fait à propos de la validation des acquis de l'expérience, où je suis rentré dans l'aide aux accompagnateurs et dans l'analyse de l'activité de travail des accompagnateurs à partir de leur extrême difficulté à se situer, à trouver des moyens d'agir, à partir de leur sentiment d'impuissance à trouver des solutions correc-

tes. Cela m'a amené à trouver une position que moi j'appelle une position ergonomique que doit se rappeler le formateur. A savoir que le développement professionnel n'est pas simplement l'efficacité, l'efficience du côté du service rendu, ou du côté de la production, mais également assez fondamentalement du côté des personnes elles-mêmes. Il est clair aujourd'hui que j'ai beaucoup plus tendance à regarder, à comprendre les organisateurs de l'activité du point de vue du groupe professionnel ou de celui des personnes qui travaillent, et pas seulement du point de vue de la situation sur laquelle je dois agir. A partir du moment où on se positionne de cette façon-là je dirais que la dynamique de la démarche reste tout à fait valide?

Laurence BELLIES

Moi aussi j'ai été très intéressée par l'exposé. Je me disais que je me laissais bercer par toutes les explications et principalement entre les invariants opératoires, les différents modes d'action qui étaient régulés, et j'avais l'impression d'entendre derrière une certaine expérience qui commençait à se développer. Là où j'ai été interpellée complètement c'est quand vous avez parlé de la question de la transmission et parlé d'expertise et que vous avez renvoyé sur les discours sur la prescription avec les spécialistes etc. Là, je n'ai pas bien compris ce que l'expertise vient faire là-dedans.

Patrick MAYEN

Tout d'abord on a beaucoup travaillé sur la formation par l'alternance et également sur la formation des tuteurs ou maîtres d'apprentissage, en alternance. Il y a là une sorte d'impensé ou de tabou c'est de dire que les professionnels expérimentés sont experts, sont de bons professionnels, pas seulement dans la transmission, mais dans le boulot lui-même. C'est le cas ici, mais cette idée d'opposition entre expert et novice peut être complètement ruineuse, puisque quelqu'un qui est expérimenté serait nécessairement expert. Et puis les novices eux n'ont pas d'expertise ; quand on s'intéresse à la formation professionnelle et qu'on regarde de près les compétences, on a de sacrées surprises. L'expertise c'est une construction pour nous qui provient des différentes investigations qu'on a conduites, c'est-à-dire à la fois de l'analyse du domaine d'activité avec des gérontologues, des infirmières, des prescripteurs, essayer de comprendre ce que sont les problèmes d'une personne âgée, le problème du maintien à domicile. On peut lire de la littérature là-dessus comme on peut lire le fonctionnement d'une machine quand on travaille dans une industrie. C'est évidemment l'observation des personnes qui nous guide comme on l'a dit « en boucle », et on trouve des professionnels qui semblent mieux se débrouiller des situations que d'autres. Surtout quand il y a des bénéficiaires en état de difficultés comme ceux qu'on observe, des professionnels semblent atteindre certains des buts ou un certain nombre de résultats d'une façon plus efficace que d'autres.

L'analyse du travail nous sert de forme de positionnement aussi, puisque lorsqu'on observe 10 personnes au travail, on va avoir des niveaux d'expérience et des niveaux d'expertise différents. Ça nous dit que dans le dispositif de formation qu'on va concevoir, on va se trouver face des gens qui vont raisonner plutôt comme ceci ou agissent comme cela, et d'autres qui sont plus avancés. Voilà au fond ce qu'est notre expertise. Sur la population qu'on avait observée au départ, rares étaient celles qui organisaient leur activité « en fonction de la personne ». C'était pourtant ça la question fondamentale du début. Quand on observe bien, combien enfourment de la nourriture à la personne, utilisent toujours le même geste quel que soit l'état de santé ou le degré de capacité pour les déplacer d'un endroit à un autre. Combien font systématiquement le ménage de la même manière quel que soit le logement des personnes, sans prendre en compte le fait que si je déplace le moindre objet, la personne quand elle va se retrouver toute seule peut se cogner à cet objet. Donc il s'agit bien aussi de conceptualiser au bout du compte le fait que je rends un service à une personne donnée avec des caractéristiques déterminées. Et pas simplement – c'est ce que je dénonçais dans les référentiels – une succession de tâches que je réalise quel que soit l'individu que j'ai en face de moi. C'est notre grosse difficulté en didactique professionnelle et en formation professionnelle : quand on doit travailler pour de grandes populations, on ne peut pas travailler en petits groupes comme dans certaines entreprises qui co-construisent avec nous et avec l'intervenant, les modes d'actions etc. À un moment donné on prend des décisions sur ce qui nous paraît être l'expertise. On croise les

investigations et à un moment donné on dit : voilà l'expertise pour tel type de situations avec ces caractéristiques sociales, institutionnelles, etc.

Dans une intervention que je fais aujourd'hui dans les 14 points relais conseils en VAE en Bourgogne, on invente et on définit ensemble ces choses-là. On va chercher un peu de littérature éventuellement à l'INETOP, mais c'est collectif. Quand on travaille sur plusieurs milliers de personnes, comme le sont les aides à domicile, à un moment donné il faut bien qu'on fasse le choix de ce que sont les principaux invariants opératoires, et sur quels types de buts on a intérêt à faire travailler les personnes pour qu'elles se débrouillent mieux de leur situation professionnelle. Donc on prend une décision. Je ne sais pas si j'ai été suffisamment clair.

Laurence BELLIES

Oui, pour moi, c'est clarifié du côté de la notion d'expertise, en revanche il reste encore la question de la transmission. Donc cette expertise est retravaillée, est-ce que d'un point de vue méthodologique c'est expliqué après sur la mise en place de collectifs où finalement on rediscute après avec ces professionnels-là ?

Patrick MAYEN

J'aurais besoin de trois fois plus de temps pour vous dire les différentes modalités. J'ai simplement essayé de donner quelques grands principes. Il y en a un en didactique professionnelle que je n'ai peut-être pas suffisamment explicité, c'est de trouver des situations de travail qu'on va soit utiliser comme telles, ou qu'on va reproduire, simuler pour replacer les gens en situation afin de manipuler ces invariants opératoires et construire de nouveaux modes de conceptualisation, ou de raisonnements, de nouveaux modes d'action... Alors je vous dis : quand on a une petite population on peut tout à fait aider à un re-travail dans un collectif donné. Là, j'ai simplement cité le fait que sur des petits groupes de 15 personnes, qui est la moyenne en formation professionnelle continue, on va faire travailler les gens sur les mêmes invariants, mais en faisant confiance aux indicateurs dont les unes et les autres tiennent compte, par exemple pour réguler leur action d'aide au déplacement, avec un certain contrôle évidemment du formateur qui sera présent, en disant : il y a peut-être des indicateurs trompeurs... c'est-à-dire que du point de vue du formateur qui est un peu spécialiste du domaine quand même, il va se dire que peut-être les personnes ont construit des indicateurs, des modes de représentation et des croyances sur les choses qui peuvent présenter des risques, et qu'il vaut mieux les transformer pour éviter précisément ces risques. On a quand même tendance à privilégier l'activité des personnes, la relation aux situations et la manipulation des concepts. J'insiste beaucoup sur le terme de « manipulation ». Je les manipule comme je manipule un instrument, comme je peux apprendre à manipuler un marteau. Donc on fait varier les situations au possible, ça j'aurais pu en parler, parce qu'identifier les capacités d'un homme ou d'une femme, ce n'est pas tout à fait pareil, d'une personne très ou moyennement dépendante... etc. Donc j'ai intérêt à manipuler des invariants opératoires avec des personnes différentes dans des situations différentes.

Marie Pierre GUIHO-BAILLY

Je ne suis ni formatrice, ni ergonome, je suis psychiatre. Je suis particulièrement stimulée par votre intervention dans ce champ-là dans la mesure où je travaille spécifiquement dans le champ de la psychiatrie du sujet âgé et en particulier dans une unité de gérontopsychiatrie où on est très branché sur la question du maintien à domicile. Je retrouve complètement les mêmes conclusions, les mêmes observations que les nôtres, et aussi des concepts différents des nôtres. Je voulais dire quelques mots sur les aides à domicile avec lesquelles nous travaillons pour tenter de nommer l'intégration dans l'activité quotidienne des différentes activités correspondant aux différents buts et besoins psychiques, cognitifs, relationnels, sensoriels, physiques... Elles disent : il faut avoir l'esprit d'à-propos par exemple pour saisir chaque occasion de faire travailler la personne âgée de façon qu'elle nous aide un peu parce que ça re-naturalise en quelque sorte leur activité professionnelle. Comme si ça venait d'une qualité personnelle que d'avoir cet esprit d'à-propos. Or ça reflète la finesse de leur

travail d'intégration dans leurs activités quotidiennes...qui sont en fait tous ces invariants opératoires, si j'ai bien compris, que vous utilisez.

Autre point concernant aussi bien les professionnels que les jurys de validation : quand on observe le noyau dur interactif de l'activité à domicile on constate la même chose et on trouve que c'est un symbole, un mythe cette notion d'autonomie ; et précisément la bascule dans l'exercice professionnel dans ce métier de service à domicile se fait quand les professionnels prennent conscience qu'il ne s'agit pas du tout de promouvoir une autonomie impossible mais de pouvoir développer l'interaction, l'interrelation nécessaire quel que soit l'âge. Pour nous l'autonomie est un mythe qui occulte la réalité du cœur d'activité de cette profession.

Patrick MAYEN

Vous le dites bien, si je peux me permettre. C'est pour ça que j'utilise peu la notion d'autonomie dans le vocabulaire pour concrétiser ces invariants opératoires, en parlant de capacité physique, de capacité intellectuelle qui viennent un peu du discours des praticiens, pour ne pas rester dans cet impossible, dans cette notion un peu terrorisante qui parcourt cet univers professionnel. Mais il parcourt aussi celui de l'éducation. Alors que là on peut concrétiser cette notion, en disant ce sont des invariants opératoires. Il est tellement beau ce mot de Piaget, il est vraiment opératoire, on est près de l'action. C'est pour cela que je parle de manipulation de ces invariants. C'est la même chose avec « l'esprit d'à-propos », ça serait dommage qu'on réduise cela à un savoir-être, qu'on s'en tienne à apprécier dans quelle mesure elles ont l'esprit d'à propos. Les jurys ne sont pas du tout armés pour ça...c'est frappant du côté des professionnels, et des enseignants ou des formateurs, comment cette dimension relationnelle est à l'état d'embryon chez eux, pour l'estimer et l'évaluer.

Serge VOLKOFF

Je voulais revenir sur les questions de méthode d'analyse de la situation de l'activité comme tu l'as dit parce que c'est bien stimulant et ça permet de bien cerner les préoccupations et les méthodes sur le sujet que tu nous as présenté. Mais je voudrais être sûr d'avoir bien compris que tu n'as pas dit que : à un moment donné, tout...c'est-à-dire : buts, invariants opératoires, analyse des facettes de l'activité se condensent nécessairement sur un même moment de l'activité. Autrement dit, ce que je voudrais défendre, c'est qu'à l'inverse, il y a des jeux plus transverses et plus obliques : à un moment donné, comprendre ce qui se joue dans une facette de l'activité permet d'identifier des buts qui ont tout à fait à voir avec une autre période, ce n'est pas seulement une espèce d'examen en temps réel, où tous les enjeux sont en temps réel. C'est un peu confus ce que je dis, j'en suis conscient. Donc je vais prendre un exemple : dans la situation qui t'a servi de fil rouge, puisque je pense que tu connais le travail québécois-français sur les aides à domicile, un travail d'ergonomes, y compris qui a été présenté dans ce séminaire il y a deux ou trois ans...elles ont été amenées à travailler sur la question de la séquence de la visite dans la matinée. Pourquoi une aide à domicile va d'abord chez celle-ci, puis chez celle-là de ses patientes ; ce qui n'est jamais l'ordre dans lequel leur employeur leur a assigné l'ordre des visites. En gros leur employeur assigne l'ordre des visites avec assez de bon sens et avec le plan de Montréal en main pour qu'elles fassent le moins possible de trajet, ou pour ne pas tomber dans des bouchons...afin de consacrer le plus de temps possible aux patients. Et elles, n'arrêtent pas de chambouler ça, en faisant éventuellement des trajets beaucoup plus longs, et c'est là que se réarticule tout un mode de raisonnement qui permet d'accéder à des invariants opératoires et à des buts quand elles sont chez les personnes, à savoir : compte tenu de la manière que je pressens de travailler avec Mme une telle à cause de signes que j'ai repérés la dernière fois que je suis allée chez elle...je sens que je suis moins sûre de la durée que je vais passer chez elle, alors il vaut mieux que je la mette en fin de matinée, comme ça du coup je saurai combien de temps il me reste une fois que j'aurai fait toutes les autres. Donc il y avait une combinatoire qui se faisait entre invariants opératoires à un moment de l'activité, buts qui sont présents à d'autres moments ou tout du long, et puis une analyse d'activité qu'en fait nos collègues ergonomes faisaient en étant dans la voiture avec l'aide-soignante à domicile qui leur expliquait pourquoi elle allait chez

Mme Bidule avant d'aller chez Mme Machin. Je pense que ça ne contredit pas ce que tu proposes de dire

Patrick MAYEN

On avait plutôt tendance à privilégier des observations séquencées qui ne permettaient pas de regarder l'ordre mis en place dans l'ensemble de la journée, et plutôt les visites chez les personnes plutôt que l'ordre, la succession des visites.

En revanche c'est une personne qui à l'université de Genève a fait un intéressant mémoire sur les personnes qui sont les coordinateurs en gérontologie et qui précisément dans une situation qu'ils avaient observée au départ, une observation un peu technocratique de l'activité, ils avaient des représentations sur comment organiser au mieux les affectations et les remplacements de postes. Cela se heurtait à des logiques complètement différentes de la part des intervenantes et en particulier de celles que tu as pu citer. Ça c'était un autre travail qui était fait sur ces questions. Nous, on ne l'avait pas regardé. Mais effectivement je crois que c'est précisément parce que : j'ai organisé ma journée, et la durée de chacune des interventions. Mais en revanche il y a d'autres informations, enfin quelques bribes, comme par exemple : chez certaines personnes il faut absolument que je sois là au lever - et ça ce n'est pas obligatoirement celui qui organise la journée de travail qui va me dire - qu'il faut que je sois absolument là au lever. Quand elles travaillent dans un village où elles ont plusieurs personnes à s'occuper, elles peuvent très bien choisir – ce qui n'est pas préconisé et qui n'est pas obligatoirement écrit dans la fiche de poste qu'elles rendent, où elles vont passer 10 minutes chez quelqu'un pour le lever en sachant que la personne va se débrouiller toute seule. Et en sachant que par la suite elle devra aussi être là à un autre moment de la matinée. Donc c'est du même ordre, mais ce sont des observations très partielles.

Serge VOLKOFF

Moi j'avais en tête globalement toutes les situations où l'analyse d'un temps d'activité permet d'élucider des enjeux qui portent sur un tout autre temps. Il y a eu un travail entre l'équipe d'Yves CLOT et quelqu'un d'entre nous sur les facteurs. Et on se rendait bien compte que dans la période « tri » du courrier par le facteur, préparation de la tournée, s'entremêlaient des buts pour tout de suite (ne pas me tromper, arriver à mettre assez rapidement les enveloppes dans les bonnes cases, les trier, préparer mes sacs...) et des buts pour plus tard parce que ça anticipait sur la tournée. Avec la connaissance que j'aie, moi facteur expérimenté connaissant bien cette tournée, qui ne sont pas forcément les mêmes buts pour rejoindre la préoccupation de Jacques Leplat, que le facteur inexpérimenté, qui ne connaît pas bien sa tournée, qui lui a d'autres objectifs pour réduire sa peine dans sa tournée.... Donc moi facteur expérimenté j'ai un certain choix d'activités dans la tournée pour tenir compte du fait que je sais que la rue machin il y a des maisons dans lesquelles il y a des personnes en vacances etc... Et donc je vais la faire dans cet ordre-là et pas dans l'autre. Et évidemment c'est trois heures avant que cela se voit dans mon activité de rangement des enveloppes.

Patrick MAYEN

Oui, c'est bien de le préciser ça. C'est au fond l'idée que dans une tâche, dans une séquence d'activité il y a souvent plusieurs emplacements temporels qui renvoient à plusieurs buts. On le voit très bien dans l'agriculture. J'aurais pu donner l'exemple de la traite des vaches laitières...effectivement on a bien une production de lait à ce moment-là, mais en revanche chez la plupart des agriculteurs au moment de cette séquence d'activité il y a bien d'autres choses, en particulier l'identification au quotidien de l'état de santé de l'animal, mais aussi à plus long terme, est-ce que cette vache-là je vais m'en débarrasser rapidement, ou bien je vais la conserver une année de plus. Donc des activités qui rejoignent des problèmes économiques. Je fais du diagnostic : si par exemple il y a des vaches qui sont de plus en plus sales, ou dont je perçois qu'elles ont tels types de blessures, ça renvoie à ma gestion du parcours des animaux jusqu'à la salle de traite, et donc à d'éventuels incidents portant sur les barrières, sur la personne qui amène les animaux, etc. On a, à l'occasion d'une activité, la convergence de plusieurs buts et de plusieurs tâches. C'est là justement qu'on a souvent une distinc-

tion entre les plus experts et les moins experts. Parce que pour le tout débutant, son objectif c'est d'arriver à faire en sorte que la vache accepte de donner son lait sans recevoir de coup de pied et sans que les griffes ne se détachent et tombent dans la saleté et entraînent ainsi des possibilités de contamination. Par contre pour un expert, comme le responsable d'exploitation, les buts sont à beaucoup plus long terme. On a vraiment le global dans le détail. Cela a son pendant dans la formation : je n'ai pas besoin de travailler mes invariants opératoires dans toutes les situations dans lesquelles ils se présentent dans l'activité, je peux choisir la situation didactique dans laquelle j'aurais une espèce de condensation des invariants opératoires les plus nécessaires à faire développer par les personnes. Une situation reconstituée, didactisée peut me permettre de travailler différents buts, différents moments de la situation et en même temps les invariants les plus généraux de l'activité.

Annie LAFFERERIE

Il s'agit d'observations que j'ai faites dans une association municipale, et l'une des choses très dommageables pour les personnes âgées c'est que l'aide à domicile, pratiquement (et je n'exagère pas) changeait tous les jours. Je ne sais pas si c'était une question de mauvaise gestion, ou par raison économique, mais c'était très déstabilisant pour la personne âgée à qui souvent il faut du temps pour s'habituer à une personne extérieure. Sans compter qu'elle doit, ou bien la famille doit, réexpliquer où est la chemise de nuit, les chaussons, ou les médicaments, etc. et même sur le plan juste affectif c'était très mal perçu par elle...

Patrick MAYEN

Si je peux vous interrompre, nous avons fait une intervention qui portait sur le milieu rural où on avait instauré une stabilité assez grande. C'est-à-dire que les personnes, à partir du moment où elles s'engagent dans ce type d'emploi, elles y restent assez longtemps. Après c'est une question de gestion des personnes au niveau de l'association qui les emploie.

Annie LAFFERERIE

Par ailleurs je voulais insister sur le statut précaire de ces métiers. Dans la plupart des cas, par exemple chez les employées par une mairie, je ne sais plus quel type exact de contrat professionnel elles avaient... Mais voilà... Donc c'est vraiment un problème (en plus des questions que vous avez soulevées), de statut professionnel, parce que qu'est-ce qui se passe quand elles sont malades, quand elles craquent, parce qu'elles craquent aussi.

Patrick MAYEN

Nous on est dans un secteur qui se professionnalise de plus en plus, progressivement, mais réellement. Moi j'ai observé en VAE des situations dans lesquelles il y a une pérennité de l'emploi. Bien sûr, il y a des statuts, et des contrats un peu différents. Elles n'ont pas non plus des salaires mirifiques, tout le monde le sait. Pour autant il y a une stabilité dans l'emploi sur laquelle les gens que l'on a observés peuvent compter. C'est pour cela que je suis un peu étonné... En plus aujourd'hui, à travers le plan Borloo et autres, on sait qu'il y a des emplois dans le secteur et qu'il y a plus de besoins pour l'instant que de professionnelles.

Annie LAFFERERIE

À propos de l'organisation du travail en temps réel, en fonction de ce qui se passe par exemple à 16h ou à 17h, l'auxiliaire, ou l'aide à domicile, va décider toute seule de communiquer avec les collègues et avec le centre qui gère pour réajuster ce qu'elle avait prévu de faire le lendemain. Il y a un réajustement qui se fait en temps réel comme on le voit dans l'industrie. Je voulais signaler aussi qu'il y a deux métiers qui sont très différents. C'est celui d'auxiliaire de vie à domicile mandatée par une association, et puis auxiliaire de vie dans une institution ou dans une maison de retraite où il y a un facteur qui est énorme, c'est le facteur collectif (elles s'aident entre elles, elles s'entraident). Alors que dans le travail à domicile il y a une sorte de solitude où elles ne savent pas comment faire, comment s'y prendre. Donc dans ces deux situations il y a des différences et des points communs comme apprécier les capacités de la personne âgée, lui parler, l'écouter, etc...

Patrick MAYEN

Moi je me suis contenté de parler du métier d'aide à domicile. C'est un autre univers, même si l'objet principal de l'activité reste pour partie identique.

Alain SAVOYANT

Ça serait bien si tu pouvais nous en dire plus sur la situation où tu pointes justement que l'expert voit bien le global dans le détail dans une situation très spécifique et aborde plein d'éléments de la situation et lui donne un autre sens. Quand tu utilises le mot but, c'est chargé de sens, du sens à l'activité ce n'est pas ça seulement à obtenir. Je vois bien comment on peut dire : voilà comment je vais concevoir une situation didactique et la simuler, pourquoi ne pas prendre la situation réelle très spécifique où l'expert me dit : quand je fais la traite, je traite aussi d'autres problèmes, d'autres aspects... Encore faut-il savoir comment ça se transmet et comment ça peut se développer. Il ne suffit pas de mettre le débutant en situation pour qu'il s'approprie les savoirs. Ce qui est important c'est que tu nous en dises plus sur ce qui se passe dans ce cas-là. Quand je suis débutant et que je commence à m'occuper de la traite, j'imagine que m'occuper des griffes et traire la vache, ça m'occupe suffisamment l'esprit et la tête pour que je ne pense pas à autre chose, et que je n'aie pas l'esprit libre pour autre chose. C'est pour ça que ça prend du temps à développer de l'expérience, parce qu'il ne suffit pas que je dise au jeune : pendant que tu fais la traite, tu peux regarder aussi si sur les mamelles il n'y a pas des signes de maladie... Il ne suffit pas de le dire pour que ça se fasse. Une des conditions c'est de bien automatiser une des activités pour pouvoir justement élargir mon champ d'action et d'activité.

Patrick MAYEN

Ce que tu dis est très intéressant au regard plutôt de ce qui se passe en général en formation professionnelle et en particulier en alternance. La dérive facile qui est déstructurante dans beaucoup de formations par alternance, c'est de dire justement : ces gestes professionnels, on les laisse à apprendre sur le terrain. Alors que quand on réfléchit bien - et ce qu'on était appelé à préconiser dans certains dispositifs - c'est qu'au contraire il s'agirait de les apprendre systématiquement à l'école. On peut tout à fait apprendre à se libérer de l'apprentissage et de l'entraînement systématique d'un ensemble de gestes professionnels pour pouvoir se consacrer à l'essentiel, c'est-à-dire à ce qui fait l'expertise de l'activité et en particulier pour des jeunes dans le monde agricole, puisqu'une grande partie d'entre eux sont amenés à reprendre l'activité des exploitations. Le but ultime de 2 ou 3 années de formation ce n'est pas simplement de réaliser les tâches qui vont se succéder dans la traite des vaches laitières, mais c'est aussi gérer une exploitation. Donc à l'inverse de ce qui se dit : le geste professionnel il va s'apprendre sur le terrain... au contraire, apprenons et travaillons les gestes professionnels en formation, bien encadrés, et guidons ensuite et construisons ensuite de quoi observer et tirer parti des situations professionnelles pour comprendre cette intelligence particulière du travail dans une tâche particulière : je réalise des buts d'un niveau plus élaboré ou à beaucoup plus long terme.

Références bibliographiques

Bruner, J. 1991. Et la culture donne forme à l'esprit. Paris, Eschel.

Mayen P., et Savoyant, A. 1999. Application de procédures et compétences. Formation-Emploi 69.

Mayen, P. 2005. Travail de relation de service, compétences et formation in Falzon P. et Cerf, M. (Ed.) : *travailler dans le service*. Paris, PUF, Coll Le travail Humain. Seuil 2005.

Schwartz, Y. 2000. Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe. Toulouse, Octares Editions.

Chapitre 9

TRANSMISSION DE LA GESTION DES RISQUES ET DES SAVOIR-FAIRE DE PRUDENCE

Dominique CAU-BAREILLE, maître de conférence, IETL Lyon II
Valérie MEYLAN, ergonome, CREAPT

INTRODUCTION

Dominique Cau-Bareille

Je voudrais tout d'abord préciser que nous ne sommes pas des spécialistes éminentes des risques. Il y a ici des gens beaucoup plus compétents que nous sur la question. Ce que nous proposons ici c'est une réflexion particulière sur la gestion des risques parce que c'est une problématique que nous avons rencontrée dans un certain nombre d'interventions. Donc on voulait vous faire partager nos travaux et vous les exposer, ainsi que partager avec vous des interrogations que nous nous posons et qui traduisent une réflexion fondamentale sur notre métier et sur les injonctions contradictoires auxquelles nous sommes confrontées.

Lorsque nous avons proposé de traiter de cette question de la transmission de la gestion des risques, nous avons en tête plusieurs éléments :

- rares sont les situations de travail où les opérateurs sont réellement formés au contenu du travail, aux modes opératoires nécessaires à l'exécution du travail. Comme nous l'avons souligné dans l'introduction du séminaire, avec Annie Weill-Fassina, la formation au poste repose plus sur un modèle cognitif des installations (formation scientifique et technique au poste) précisant comment fonctionne le système - que sur un modèle opératif ancré sur des préoccupations pragmatiques de réalisation de l'activité qui privilégierait le « comment on fait », ce qui organise l'action, les modes opératoires ;
- les quelques éléments apportés concernent les règles de sécurité du système, une sensibilisation au port des EPI, rarement les modes opératoires, les stratégies qui pourraient préserver de certains risques car souvent méconnues au sein de l'entreprise, particulières et spécifiques à chacun et laissées à la discrétion des opérateurs... ;
- encore plus rarement sont transmis des éléments de gestion d'incidents propices à l'émergence de situations risquées, des stratégies de préservation vis-à-vis des conditions de travail qui mettent en jeu la sécurité des opérateurs.

C'est la raison pour laquelle de manière tout à fait volontaire et complémentaire vis-à-vis des présentations précédentes, nous nous proposons de centrer plus spécifiquement notre présentation sur ce point, même si nous sommes tout à fait conscientes que ce mode de transmission de la gestion des risques s'articule avec bien d'autres éléments. Il ne s'agit pas du tout pour nous de dire que le contenu des transmissions se réduit à un problème de gestion des risques.

Intervenir sur cette thématique suppose au départ, et c'est le plan que je vais vous proposer, de définir préalablement les notions de risques, de gestion des risques, la construction d'une expérience de la maîtrise de ces risques ; c'est ce que nous ferons dans un premier temps.

Puis Valérie Meylan présentera une partie d'une étude réalisée dans une collectivité territoriale qui nous permettra de poser la question de la gestion individuelle et collective des risques. Au travers de cette étude de terrain, elle évoquera différents types de risques (nous verrons qu'ils débordent largement la question des accidents et du rapport à la sécurité). Elle s'attachera à montrer ce qui est réellement transmis de cette gestion des risques dans le cadre des échanges au sein des équipes : quelles sont les modalités de transmission de l'expérience entre anciens et novices, les éléments qui sont communiqués aux novices et ceux qui ne le sont pas et qui sont de l'ordre des stratégies de préservation individuelles qui ne sont pas nécessairement transmis, qui restent sur le mode discret...

Enfin, nous vous exposerons diverses questions que nous nous posons aujourd'hui sur cette problématique de la transmission de la gestion des risques.

- la transmission opportuniste des savoir et savoir-faire ne risque-t-elle pas de privilégier l'analyse des processus de régulation individuelle et collective au cours de l'action, réduisant ainsi la marge de manœuvre pour transformer les situations de travail ?
- la gestion des risques au travers de la monovalence des anciens.

I. LA NOTION DE GESTION DES RISQUES

Il ne s'agit pas ici de faire une revue sur la question des risques ; des chercheurs ont publié des articles, des ouvrages passionnants sur ce sujet (on peut penser à A. Weill-Fassina, C. De La Garza, Amalberti et coll, 1997 ; Kouabenan, 2003 ; Goguelin et Cuny, 2003 ; Hubault, 2003...)

Notre objectif est davantage d'identifier au travers de la formation des novices ce qui s'exprime autour de la problématique particulière des risques. On va se situer autour des travaux d'Esther Cloutier et coll. (2001) qui ont d'ailleurs publié un rapport de recherches et des articles sur cette question au travers du suivi de l'apprentissage de jeunes fraiseurs et cuisiniers en situation de travail. Parmi les résultats de cette étude, il était d'ailleurs ressorti que les anciens sont ceux qui transmettent le plus d'éléments autour de la question des risques, des stratégies de préservation (comparativement aux jeunes tuteurs beaucoup plus centrés lors de leurs transmissions sur les modes opératoires nécessaires pour la réalisation immédiate de la tâche), éléments intégrés plus largement au travers d'autres types de transmission. Les anciens ont également une vision plus large des risques que les novices, pas simplement en terme de risques externes, mais également de risques internes.

Transmission de la gestion des risques : trois notions à préciser.

- La notion de risque

Parmi les chercheurs qui ont travaillé sur cette question-là il a fallu faire un choix (je suis désolée pour ceux qu'on n'a pas choisis!). Mais on a cherché des définitions proches de notre problématique. Nous avons adopté d'abord la définition proposée par Amalberti (1997a) : *"Le risque est considéré comme une appréciation de la probabilité d'une évolution indésirée au sein d'un système socio-technique...* Ce qui nous permet de dire déjà que l'appréhension du risque elle peut être large et dépasse la problématique des accidents et de la sécurité.

...La notion de risque est alors subjective et comporte une grande dépendance vis-à-vis des conséquences et du coût de l'événement indésiré". Cette notion de subjectivité est très importante aussi pour nous... Derrière cette notion on voit apparaître la notion d'expérience quand à l'identification des situations qui sont porteuses de ce risque. La notion de risque telle que nous l'approcherons, déborde donc du strict rapport à l'accident, et devient spécifique à la nature de l'activité.

Et Amalberti de rajouter : *"Pour les opérateurs, le risque ultime est plus moléculaire, mais aussi plus immédiat (plus large aussi en ce sens qu'il dépasse largement le point de vue sécuritaire): risque de se blesser, risque de ne pas savoir faire, de ne pas être à la hauteur de la situation, ou risque de s'épuiser inutilement et d'altérer sa santé"*. Cette définition nous intéresse parce qu'on va voir qu'en situation réelle de travail, les anciens, s'ils connaissent bien l'activité, savent identifier des moments stratégiques où leur présence est nécessaire mais savent aussi que compte tenu de leurs difficultés de leurs déficiences il y a parfois des mouvements qui peuvent être difficiles ; d'où l'émergence de stratégies de préservation, d'entraide sur lesquelles nous reviendrons.

Nous verrons enfin au travers de l'étude de Valérie Meylan que l'appréhension des risques peut aller jusqu'à évaluer l'impact de décisions d'actions sur l'image de marque du service. C'est peut être une déviation par rapport à une approche plus classique... je ne sais pas...mais c'est comme ça qu'on va l'aborder.

- Gestion des risques

Si l'on se réfère à la littérature, la notion de gestion des risques semble être admise et s'articuler autour de la notion de compromis. Elle consiste à rechercher un équilibre entre les buts productifs, sécuritaires, personnels et collectifs, mais aussi à compenser les aléas du processus de travail. Si l'on reprend Cécilia De la Garza et Annie Weill-Fassina (2000), la gestion des risques « *recouvre des processus de diagnostic, de prévision, d'anticipation, d'évitement, de contrôle et de récupération.* » Cette définition nous a bien plu parce que s'y profile la dimension expérience. Pour faire un diagnostic, il faut construire des connaissances, faire des prévisions et anticiper... C'est une régulation globale constituée d'un enchevêtrement de régulations qui impliquent une gestion individuelle et collective des interactions entre les opérateurs et l'environnement de travail, et entre les opérateurs eux-mêmes. Ce sont, comme le souligne Amalberti (1997a), *"des compétences spécifiques qui vont se construire dans le temps, qui supposent l'expression de compromis entre une gestion des risques externes (tels les risques classiques d'accidents) et des risques internes liés à une mauvaise évaluation de ses connaissances pour la réalisation d'une activité, une mauvaise évaluation de la dynamique du processus"*.

Parler de gestion des risques repose donc sur des diagnostics multiples évoluant en parallèle, permettant de s'assurer que la représentation de la situation dans laquelle on est engagé est bien conforme au réel et conduisant à un petit nombre de décisions qui ont toutes pour but d'optimiser le plan initial, le projet dans lequel on est engagé ; diagnostic que les opérateurs novices devront apprendre à élaborer au cours de leur apprentissage. Et c'est là qu'il va peut être se transmettre des choses entre les experts et les novices

"Le savoir-faire dans la gestion des deux risques externes et internes est un des facteurs qui différencie le plus l'expert par rapport au novice" nous dit Amalberti (1997b), confirmant ainsi l'idée que cette gestion n'est pas innée, mais passe par un apprentissage complexe et long. *"La régulation du risque pose la question de la prise de décision et du choix du risque minimal ainsi que de la réduction et de l'évitement du risque, tant au niveau de la conception que de l'exploitation du système"* Amalberti (1997a).

En nous référant à ces définitions, nous adopterons donc une conception systémique de la gestion des risques, vue au travers de l'analyse des régulations collectives et individuelles du processus de travail qui visent à contrôler les conditions qui favorisent l'occurrence des situations à risques.

Mais la question qu'on s'est posée c'est dans quelle mesure cette gestion des risques est-elle particulière, spécifique à chaque individu, intégrant les compétences mais aussi des éléments d'expérience de ses propres déficiences / déclin ? Dans quelle mesure cette gestion des risques peut-elle se transmettre des anciens aux novices ? Ceci nous amène à la troisième notion : celle de transmission.

Là je serai brève, parce que Valérie va l'aborder, mais certains éléments de la gestion des risques, pas tous, passent par la médiation des collègues plus expérimentés ; transmission qui va se faire au travers d'échanges verbaux entre anciens et novices. Certains ont délibérément une volonté de former le novice, de lui apprendre des choses, à se préserver, à évaluer les risques, à les anticiper, voire à les prévenir – on en a vu des exemples dans l'exposé ce matin de N Montfort – d'autres n'ont pas cette finalité, visant directement l'exécution de la tâche mais sont porteurs de messages qui seront décodés par les novices et qu'eux-mêmes vont conceptualiser à leur niveau.

- Transmission de la gestion des risques

Curieusement, cette notion de transmission ne figure pas dans le "Vocabulaire de l'ergonomie" de de Montmollin (95), ce qui nous a interrogées quant à la représentation qu'il pouvait avoir de la construction des compétences, davantage appréhendée en référence à la notion d'apprentissage, comme si les opérateurs se construisaient les compétences individuellement.

Pour autant, nous sommes persuadées que certains éléments d'expérience de la gestion des risques passent par la médiation des collègues plus expérimentés ; Valérie Meylan s'en fera écho tout à l'heure. C'est la raison pour laquelle nous l'aborderons dans notre travail sous deux angles :

- transmission au travers d'échanges entre anciens et novices,
- transmission au travers de l'action en cours, les anciens donnant à voir aux novices leurs stratégies, leurs modes opératoires : il s'agira pour ces derniers d'apprendre à décrypter ces comportements, d'accéder à leur sens.

2. LA TRANSMISSION DE LA GESTION DES RISQUES ET DES SAVOIR-FAIRE DE PRUDENCE : L'EXEMPLE DES MONTEURS INSTALLATEURS DE STRUCTURES DE FETE

Valérie Zara-Meylan

La demande à l'origine de l'étude

L'étude dont je vais vous parler aujourd'hui a été réalisée dans une collectivité territoriale qui gère le fonctionnement d'une grande ville, à partir d'une demande autour de l'évaluation des risques professionnels. L'objectif a été notamment de construire, avec les acteurs de la collectivité territoriale, une vision élargie de la notion de risques professionnels. Cette réflexion a été menée dans le service Festivités de la Ville, à l'aide d'éléments issus de l'analyse de l'activité de travail des monteurs installateurs de structures de fête.

Les premières investigations dans le service Festivités laissaient apparaître des préoccupations fortes autour d'enjeux de santé et de sécurité. Le vieillissement de la population était également évoqué par tous les acteurs et immédiatement associé à des problèmes de restrictions d'aptitude. Dans ce contexte et en présence d'indicateurs santé critiques (taux de fréquence et de gravité des accidents parmi les plus élevés de la Ville), le souci d'assurer la qualité du travail tout en préservant la santé des agents, et notamment des plus jeunes, émergeait comme une préoccupation de premier plan.

Nos objectifs, au travers de cette intervention ont été :

- de repérer les difficultés rencontrées par les agents dans l'exécution de leur travail,
- de rendre compte de la gestion des risques que les agents expérimentés assurent quotidiennement et discrètement au sein des équipes,

- et du coût sur leur santé des adaptations et des réajustements qu'ils mettent en place en lien avec les injonctions des clients/demandeurs, cela afin de proposer des transformations.

Parmi ces trois axes, nous ne présenterons ici que celui afférant à la gestion des risques, en nous focalisant plus particulièrement sur les modalités de transmission des savoirs professionnels des anciens vers les novices.

L'activité des monteurs installateurs

Le service Festivités compte 31 monteurs installateurs âgés de 19 à 64 ans. L'essentiel de leur activité consiste à apporter une assistance technique aux événements organisés ou soutenus par la Ville : ils assurent le montage de structures de fête, c'est-à-dire de podiums, de tentes ou de gradins, la pose de barrières de sécurité dans les rues lors de manifestations sportives ou culturelles (ce qu'ils appellent le « barrièrage »).

- Un premier constat : la difficulté du travail des monteurs installateurs est de gérer la variabilité des situations.

Le travail des monteurs installateurs est marqué par une forte variabilité qui apparaît au travers de la diversité des tâches à réaliser, de la multiplicité des lieux et des contextes de travail. Il n'y a pas de journée type. En effet, les agents peuvent travailler à l'intérieur comme dans des gymnases, ou à l'extérieur sur la voie publique ou sur des places, et les conditions sont différentes selon l'horaire (jour, nuit, jour férié), la météo ou selon la composition de l'équipe. Cette équipe est de taille variable et composée au jour le jour en fonction des missions, elle comprend un ou plusieurs novices. Durant une même intervention, l'environnement n'est jamais stabilisé. Les agents d'autres services de la Ville, des passants ou le demandeur de l'intervention peuvent influencer sur le déroulement en cours et, de plus, la prescription est potentiellement *modifiable* en temps réel par ces intervenants.

Face à cette variabilité, les anciens ont développé des stratégies qui visent à assurer l'efficacité du travail pour le service et pour eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils tentent de garantir l'efficacité de leurs actions et la qualité de leur travail tout en construisant des marges de manœuvres en vue de maintenir leur potentiel de santé (Florès, 1998). Car, malgré une forte avancée de la mécanisation, des manutentions pénibles demeurent et, comme nous l'a révélé un questionnaire santé que nous avons fait remplir aux agents, 15 monteurs installateurs sur les 19 interrogés souffrent de gênes ou de douleurs, ce qui représente 62% des répondants de moins de 40 ans et 90% de ceux ayant 40 ans ou plus.

- Les risques du métier

Durant le travail de montage, le rôle des agents expérimentés paraît décisif car les anciens ont une conscience globale des conditions de réalisation du travail. Les observations ont montré qu'ils sont préoccupés par différents types de risques, sans toutefois qu'ils semblent les dissocier. Leurs préoccupations concernent à la fois les risques pour leur santé et celle de leurs co-équipiers, les risques d'accident pour le public lors de l'utilisation future de la structure ou pour les passants qui circulent parfois sur la zone de montage, mais aussi des risques pour le service en terme d'image comme l'évoquait tout à l'heure Dominique, ce risque étant lié à la qualité du travail et à son adéquation par rapport aux besoins exprimés par les demandeurs.

En effet, les anciens ont une vision systémique des risques qui intègre des éléments qui vont largement au-delà de la situation de travail présente. Un exemple : ils savent qu'un oubli de goupilles pourra mettre le public en danger mais conduira d'abord la commission de sécurité à refuser d'agréer la structure. Les risques sont alors, non seulement d'être contraints à reprendre le montage (ce qui augmentera la pénibilité physique), mais aussi de voir leur image dépréciée auprès de leurs

collègues dans le service Festivités et auprès des autres services de la Ville, à cela s'ajoutent des risques de retombées futures en termes de contrôles accrus de la hiérarchie et de la commission de sécurité.

Seuls les anciens ont ces connaissances qui sont aussi importantes que celles qui concernent directement le montage. Ce sont des « subtilités » de la gestion des risques que les novices vont mettre du temps à acquérir.

L'intégration des novices dans le service.

Si l'on interroge les anciens (10 à 27 ans d'ancienneté) au sujet de la durée d'apprentissage du métier, ils répondent que, s'il faut 1 an pour « faire le tour » des activités saisonnières, il faut 4 à 5 ans pour être expérimenté ; l'agent nouvellement arrivé sera encore novice durant 2 ou 3 ans. Les agents présents depuis 4/5 ans sont considérés comme expérimentés, mais les chefs d'équipe ont au moins 10 ans d'expérience.

Ainsi, 5 monteurs installateurs sont considérés comme novices dans le service car ils ont entre 9 mois et 2 ans d'ancienneté. Ils ont moins de 35 ans sauf l'un d'eux, âgé de 50 ans, c'est donc un « novice âgé ».

- La formation des novices

Des formations sont proposées aux novices dans leurs premières années dans le service. Il s'agit en premier lieu d'une formation manutention-sécurité-levage. C'est une formation gestes et postures : Les agents en disent : « *on nous apprend à porter, mais ça se fait dans l'atelier. Il faudrait qu'ils (les formateurs) viennent dans un escalier d'une mairie...* ».

La formation « cariste » est jugée prioritaire car elle concerne la conduite d'engins d'aide à la manutention, des chariots à fourche. Puis, d'autres formations peuvent être proposées comme la conduite de poids lourds ou la manipulation de nacelles. Les agents sont également incités à passer leur brevet de secourisme. Le responsable nous dit : « *ils travaillent toujours loin de l'atelier, ça peut leur permettre de sauver un collègue* », révélant les risques quotidiens auxquels sont confrontés les agents.

Comme vous pouvez le constater, nous sommes dans une situation analogue à celle exposée hier par Nathalie Montfort chez les coupeurs de soufre. Les formations ne portent pas directement sur le travail, sauf, peut-être, en ce qui concerne la formation des gestes et postures qui vise à « apprendre à porter ». Ses insuffisances sont soulignées par les agents car les situations lors de la formation sont bien loin de la réalité « des escaliers d'une mairie ». Les novices apprennent donc le montage sur le tas. La différence ici, par rapport à la situation des coupeurs de soufre, est que le novice fait chaque jour partie d'une équipe différente, avec un responsable hiérarchique peut-être aussi différent. Nous allons voir comment ces équipes sont constituées.

- Les novices et la constitution des équipes.

La composition des équipes varie selon les jours. Elles sont formées la veille ou le matin même par l'agent de maîtrise à partir du planning. Celui-ci constitue des équipes de composition et de taille variable en fonction de l'effectif disponible, du matériel nécessaire et en fonction de la représentation qu'il se fait des tâches à réaliser. Il choisit alors un ou plusieurs agents expérimentés qu'il pense compétents pour ces tâches. Mais il constitue aussi l'équipe avec des agents « *qui s'entendent* » selon lui. C'est-à-dire que le chef d'équipe sera reconnu comme tel et que la coopération dans l'équipe sera possible. Puis il complète l'effectif avec des agents moins expérimentés et/ou des novices. Ces derniers vont ainsi « *tourner* » dans les équipes. Je trouve cette phrase pas claire ... qu'en penses-tu ?

Pour décider d'adjoindre un novice à une équipe, l'agent de maîtrise peut prendre en compte plusieurs critères selon les contraintes qui apparaissent les plus fortes ce jour-là. Nous avons repéré que l'on peut regrouper ces critères en trois catégories qui sont, attention, non exclusives les unes par rapport aux autres, mais qui reflètent que certains critères sont plus ou moins décisifs selon le niveau de contraintes de la situation :

1) *Le premier cas* : le choix de placer un novice dans une équipe peut s'appuyer sur des critères directement liés à la formation du novice. L'agent de maîtrise vise alors à favoriser la construction de son expérience : « *lui, il va rester aux tentes, comme ça il saura* », c'est le commentaire qu'il aura quand il constituera l'équipe. C'est la situation que nous avons le moins souvent rencontrée lors de nos observations.

2) Deuxièmement le choix de l'agent de maîtrise s'appuie sur des critères liés aux compétences reconnues du chef d'équipe concernant l'encadrement du novice : « *il (le chef d'équipe) saura l'encadrer alors qu'avec un autre, il (ce novice) fait ce qu'il veut, et il peut se faire mal, il peut faire mal à quelqu'un* ». On voit apparaître l'idée de l'agent de maîtrise selon laquelle l'encadrement des novices est décisif pour leur propre sécurité mais aussi pour celle de tous les agents de l'équipe.

3) Troisième cas : les choix peuvent être dictés par un besoin immédiat en effectif ; on met ce novice dans l'équipe « *parce qu'il faut du monde pour ce travail et qu'il n'y a personne d'autre* ». On ne peut se permettre de prendre en compte la formation ni les compétences de la personne qui est alors considérée comme générique, indifférenciée. Ils le disent : « *il faut des bras* ». Ce mode de choix semble s'imposer dans les situations très contraintes, lorsque la densification du travail pèse sur les choix au point de supprimer les marges de manœuvre de l'agent de maîtrise et reléguer en arrière-plan les enjeux de formation des novices.

Les choix de catégorie 2 ou 3 ont été fréquemment exprimés lors de nos observations.

Si on revient sur ces choix :

Les choix basés sur des critères de type 1 visent à construire la formation du novice. Ils sont le reflet d'une anticipation, d'un investissement projeté sur le novice car ils correspondent à un objectif d'enrichissement de ses compétences et au renforcement de celles des équipes. Ces choix participent à la construction d'une gestion des risques sur le long terme, dans les équipes.

Les choix de type 2 correspondent à un objectif à court terme de gestion des risques pour la sécurité du novice et pour celle de l'équipe. Mais ces choix sont encore en lien avec la formation du novice, et en particulier à sa formation à la gestion des risques à laquelle l'ancien veillera.

Les choix basés sur des critères de type 3 sont marqués par des besoins immédiats en effectifs. Et la prépondérance d'objectifs à court terme liés à la *production* ne permet plus la prise en compte par l'agent de maîtrise de la formation du novice, la pression du travail est trop élevée.

Un apprentissage de la gestion des risques en situation

- Une transmission et une acquisition opportunistes

Les novices apprennent donc au cours du travail, en situation. Cet apprentissage peut être qualifié d'opportuniste dans le sens où l'objectif assigné à l'équipe est avant tout de réaliser le montage et non pas d'enseigner, pour les anciens, ni d'apprendre, pour les novices. Et on s'aperçoit que les anciens apportent peu d'informations explicites au-delà du besoin immédiat des agents. Nous allons voir de plus que ces informations, émises en exploitant les circonstances dans lesquelles ils se trouvent, n'apparaissent pas toujours de façon formelle, et demandent un décryptage de la part des novices. Ce décryptage va peu à peu devenir possible, avec la construction de l'expérience. Voyons au travers de deux exemples comment, au cours du travail, cet apprentissage peut s'articuler avec l'action.

- De l'apprentissage des procédures de montage et des savoir-faire de prudence à celui de la coopération : l'exemple du montage d'une tente.

Pour commencer, je vais expliquer la procédure de montage d'une tente. Il s'agit d'abord d'assembler à la main, au niveau du sol, les poteaux et les ferrures d'angle pour obtenir l'armature du toit. Puis, toujours au niveau du sol, il faut poser la grande bâche de couverture, de tissu enduit, sur cette armature. C'est ensuite qu'il s'agit de lever le toit pour poser dessous les poteaux de pieds. Des agents se placent alors d'un côté de la structure, ils la soulèvent puis la maintiennent à bout de bras, en hauteur, tandis que d'autres emboîtent rapidement les 4 pieds sur cette première longueur, ce qui permet de soulager leurs collègues qui peuvent alors lâcher. Puis ils procèdent de la même façon pour placer les 4 autres pieds sur la 2ème longueur, c'est cette étape que nous allons examiner dans le détail dans un instant, sur ce tableau.

Ce matin-là, une équipe de 6 monteurs installateurs est chargée d'effectuer le montage d'une de ces tentes sur une place publique.

Ag1 : est le chef d'équipe, il a 47 ans et 20 ans d'ancienneté.

Ag2 : est l'autre ancien de l'équipe, il a 27 ans d'ancienneté cette fois, il n'est pas chef d'équipe, mais l'agent de maîtrise qui a formé l'équipe sait qu'il s'entend avec Ag1.

Trois agents sur les quatre autres sont novices, ils ont de 7 mois à 1 an d'expérience.

Ag6 : a été placé dans cette équipe, parce que Ag1 en est le chef et « *il sait l'encadrer* » selon l'agent de maîtrise (critère de type 2).

Ag4 et Ag5 ont été choisis pour renforcer l'équipe en effectif parce qu'il faut au moins être 6 pour monter une tente de ce type (critère de type 3).

Tableau 1 : Les 2 modes d'organisation qui alternent dans l'équipe,

- des phases coordonnées par les anciens (cadres rouges),
- des phases d'organisation distribuée (fond coloré).

Extrait de l'observation d'une équipe de 6 monteurs installateurs durant le montage d'une tente

heure	Ag1 : 47 ans Anc. : 20 ans	Ag2 : 46 ans Anc. : 27 ans	Ag3 : 29 ans Anc. : 9 ans	Ag4 : 50 ans Anc. : 1 an	Ag5 : 29 ans Anc. : 7 mois	Ag6 : 35 ans Anc. : 9 mois
T25 9h25	Se place devant la structure de toit « <i>Allez !</i> »	Prépare un pied	Se place devant la structure de toit	Prépare un pied	Se place devant la structure de toit	Se place devant la structure de toit
T26	Soulève le côté au dessus de la tête	Enclenche un pied très vite.	Soulève le côté au dessus de la tête	Enclenche un pied très vite.	Soulève le côté au dessus de la tête	Soulève le côté au dessus de la tête
T27	Saisit un pied Enclenche un pied très vite	A Ag6 : « <i>enlève tes doigts, mets la goupille !</i> »	Maintient au-dessus de la tête	Saisit un autre pied Enclenche un pied très vite.	Maintient au-dessus de la tête	Maintient au-dessus de la tête
T28	Aide Ag5	Aide Ag4	Aide Ag6	Met la goupille	Maintient au-dessus de la tête	Met la goupille

L'extrait d'observation présenté dans le tableau 1 concerne donc l'opération de levage du toit et d'emboîtement des poteaux de pieds. Il va nous permettre de comprendre plus finement comment l'équipe s'organise à ce moment, et comment la gestion des risques s'exprime et se transmet au travers de la relation expert-novice. Et nous allons suivre les phases d'action de chacun des 6 agents

de l'équipe, (vous voyez que le temps s'exprime ici verticalement), nous allons mettre en évidence que différents modes d'organisation alternent dans l'équipe.

Des phases coordonnées par les anciens Parfois, le chef d'équipe ou l'autre agent expérimenté a un rôle marqué de coordonnateur, et prend des décisions. « *Allez !* », dit Ag1, en regardant les autres agents pour coordonner le soulèvement de la structure de toit. Et 4 agents soulèvent la structure.

Les novices doivent apprendre cette synchronisation, et ils doivent comprendre aussi pourquoi elle est importante. Elle est nécessaire pour des raisons techniques puisqu'il faut éviter de désarticuler la structure dont les éléments sont simplement emboîtés, et elle est nécessaire parce qu'elle permet aussi une répartition et un équilibre des efforts entre les agents, afin d'en atténuer les effets qui peuvent être pathogènes pour le rachis. Au travers de cette opération, les novices doivent comprendre que cette synchronisation a un effet protecteur pour eux en limitant les risques d'atteinte à leur santé.

« *Enlève tes doigts !* » dit un peu plus tard Ag2, à un agent novice (Ag6) qui maintient la structure, afin de lui transmettre un savoir-faire de prudence essentiel à ce stade. Puis il coordonne aussi les opérations en lui indiquant : « *mets la goupille !* ». Ag6 n'a en effet pas encore suffisamment l'expérience du déroulement d'un montage pour savoir, de lui-même, quelle opération effectuer à cet instant. Ag2 lui transmet des indications concernant l'ordre du montage et un autre agent va l'aider à effectuer ce geste technique de placer la goupille. Ag6 apprend à se préserver, il apprend l'ordre séquentiel du montage, il construit sa « gestuelle » (je vous renvoie à ce sujet aux travaux de Karine Chassaing, 2004) dans cette phase très technique du travail.

Les observations mettent ainsi en évidence que les anciens ne sont pas seulement dans l'exécution du geste, mais ils consacrent une partie de leur temps à la surveillance du groupe et des novices. Ceci renvoie à ce qu'a observé Desnoyers dans les mines d'or au Québec : la surveillance exercée par les mineurs s'affine avec l'expérience, les mineurs regardent spécifiquement certaines zones de la voûte et « l'efficacité de la prise d'information devient plus sélective, plus systématique et plus rapide ». Ici, alors qu'il se trouve en milieu ouvert et que les informations visuelles sont particulièrement abondantes, l'ancien Ag2 va regarder plus spécifiquement le novice et l'endroit où celui-ci place ses doigts, puis il s'aperçoit de son hésitation au moment de placer la goupille.

Ainsi les deux anciens effectuent un travail réflexif sur l'action en cours, ils assurent une gestion des risques alors qu'eux-mêmes sont parfois dans des phases délicates du travail. On voit apparaître leur rôle structurant au sein de l'équipe : ils gèrent les risques en coordonnant certaines phases du travail, ils transmettent des éléments de préservation de soi, des autres et du matériel.

Des phases d'organisation distribuée : à d'autres moments, un mode d'organisation différent apparaît. Ainsi, lorsqu'il s'agit de soulever la structure en T25 (vous voyez c'est la première ligne), les 4 agents de l'équipe se positionnent pour la saisir et la soulever au dessus de la tête, alors que 2 autres empoignent chacun un poteau de pied, et qu'ils s'apprêtent à emboîter.

Les tâches semblent alors réparties dans l'équipe selon un ordre construit dans l'action. « *Ils (les agents de l'équipe) savent bien ce qu'il y a à faire...* », dira Ag1 en auto-confrontation.

La coordination des agents n'est plus orchestrée par l'un d'entre eux, elle semble se construire à partir des interactions entre les membres de l'équipe, en fonction de l'avancée du travail et de l'apparition des événements. Un fonctionnement distribué apparaît, chaque agent effectue une opération à partir de sa représentation de l'état présent, et de ses objectifs du moment. Les choix sont basés notamment sur leur connaissance du déroulement du montage, et aussi sur une lecture de l'activité des autres mais pas seulement. On y reviendra car il y a des éléments liés à des objectifs plus personnels qui interviennent dans ce choix.

Ainsi, on observe qu'en T25, Ag2 semble éviter de soulever la structure de toit. Il choisit plutôt de préparer et d'enclencher un pied. Il expliquera, en auto-confrontation, qu'il a une habileté particulière pour enclencher le poteau de pied, et soulager rapidement ses collègues qui maintiennent la

structure en hauteur. Mais si on le questionne davantage, il évoque des douleurs au niveau du rachis lors du maintien de la structure en l'air, et s'arrange pour ne pas avoir à effectuer cette opération. C'est donc bien une stratégie d'évitement.

On retrouvera cette stratégie un peu plus tard, après la pose de tous les pieds. Il s'agit alors d'accrocher à l'aide de sandows élastiques les bâches de côté qui vont fermer la tente. Ag2 se retire alors de la situation en disant « *on n'a plus besoin de moi* », et il part entamer seul le montage d'une tente d'un autre type qu'il faut aussi effectuer ce matin-là. L'auto-confrontation révélera qu'il craint l'opération de pose des bâches, effectuée bras en l'air. Ceci confirmerait les observations de Gaudart (2003), selon lesquelles la préservation de la santé passe, pour les plus âgés, par des stratégies pour réduire les postures pénibles. Cette stratégie d'évitement mise en place dans ces deux situations, ne peut fonctionner que parce que, d'une part, l'ancien « sait » à quel moment il peut se dégaier sans trop d'impact sur le collectif et d'autre part parce que le collectif reconnaît ses compétences et son apport au groupe dans d'autres phases du travail, et ainsi admet l'évitement de sa part. Il s'agit là d'une forme de gestion des risques intégrant des méta-connaissances sur soi et sur ses propres déclinés ; rappelons-nous que la population est vieillissante avec des restrictions médicales reconnues.

Les novices sont guidés dans le déroulement du travail par des règles, des procédures et des savoir-faire dictés par les anciens. Ces règles structurent leurs actions par une coordination unilatérale qui apparaît au travers des injonctions mais elles participent aussi à la transmission d'éléments intriqués que le novice doit peu à peu décrypter. Ainsi, la lecture de l'activité de l'autre, la lecture de son comportement a un rôle essentiel : selon la situation, les anciens peuvent adopter des comportements posturaux ostensifs (mouvements du buste, gestes suivis de regards) destinés à fixer l'attention conjointe parfois associés à des paroles à la cantonade (Grosjean, 2005). Il s'agit pour les novices d'accéder à leur sens.

Dans cette situation de dépendance mutuelle dans le travail, c'est la place de chacun dans le collectif qui doit aussi se transmettre et les novices apprennent la coopération, les novices apprennent à s'articuler avec le collectif, selon ce qui est attendu d'eux à chaque instant. Ils doivent apprendre les mécanismes particuliers de gestion des risques des anciens et faire ce que l'ancien ne peut ou ne veut faire.

C'est ainsi que les novices vont, d'une part, prendre conscience de la façon dont ils peuvent apporter quelque chose au groupe et d'autre part, laisser la place aux marges de manœuvre des anciens. Nous reviendrons sur les aspects individuels et collectifs de ce processus d'intégration dans le métier, mais examinons tout d'abord un autre exemple.

- L'apprentissage des compromis : l'exemple de la pose de plots lestés.

Cette situation est intéressante à étudier de plus près du point de vue des compromis que les agents sont amenés à effectuer dans leur gestion des risques. Il s'agit d'une grande manifestation culturelle, (le 21 juin, c'est la fête de la musique...vous imaginez). Une équipe de 5 agents, dont 2 novices, est chargée de placer des plots lestés de 350 Kgs, aux pieds d'une tente afin d'assurer son arrimage au sol. Mais ils arrivent sur les lieux à une heure de forte fréquentation (il est 11h53), des exposants occupent déjà la tente, des musiciens occupent déjà la place et commencent à répéter, ils circulent sur la zone de travail des agents. Les agents entament tout de même le travail et transportent au transpalette des plots de 350kg en évitant les exposants, les passants, ce qui est délicat, surtout sur les pavés dont le sol est recouvert. Cela présente des risques pour les passants et pour les agents qui effectuent des efforts par à-coups.

Mais à midi, la situation devient encore plus difficile : des écoliers sortis de l'école voisine traversent également la zone. « *On va attendre, on ne va pas leur faire mal* », dit le chef d'équipe, 40 ans, 10 ans d'ancienneté. Il transmet à l'équipe une règle essentielle : la sécurité des passants doit être prise en compte. Les agents s'interrompent alors un moment. Mais des passants sont toujours pré-

sents lorsque l'agent choisit de reprendre le travail : « *on termine vite fait sinon ça va être la misère* » verbalise-t-il alors. En effet, à ce moment, l'agent évalue la situation future mais aussi ses possibilités d'actions futures : « *le monde, ça ne va pas s'arranger* », comme il le dira en auto-confrontation.

Comme l'a montré Janine Rogalski (2003) chez les pompiers, il est préoccupé par l'évolution des risques dans le temps, et il est amené à les hiérarchiser (Ouni, 1998) : il donne priorité à la réalisation du montage. Pour les novices, il s'agit d'apprendre que dans cette situation en perpétuelle évolution, la gestion du temps est essentielle, et elle passe par l'anticipation. Ils apprennent que les règles ont leurs domaines d'application, leurs limites et qu'il y a des compromis à gérer. A partir de la phrase de l'ancien : « *on termine vite fait sinon ça va être la misère* » les novices doivent inférer les raisons pour lesquelles l'agent expérimenté choisit de poursuivre le travail, faire des liens entre les informations qu'ils ont à leur disposition et les conduites des autres. Les novices doivent comprendre le choix des autres.

La gestion des risques se transmet au travers des processus d'intégration dans le travail

Nous sommes là au cœur des processus d'intégration dans le travail, et c'est en démêlant des informations enchevêtrées au travers des communications et des actions des autres que les novices apprennent que le travail s'inscrit dans un environnement dont il faut lire des éléments pertinents à partir de leurs connaissances et leur expérience. Il s'agit d'accéder *au sens* des événements, notamment par un processus d'abstraction, comme l'ont montré les comparaisons experts-novices effectuées lors de plusieurs recherches (Weill-Fassina et Pastré, 2004). Les novices sont parfois directement guidés dans ce cheminement par les anciens, ils peuvent apprendre par imitation en observant les autres membres de l'équipe, ou encore par imprégnation, c'est-à-dire par assimilation progressive (Paumès, 1990) dans la diversité des situations rencontrées.

Car chacun ne reçoit pas une « expérience prête à l'usage » nous dit Y. Clot (2003). *Il doit traverser le travail* des autres, *le décanter* pour parvenir à une mise en patrimoine de cette expérience. Ce processus relève d'un cheminement individuel, d'une expérience individuelle, mais celle-ci s'articule étroitement avec l'expérience du collectif (Clot, 2000). Ce collectif est porteur d'un genre professionnel, sur lequel s'appuie la transmission de la gestion des risques. Ainsi, l'énoncé de la règle « *on va attendre, on ne va pas leur faire mal* » suivi de l'action de poursuite du travail ne constitue pas une violation, mais souligne les limites d'application de la règle et il est essentiel ici de permettre au novice de ne pas rester sur l'alternative entre le respect de la règle standard et la transgression individuelle qui l'amènerait à faire reposer sur la personne le poids d'une « prise de risques ». Le genre professionnel joue un rôle protecteur, c'est lui qui va permettre à chacun de se protéger des situations dans lesquelles il est impliqué, de ne pas être isolé mais de faire des choix reconnus par les autres. C'est le rôle des plus anciens de guider les novices dans la découverte puis l'appropriation de ce genre professionnel, cette appropriation qui passe par sa confrontation permanente au réel.

Quand la gestion des risques amène... à courir des risques

Cette étude a permis de montrer que, dans la diversité et la variabilité de leurs situations de travail, les agents expérimentés essaient de contrôler les conditions qui favorisent l'occurrence des situations à risques, comme disait Dominique en introduction. Or, dans l'espace de discrétion qui leur est imposé par l'organisation pour faire face à la variabilité du travail, les compromis se font en faveur de la réalisation du travail, la priorité est donnée aux objectifs fixés par l'entreprise (Florès, 1996), parfois au détriment de la santé des agents ou de la sécurité des passants. Nous avons montré qu'il n'y a pas, au niveau des agents, une « prise de risques » qui sous-entendrait une acceptation calcu-

lée des risques. Ce sont les conditions dans lesquelles les agents mettent en place les régulations visant à l'efficacité qui les conduisent à faire des compromis.

L'analyse réalisée laisse penser que les agents *courent* les risques davantage qu'ils ne les *prennent*. Et les novices apprennent que gérer les risques, c'est parvenir à gérer des compromis satisfaisants par rapport à une hiérarchisation d'objectifs. Et le travail est finalement réalisé, ce qui donne assez peu de visibilité sur les risques encourus et sur les opérations pénibles qui ont été effectuées finalement.

C'est pourquoi les pistes de recommandations qui ont été travaillées ont concerné non seulement la prise en charge de la formation des novices mais aussi la transformation de la situation de travail de tous les agents. Nous avons ainsi proposé de structurer un système de tutorat des novices auprès d'agents expérimentés et de construire des supports à la formation et à la discussion comme des notices de montage sous forme de photos. Mais l'essentiel des recommandations ont visé à favoriser la gestion collective de la situation avec la création d'outils et d'espaces pour discuter et élaborer des règles autonomes. Nous allons voir avec Dominique Cau-Bareille combien cet aspect de transformation des situations de travail est essentiel dans les interventions.

Dominique CAU-BAREILLE

Ce que je voulais proposer, c'est plus une réflexion autour du problème de la transmission, de la transmission des savoir-faire et des compétences vis-à-vis des novices. Ce que je voulais montrer, mais je n'ai absolument pas le temps de le faire ici, c'est que raisonner comme cela ne permet pas de remettre en question en profondeur les caractéristiques de la situation de travail.

Il y a une autre question que je voulais mettre en débat, c'est que plus on avance en âge, plus les opérateurs cherchent à se préserver en étant monovalents, et qu'à travers cette monovalence ils construisent des savoir-faire extrêmement puissants... Dans certaines situations de travail ils se débrouillent pour se préserver face à des situations de travail extrêmement dangereuses...

Et à l'approche de la retraite, les responsables s'interrogent sur son remplacement. Se pose à ce moment là la question de la transmission du savoir-faire, de la formation d'un remplaçant, d'un novice.

Et moi ce que je voulais vous proposer comme réflexion c'est : notre boulot d'ergonome, est-ce que c'est ça ? Est-ce que c'est de donner des éléments d'activité pour faciliter cette transmission du savoir de l'ancien ? Ou ce n'est pas de dire : stop ! Certes cet homme-là a développé des stratégies pour se préserver des dangers évidents de la machine ; mais en ne travaillant que sur la transmission, le danger reste réel, les couteaux sont toujours là. Est-ce que la question n'est pas plutôt de transformer en profondeur la situation de travail en impliquant l'ancien ? Mais si on implique l'ancien est-ce qu'à l'approche de la retraite, cet homme aura envie de participer – parce que cela a un coût – de participer à cette transformation ? Est-ce que le déséquilibre qu'on va créer à l'occasion de la situation de travail ne va pas générer de nouveaux risques, sachant que (je vous renvoie à des travaux réalisés au sein du CREAPT) : plus on avance en âge, plus l'apprentissage est coûteux pour les anciens ?

C'était pour dire qu'au travers de l'étude de Valérie Meylan on a pu voir que l'ergonomie, au même titre que la didactique, la sociologie, peuvent amener à réfléchir, peuvent être des outils précieux pour améliorer la formation, travailler sur la transmission. Mais cela ne nous dédouane pas de questionner les conditions de travail. Et là je vous ai abrégé cinq pages.

Annie Weill Fassina

J'espère qu'on va les retrouver dans les actes. Je ne sais pas si on a le droit. Oui ! On a le droit.*
La discussion est ouverte.

***N.B. :** *Les propos que Dominique Cau-Bareille n'a pas eu le temps de tenir figurent ci-après, en annexe au compte-rendu de la présente séance, après la discussion.*

Synthèse des débats après exposé de Dominique Cau Bareille et Valérie Zara Meylan

Ketty VERGE DEPRE

À quel moment vous avez utilisé l'auto-confrontation dans votre analyse du travail ?

Valérie MEYLAN

L'auto confrontation a été utilisée à plusieurs reprises – il y a eu plusieurs phases d'observations – tout d'abord les observations ouvertes qui sont des observations d'activités du travail à partir de la demande et avant de trouver et d'explorer des pistes, de trouver des hypothèses. Ces observations ouvertes ont été retranscrites et discutées avec les agents. Là, on a eu des éléments d'auto-confrontation qui ont permis d'avoir une vision large sur leurs préoccupations d'ensemble. Et ensuite toutes les observations que j'ai pu vous montrer, et les autres, ont pu faire l'objet d'auto-confrontation après retranscription sur un support qui soit un outil pour discuter. Le tableau que je vous ai montré est un outil assez intéressant pour susciter la discussion avec les agents parce que toute la phase de travail était représentée avec des figures qui permettaient de visualiser certaines postures et certaines situations et j'ai pu avoir des informations très intéressantes.

Janine ROGALSKI

J'avais une question et une remarque à propos du cadre d'Amalberti et du compromis. Vous avez dit, et peut-être que Amalberti l'a écrit : « il s'agit d'optimiser le compromis entre.... ». Je crois qu'il faut être très prudent parce que les travaux qu'il y a eu sur les notions d'optimisation dans le cadre de la décision aboutissent tous au fait qu'on trouve des compromis acceptables, mais certainement pas des optimisations. Il faudrait approfondir cette question-là parce que quand on dit optimiser, on fait comme s'il y avait une meilleure solution, ce qui premièrement n'est pas prouvé et deuxièmement si on ne cherche pas à optimiser, il y a probablement plusieurs types de solution de compromis qui sont acceptables

Serge VOLKOFF

Toute la **durée** économique est fondée sur ce piège-là quand même... C'est moi qui dis « piège ».

Janine ROGALSKI

Quelqu'un comme Simon a remis en cause le côté optimisation... entre décision et décision acceptable. On n'est pas en mauvaise compagnie ! Et je pense qu'il ne faut pas aller trop vite parce qu'il peut y avoir des questions intéressantes, comme : sur quoi ils se règlent si ce n'est pas une optimisation ?

Annie WEILL FASSINA

L'autre jour je cherchais un autre mot pour « optimiser » parce que j'avais ça en tête et je n'en trouvais pas d'autres.

Janine ROGALSKI

Je n'ai pas trouvé d'autre mot que « compromis acceptable »

Annie WEILL FASSINA

On prend celui-là

Valérie MEYLAN

Ça peut être une situation satisfaisante plutôt qu'acceptable

Janine ROGALSKI

Acceptable peut ne pas être satisfaisant du tout quand on n'a pas le choix. Il y a des cas où on est dans le cadre de la moins mauvaise solution. Il faut éviter en tant qu'ergonomes que les gens en soient là. Mais c'est une question où il ne faut pas aller trop vite dessus surtout si on parle de transmission et de stratégie de gestion des risques. Le réglage du compromis, c'est l'un des éléments importants et le moins explicite par rapport à des actions que l'on peut faire en ciblant ponctuellement un objectif. Vous avez souligné qu'il y a plusieurs types de risques (pour soi, pour les autres, on le retrouve dans Amalberti, le risque pour la collectivité concernée), est-ce que dans les interventions explicites sur le terrain, pour les anciens, quand ils en parlent, de quoi ils parlent ? Est-ce qu'on voit quelque chose qui émerge ou est-ce qu'on ne peut rien dire de particulier là-dessus ?

Valérie MEYLAN

Dans l'action, ce qui émerge, ce sont des injonctions telles que je vous les ai présentées. Ou bien il y a des communications qui sont à visée pédagogique qui vont renvoyer au futur. Par exemple des agents qui sont en train de définir un mode opératoire parce qu'ils sont en phase d'apprentissage, et dès qu'ils ont appris, ils vont le dire à un agent moins expérimenté qui passe par là ou en discuter avec un autre collègue aussi expérimenté. Là, la gestion des risques est orientée vers le futur avec des paroles à visée pédagogique ; sinon ce sera des injonctions.

Dominique CAU BAREILLE

Moi ce que je trouve de curieux quand on regarde les échanges entre anciens et novices dans des situations critiques, c'est le ton impératif qui est utilisé. Il n'y a pas d'espace de négociations...C'est : "fais ceci, fais cela" ; et moi ça me rappelle (j'ai pas mal travaillé dans le contrôle aérien), quand il y a une montée en puissance du trafic : plus le trafic est intense, plus la tension des opérateurs est importante et plus le langage s'épure. Et on ne s'échange plus que l'essentiel, et les pilotes le ressentent, limitant leurs négociations. A travers l'épuration du discours des contrôleurs aériens, on retrouve cette espèce d'autorité qui permet de faire passer cette tension et je trouve que cela a à voir avec ce ton impératif que l'on retrouve à certains moments stratégiques ... Là on vous a montré un extrait des communications parmi d'autres ; mais à chaque fois qu'il y a danger, ça va vite parce qu'il faut intervenir rapidement et le souci à ce moment-là n'est pas d'explicitier ou d'approfondir, c'est d'éviter le pépin, et chez les contrôleurs c'est pareil. Moi j'ai eu du mal à rentrer dans ce travail qui est très compliqué, mais je me suis rendu compte que ce n'est pas au moment où les contrôleurs avaient beaucoup d'avions à gérer qu'il était vraiment pertinent de poser une question ... parce qu'il y a une telle tension.

Et je trouve qu'il en va de même dans les situations de travail telles que celles que nous avons décrites. Les jeunes obtempèrent même s'ils ne savent pas pourquoi. Pour évoquer cette compréhension des moments stratégiques où l'on doit suivre les directives des anciens sans discussion, on a utilisé le terme de « décryptage » ; c'est peut être pas ergonomique pas très théorique ; mais ça veut dire que derrière il va y avoir un travail de décodage (59,16)

Les anciens donnent des choses à voir et à comprendre à travers leurs injonctions, ils n'explicitent pas mais laissent en débat. Si le jeune veut comprendre et veut acquérir des connaissances, il va falloir que par lui-même il comprenne le sens de ce ton impératif – et là il y a tout un travail cognitif, de réflexion interne qui va se faire après l'heure de debriefing, c'est d'arriver à ces connaissances qui sont sous-jacentes qui sont là : « pourquoi à un moment donné tu m'as dit de sortir, je n'ai pas compris et pourtant j'ai obéi, on était dans l'action ». La connaissance, soit elle va se faire à travers la verbalisation, soit le novice va le faire petit à petit à travers l'action.

Anne Lise MARCHAND

Je voulais savoir si à travers vos observations vous aviez pu assister à des échanges en dehors des séquences de montage où il pouvait y avoir des transmissions sur la gestion des risques, sur des

préparations qui allaient se passer, sur des debriefing ou même lors des auto-confrontations, si ils étaient en groupe ?

Valérie MEYLAN

Oui j'ai pu rencontrer ces situations à plusieurs reprises. Déjà il y a des espaces de discussions pendant les pauses et pendant les heures des repas où beaucoup de choses sont échangées, qui entraînent ou pas dans la gestion des risques. Il y a aussi la préparation du travail. Le matin les agents reçoivent un bon de travail et commencent à discuter tous ensemble dans le vestiaire, et là il y a un gros aspect de préparation, d'anticipation. J'ai eu l'occasion d'entendre des échanges à la cantonade du type : « qui connaît la rue machin ? » et un ancien de répondre : « oui tu vas voir il y a un escalier en colimaçon » ; et là, toutes les personnes qui étaient présentes ont pu avoir cette information selon laquelle dans cette rue il y a un escalier en colimaçon et donc tous s'attendaient à un travail plus difficile. Il y a donc des espaces informels qui servent aux échanges et finalement cela se fait au hasard et selon les affinités. Comme le disait Dominique on proposait de travailler autour d'espaces qui permettent de discuter davantage de façon plus formelle, plus organisée, et d'avoir des échanges avec la hiérarchie parce qu'il y a peu de retour. La gestion des risques s'effectue un peu dans l'ombre, c'est ce qu'on a essayé de vous dire, il y a peu de retour au niveau de la hiérarchie de ce qui est effectué sur le terrain. Tant que les agents se sont débrouillés et que le travail est fait, on ne veut plus en entendre parler.

Jacques LEPLAT

Il m'a semblé que vous aviez une construction très subjective du risque. Est-ce qu'il y a des données objectives sur les risques, sur des accidents ? Ça serait important de le savoir parce que : risques pour qui, dans votre définition c'est très ouvert. Quelles connaissances les gens ont du risque, et au niveau de la hiérarchie qui n'a pas l'air d'avoir les mêmes connaissances (comme vous venez de le dire). Alors comment se fait cette information, est-ce qu'il y a une diffusion, est-ce que les gens savent ? Est-ce qu'on serait capable de dire : cette année il y a eu moins d'accidents ? J'ai une autre question : je suis resté un peu sur ma faim concernant les questions de méthodologie, comment vous vous y êtes prises ; ... on aimerait savoir comment vous avez obtenu ces résultats, est-ce que vous avez fait des analyses des accidents.... Ça manque dans votre exposé...

Valérie MEYLAN

Au sujet des risques, vous avez parlé des risques objectifs, il y a de nombreux accidents, et des indicateurs qui sont alarmants qui figurent dans le bilan social de la collectivité territoriale. Oui il y a des accidents dans ce service et la hiérarchie s'en est préoccupée

Jacques LEPLAT

Est-ce que c'est répertorié ? Est-ce que ça existe, peut-être que vous n'avez pas à le dire ?

Valérie MEYLAN

Ça existe, je les ai vus mais je n'ai pas travaillé à partir de ces données. J'ai préféré travailler à partir de situations de travail réelles et sur les difficultés que rencontrent les personnes dans l'exécution de leur travail, plutôt que de partir d'un nombre d'accidents qui aurait somme toute restreint les situations qui n'étaient pas forcément les plus intéressantes à observer.

Maintenant concernant les risques objectifs : les agents se blessent, s'égratignent, et ce n'est pas consigné dans le registre infirmier parce qu'il n'y en a pas, mais ils sont préoccupés par tout cela. Quand je parlais de risques pour la santé il y a ces douleurs qui sont ressenties, une pénibilité. Par contre là, il y a eu un travail à partir de cette pénibilité ressentie à travers les questionnaires. On a pu recueillir beaucoup d'informations et travailler par exemple sur cette opération de levage du toit. Concernant la méthodologie, la démarche mise en place, je l'ai dit, ce sont des observations ouvertes qui nous ont permis de fixer avec le comité de pilotage trois pistes de travail qui ont été développées. La première concernait les modifications qui sont demandées en temps réel par les demandeurs qui défilent sur les sites. Les agents doivent accepter de les effectuer, mais elles sont toujours

coûteuses. La deuxième concernait les interférences provoquées par le passage de nombreux intervenants sur les chantiers. Et la troisième ?

Ce passage perturbe la gestion des risques effectuée par les agents dans le cours de leur travail. Cela a été mis en évidence au travers d'observations fines de l'activité des chefs d'équipe. Les chefs d'équipe gèrent l'équipe et en même temps ils font le travail, et ce sont eux qui sont les interlocuteurs des intervenants.

Une troisième piste a été explorée : c'est la maintenance du matériel. Dès qu'un travail est terminé, on pense au suivant, donc la maintenance est difficile à assurer. On a pu démontrer que la maintenance insuffisante du matériel va aggraver sur le site la pénibilité physique puisque les agents gèrent ces problèmes sur le terrain une fois qu'ils s'aperçoivent de matériel en mauvais état.

Il y a un dernier point concernant la méthodologie, qui est je crois important : l'analyse fine a été axée autour de plusieurs outils. Etant donné la variabilité des situations, étant donné la diversité des tâches, deux questions se posaient : quelle était la validité des observations que l'on pourrait faire comme étant caractéristiques des situations que les agents rencontrent tous les jours ? Et puis, quelle était la cohérence des observations faites dans les hypothèses que je viens de vous présenter, quelle cohérence avec le vécu professionnel de tous les agents ? Pour répondre à ces questions nous avons choisi de mettre en place deux outils complémentaires qui sont un questionnaire « parcours professionnel et santé » qui a permis de recueillir des informations sur le passé des agents, sur la pénibilité ressentie par les agents, au passé et au présent durant le travail ; et des tableaux de bord qui ont été distribués à six agents ce qui permettait de consigner sur 7 journées les opérations qu'ils effectuaient et des observations, ou des conditions qu'ils jugeaient important de mentionner. Ces tableaux de bord ont été utilisés aussi associés à des entretiens quotidiens qui permettaient de récolter davantage d'informations. Troisième élément enfin, l'analyse sur le terrain, in situ, qui a permis d'affiner l'analyse par des observations. De la même manière, ce sont ces observations qui ont permis de construire ces outils. Le questionnaire et les tableaux de bord ont été construits à partir des observations. Donc cela a été un échange.

Gérard CORNET

J'ai deux questions. La première concerne la liaison entre votre travail d'analyse et par exemple la rédaction du document unique de prévention qui doit être fait avec le médecin du travail. Quelle a été la liaison, puisque maintenant dans la mission du médecin du travail il y a toute une visite accentuée sur les lieux de travail, et puis le médecin de travail doit être amené à guider le document unique de prévention... Deuxième point : c'est l'absence d'optimisation par la direction de la ville, sur les risques et la santé. Moi j'ai été marqué par la visite d'un chantier naval en Finlande, ce souci d'une maîtrise globale de l'optimisation des risques, la gestion des risques qui était liée à la productivité. On nous a exposé une implication collective des travailleurs dans une approche globale de cette prévention sur les deux aspects risque et santé, dans un environnement présenté souvent comme dangereux, et dans un contexte en plus de travailleurs vieillissants...

Valérie MEYLAN

Vous avez posé deux grandes questions. Je vais répondre à la seconde. Je ne sais pas comment ça se passe dans les chantiers navals, là c'est une collectivité territoriale. Vous avez les agents de la ville qui sont des fonctionnaires territoriaux qui sont eux très préoccupés par ces questions de risques. En cas d'accident la responsabilité incombe au directeur. Il y a plusieurs directions dans les collectivités territoriales ; ainsi le directeur qui est responsable de ce service Festivités a eu des démêlés en justice il y a deux ans suite à un accident qui avait eu lieu. Une pelle était tombée sur un agent et l'avait grièvement blessé. Il y a eu plusieurs années de procès...et je ne l'ai pas souligné ici mais les cadres et les agents sont très préoccupés par cela. Ce qui se passe, c'est que vous avez les élus qui eux sont finalement au-dessus de ces personnes-là au niveau des décisions. Au niveau du planning par exemple : l'agent de maîtrise fait le planning, répartit le travail entre les équipes et a une vision sur 3 semaines environ. Si un demandeur téléphone et désire qu'on fasse un montage de dernière

minute, l'agent de maîtrise en accord avec le chef de service peut refuser parce qu'il juge qu'ils n'ont pas le temps, que tous les créneaux sont pris à la date indiquée, ou bien que le travail n'est pas réalisable parce qu'il ne souhaite pas mettre en danger les personnes, si les aides à la manutention ne peuvent pas accéder au site. Seulement, le problème c'est que la demande peut revenir dès le lendemain par l'intermédiaire d'un élu auprès duquel le demandeur aurait pu adresser la demande. Et dans ce cas ils sont tenus d'accepter les travaux. Mais l'élu n'est pas responsable, c'est le directeur qui l'est. Vous avez vraiment deux mondes dans la collectivité territoriale : le monde civique avec ses valeurs basées sur la représentation électorale, sur le fait qu'ils ont un mandat auprès du public ; et vous avez de l'autre côté des valeurs basées sur le travail, sur la production, sur la compétence avec les cadres et les agents. Vous avez une grosse différence entre ces deux mondes et finalement tout cela fragilise la gestion des risques effectuée au sein de l'organisation, avec un impact très fort au niveau de la gestion des risques horizontale dans les équipes. L'étude a tenté de soulever ce problème en montrant que c'était en amont qu'il fallait traiter la question et aussi utiliser la gestion des risques professionnels pour faire remonter auprès des élus ces problématiques santé sur le terrain.

C'est comme ça que j'en viens à votre première question. Donc le médecin du travail était une personne très très impliquée dans cette étude. La demande initiale autour des risques professionnels était immense. La question posée était comment intégrer le travail réel dans l'évaluation des risques professionnels. Les personnes de la ville avaient commencé à évaluer ces risques mais c'était vraiment le début. Elles avaient travaillé autour de fiches de risque, type fiche INRS qui avait été adaptée au travail des agents de la ville. Mais le médecin du travail avait trouvé que c'était assez insatisfaisant. C'est comme cela que le responsable du pôle ergonomie en est arrivé à formuler cette demande. Alors, dans la ville il y a 6500 agents, il n'était donc pas question d'y répondre complètement. C'est aussi une réflexion qui est au cœur de notre travail en ergonomie, sur la pertinence, sur les apports amenés en ergonomie en appui au document unique, il n'est pas question d'y répondre complètement dans cette étude. Par contre nous avons demandé de réfléchir et d'avoir une vision élargie des risques, et finalement ne plus aborder les risques au travers d'une liste de risques, comme cela se fait souvent dans les documents uniques, mais nous avons proposé d'aborder la question en termes d'un processus qui va conduire à des situations à risque.

Dans les collectivités territoriales, ils sont obligés d'évaluer les risques professionnels, de suivre et de rédiger un document unique, mais ils ont aussi une réglementation particulière qui leur donne obligation de désigner des ACMO, des Agents qui sont chargés dans chaque direction d'aider et de conseiller le directeur dans son œuvre de prévention. Dans la demande initiale figuraient ces ACMO, et il s'agissait de travailler avec celui de la direction concernée. Il a participé au comité de pilotage, il a été informé régulièrement de l'avancée de ce travail et il a été très intéressé par cette étude parce que lui y voyait un éclairage complètement différent. Il voyait mieux aussi comment s'y prendre avec les élus avec lesquels ils ont peu d'armes et d'outils. Là, il voyait que ces contraintes qui leur sont imposées ont un impact fort et ils le vivent tous les jours.

Serge VOLKOFF

Moi je voulais tenir le débat ouvert par Dominique à la fin de son exposé et qui est une préoccupation que je trouve majeure, mais qu'elle a eu peu de temps d'exposer. Il y a une sorte de dialectique qui peut permettre de s'en sortir. Je ne suis pas spécialiste de la transmission des savoirs, donc je dis les choses comme je les ressens. Par analogie on sait qu'en ergonomie, et dans beaucoup d'interventions sur les conditions de travail, lorsqu'on se trouve en situation de chercher des voies d'action, on va tous azimuts vis-à-vis d'une préoccupation sur le travail, sur les risques etc...

Si je prends l'exemple d'installations dangereuses, on sait qu'une installation qui a des émanations, qui fait du bruit ou qui est très chaude, on sait qu'on peut poser le problème de savoir si on peut modifier cette installation pour qu'elle soit moins nocive, moins émettrice de nuisance - et en même temps on peut un peu repenser par une analyse fine l'activité, les possibilités de faire de l'opérateur pour qu'il passe moins souvent à côté.

Supposons qu'on soit dans ce deuxième cas de figure. On réussit à proposer des solutions permettant que l'opérateur passe moins souvent à côté, on a gagné un peu mais l'installation dangereuse elle est toujours là. Qu'est-ce qu'on a fait ? Est-ce qu'on a escamoté le problème ou est-ce qu'on y a remédié un peu ? Probablement on peut espérer y avoir en partie remédié, et en même temps craindre d'avoir différé dans la réflexion de l'entreprise la nécessité de ne pas laisser cette machine aussi dangereuse continuer à fonctionner. Toi tu poses un problème qui est encore un peu plus épineux, qui est celui de supposer qu'on a remédié à des problèmes de transmission des savoirs sur quelque chose qui est risqué (il y avait le même problème dans ce que tu décrivais ce matin) ; est-ce qu'on a résolu une partie d'un problème ou est-ce qu'on a différé la nécessité pour l'entreprise de poser des solutions de fond ?

A mon avis, une manière peut être de se sortir de ce dilemme là, c'est de tenir le schéma que propose François Daniellou pour les démarches ergonomiques : pouvoir penser, pouvoir débattre, pouvoir agir. Il dit (ce n'est pas dans cet ordre, ce n'est pas linéaire...) : je vais gagner en pensée, puis ouvrir un débat, puis trouver des voies d'action et puis à ce moment-là c'est fini j'ai obtenu mon action. C'est dommage que Savoyant et Mayen soient partis, j'aurais bien aimé avoir leur avis à ce sujet.... Ce qu'on lègue, est-ce que c'est un dispositif de transmission des connaissances amélioré, et puis ça y est, on a fait notre boulot ? Ou bien est-ce qu'à cette occasion-là, on a laissé à l'entreprise l'idée d'activer toute une série de débats, de réseaux de veille, une nouvelle prise en considération des risques, ce qui est autre chose et d'une certaine manière, plus durable ? C'est-à-dire que si on tire de l'intervention de Valérie quelques préconisations sûrement utiles, tirer quelques conclusions sur la manière d'expliquer mieux, de faire mieux prendre conscience à tous ces novices des risques qu'ils encourent, on a un résultat très partiel et très fragile. Mais en même temps, il est fort probable qu'on a provoqué une réflexion plus vaste impliquant un plus grand nombre d'acteurs sur les risques en général ; et de ce point de vue là, on peut se dire que ça augmente les chances qu'on prenne en considération ces risques et qu'on pense à y remédier, du moins c'est l'espoir qu'on peut avoir.

Dominique CAU BAREILLE

Dans l'exemple que je voulais prendre et que je ne vous ai pas pris, c'était une situation très dangereuse qui a donné lieu à des accidents, des éventrations, des doigts écrasés, donc des choses palpables qui traduisent de risques réels. Il y a eu des gens qui se sont fait brûler. Il faut savoir qu'il y a une pâte qui est mélangée, qui tombe entre des cylindres pour être affinée et constituer ensuite des bobines qui passent dans d'autres cylindres, puis le produit va plus loin pour être ensuite séché, poudré etc... Donc dans le « poste cylindre » dont je vous parlais, la matière tombe et s'insère dans les rouleaux et à ce moment-là il y a des couteaux extrêmement pointus qui découpent la matière pour qu'elle constitue des petites bobines. Et là, il y a des accidents très fréquents. Lors du remplacement du titulaire du poste en période de congés, il y a fréquemment des accidents sur ce poste. Des chefs d'équipe déplorent que certaines personnes ne soient pas polyvalentes, ou manquent de formation ; et en même temps on a cet ancien, qui, lui, quand il est là, ne veut tenir que ce poste.

Alors on s'est rendu compte dans le cadre de l'analyse de l'activité, que l'ancien s'est « bidouillé » ce poste-là, il se l'est arrangé, il s'est capoté certains endroits...N'empêche que ces aménagements bidouillés correspondent bien à la nature de l'activité déployée par l'opérateur (je pense au livre de Linhart : « L'établi » où de telles stratégies avaient été joliment exposées).

Alors, au départ, l'objet de la demande, c'était : "aidez nous à transmettre ces savoir-faire". Dans ce contexte là, ce qui me gêne un petit peu c'est ... (alors que ma première réaction était : génial, on va pouvoir s'emparer des questions de formation...) ... : si on travaille là-dessus, on reconnaît des prouesses individuelles (au sens de Dodier), où l'opérateur transcende en gros des situations vraiment problématiques au départ. En donnant la priorité aux transmissions, qu'est-ce qu'on cherche à faire ? On cherche à pérenniser ce truc là. A travers la transmission des savoir-faire à destination du novice, est-ce qu'on demande au novice de savoir travailler ou bien est-ce qu'on lui demande d'acquiescer ces prouesses que l'ancien s'est construites du fait de son ancienneté et du fait de cette

« monovalence » ? Moi, je trouve cela sacrément dangereux d'aller là-dessus. C'est ça que je voulais pointer, enfin modestement... surtout là, dans cette situation reconnue comme étant dangereuse. Les gens le disent eux-mêmes : « c'est la situation la plus dangereuse de l'entreprise, il faut qu'on fasse quelque chose, on ne peut pas rester là-dessus ». Mais en même temps de dire : « il y en a qui s'en sortent, allez ! Aidez-nous à transmettre cela.

Moi aujourd'hui, je me dis que mon rôle d'ergonome il n'est peut-être pas là, même si ça me tente d'aller là-dessus. Mais là où je suis embêtée et c'est ça que j'avais envie de partager avec vous, c'est : attention, ce gars-là ça fait des années qu'il travaille sur ce poste, il est à un an de la retraite – et Linhart le raconte bien – si jamais on touche son poste, on risque de le fragiliser parce que quelque part ça veut dire qu'on dénie toutes ses compétences, tous ses savoir-faire... on les met à la poubelle, on lui dit « mon coco tout ça ne sert plus à rien » ce qui du point de vue identitaire n'est quand même pas rien.

Et d'autre part tout ça fait écho à une étude que j'avais faite à la Sécu où il s'agissait d'informatiser l'activité de techniciens conseils, et là le plus ancien a dit, malgré le fait qu'il ait suivi la formation : « moi je ne veux plus travailler, je ne veux plus faire ça, c'est-à-dire que je me contenterai de faire le dossier papier ; et les dossiers informatiques, moi je n'investis pas là-dedans, moi je m'en vais dans un an, on change carrément de technique, c'est trop dur , l'investissement est trop dur pour moi... ». Moi, ce que j'ai en tête quand je vois l'opérateur sur le poste des cylindres, c'est ça : on est face à un opérateur qui a un sacré savoir-faire, qui a une gestion des risques qui est extrêmement puissante : si on modifie ce poste, cognitivement on va lui demander de désorganiser ses représentations, en reconstruire de nouvelles, quelque part est-ce que ce n'est pas désapprendre, pour apprendre quelque chose ? Est-ce que ce passage ne va pas constituer un coût ?

Parfois on est dans des situations très compliquées. C'est vrai que c'est important d'associer l'ancien à ce changement parce qu'il connaît le poste ; mais on risque de le fragiliser et peut-être de susciter de nouveaux risques. Souvent quand on est sur ces questions de transmission de savoir-faire, on responsabilise les novices sur leur capacité à prouver leurs prouesses. Et moi je trouve ça dangereux, notre rôle d'ergonome c'est peut-être d'alerter là-dessus.

Annie WEILL FASSINA

Il est malheureusement l'heure d'arrêter la discussion, donc il n'y aura pas débat là-dessus. Mais demain après midi on y reviendra. Donc je vous dis à demain.

Annexe au compte-rendu de cette séance

Partie de l'intervention de Dominique Cau-Bareille non prononcée faute de temps

I. LA TRANSMISSION DE LA GESTION DES RISQUES : QUELQUES REFLEXIONS

Dominique Cau-Bareille

Si l'on se réfère à ce qui vient d'être présenté, plus largement aux communications précédentes, l'accent a été mis sur l'importance des savoirs, savoir-faire surtout, savoirs en action pour reprendre certains auteurs, détenus par les expérimentés. Nous avons participé à montrer combien les anciens sont détenteurs de compétences essentielles pour le bon fonctionnement des équipes, l'atteinte des objectifs, même dans des conditions difficiles, compétences individuelles dans leur gestion individuelle des risques, mais aussi plus largement ouvertes au collectif de travail, les incidents pouvant être l'occasion de transmissions de savoir-faire opportunistes. Nous avons vu que dans cette perspective, l'approche ergonomique peut constituer un outil puissant pour permettre l'identification de ces compétences, la formalisation de leur contenu, support pour la transmission de ces savoirs dans le cadre de la formation.

Si nos propres travaux s'inscrivent dans cette mouvance, cette orientation n'est pas sans poser un problème de fond réel.

En se centrant sur les savoir-faire qui permettent aux opérateurs de faire face aux situations de travail problématiques, ne risque-t-on pas de passer complètement à côté de la question de la transformation des situations de travail, de l'amélioration de ces situations dont on a identifié des facteurs de risques ?

Ne risque-t-on pas de privilégier, d'hypertrophier l'existence de régulations internes qui fonctionnent, qui permettent de maîtriser les risques, au détriment d'une remise en cause fondamentale des conditions de travail génératrices de ces risques ?

Pour illustrer ce propos, je voudrais évoquer une étude dans laquelle je suis actuellement impliquée avec un étudiant en formation continue en ergonomie à Lyon, Karim Baazizi. Il travaille actuellement dans une entreprise qui fabrique des câbles et systèmes de câblages destinés principalement au transport d'informations, pour des réseaux de communication par exemple, et d'énergie (électricité).

La demande, formulée par le médecin du travail, cible plus spécifiquement le poste de cylindreur, qui constitue une étape dans la fabrication de la matière dans ce secteur. Elle est motivée par :

- *l'apparition de hernies (une inguinale et une ombilicale) chez 2 salariés. Cette dernière a été opérée mais suivie d'une éventration contre indiquant toute manutention et responsable d'un licenciement pour inaptitude,*

- le constat que le savoir-faire est principalement connu d'un salarié âgé et proche de la retraite.

La demande initiale telle qu'elle est formulée par le demandeur, comporte deux enjeux explicites : la santé / sécurité et la fuite des savoir-faire. Les entretiens menés avec les différents acteurs concernés dans le cadre de l'instruction de la demande confirment l'importance des enjeux santé et sécurité au sein de l'entreprise, à l'atelier production en particulier, et a fortiori dans le secteur mélanges, à risques, qui comporte des machines dangereuses. Les acteurs sont unanimes pour relater les risques encourus : pour l'agent de maîtrise « *le cylindre, c'est un poste pénible, dur physiquement* ». En atteste le témoignage de faits avérés : une hernie ombilicale avec éventration, une hernie inguinale, une amputation des doigts et un écrasement des phalanges. Pourtant, les salariés verbalisent peu la pénibilité à ce poste, les risques encourus quotidiennement, ce qui n'enlève en rien le caractère difficile du travail aux cylindres. Des dires de tous, l'opérateur victime de la hernie ombi-

licale (parti de l'entreprise depuis) n'exprimait pas sa confrontation à la pénibilité. « *Serge, il se plaignait jamais, il disait toujours que tout allait bien* ». La personne en poste ne se plaint jamais non plus.

La formation est également reprise dans la majorité des entretiens, mais de deux manières. Certains évoquent l'urgence de former des personnes au poste cylindre, en perspective du départ à la retraite prochain de l'opérateur travaillant habituellement sur ce poste. D'autres évoquent plus globalement le problème en soulignant le manque de polyvalence des opérateurs et des problèmes d'affectation des opérateurs sur les postes : « *On veut que les gens soient polyvalents, pour qu'ils puissent changer de secteur quand il y a besoin* » (ingénieur fabrication). « *La polyvalence, moi, je suis pas trop pour. Faut pas changer un mec comme ça, du jour au lendemain* » (agent de maîtrise). Les observations ouvertes ont confirmé ces éléments en pointant deux choses : d'une part que les opérateurs n'étaient pas tous polyvalents dans l'équipe malgré la volonté affichée de généraliser la polyvalence, qu'il existait en particulier un poste de travail particulièrement dangereux du point de vue de la sécurité sur lequel se trouvait un opérateur refusant la polyvalence : il s'agit du poste cylindre.

Sur la base de ces entretiens, des observations ont été réalisées en situation réelle de travail sur les postes cylindre. Les observations ont confirmé les risques réels encourus par les opérateurs de ce secteur particulièrement au niveau des cylindres :

- risques liés aux outils de travail. Le découpeur de bande (deux couteaux en forme de cercle) est déplaçable. Il est monté sur un pivot qui permet de l'appliquer contre le cylindre pour constituer une bande ou l'ôter lors des premiers tours des cylindres ou d'incidents, notamment. L'opérateur utilise également un tranchet, sorte de gros cutter qu'il peut aiguïser avec une machine automatique disposée à côté des cylindres. C'est avec ce tranchet qu'il découpe la pâte sur les cylindres lorsqu'il s'agit de constituer des rouleaux.

- risques liés au process. L'opération de constitution des rouleaux sur les cylindres (découpe avec le tranchet, enroulement de la matière sur elle-même) compte tenu des exigences sécuritaires, des caractéristiques dimensionnelles de ce poste, et de la variabilité des compositions chimiques de mélange, induisant des effets divers, conduit l'opérateur à adopter des postures astreignantes et à s'exposer à des risques importants en termes de sécurité :

- risques de brûlures liés à la température de la matière qui tombe des cylindres, qui peut atteindre 115°C, ce qui a amené l'utilisation de gants anti-chaleur,

- risques de coupures justifiant des gants en kevlar,

- risques d'entraînement des mains et écrasement de doigts dans les cylindres justifiant l'utilisation de gants coquille,

- risques de projections qui peuvent avoir lieu lors de la chute de la matière agglomérée sur les cylindres expliquant le port de lunettes ;

- des masques pour se protéger des poussières et vapeurs nocives. Les mélanges sont composés de produits pour la plupart indiqués comme hautement toxiques. Les vapeurs issues de l'élévation à haute température des matières premières peuvent être nocives. Les mélanges sont très odorants ;

- casques et bouchons d'oreilles pour se protéger du bruit ambiant qui est très important.

Comme on peut le voir à partir de ce récapitulatif rapide des risques présents sur le poste, les risques d'atteinte à la santé sont ici complètement évidents. La preuve en est : dès que le titulaire du poste est absent, et donc remplacé par un collègue, les accidents sont fréquents. Pour reprendre les propos d'un chef d'équipe, *"En somme, en cas d'incidents, le passage sur cylindre d'un technicien non confirmé ne se ferait pas naturellement et confronterait ce dernier à des dangers qu'il ne sait pas maîtriser"*.

Pourtant l'ancien, par ses stratégies, parvient à sortir la production tout en se préservant du point de vue de la santé. Et personne ne veut prendre sa place : c'est le seul poste sur lequel la polyvalence

n'est pas effective. Selon un salarié travaillant en amont au niveau du mélangeur *"On tourne entre nous, lui on le laisse sur les cylindres. Ici c'est plus dur, c'est physique. Les bacs pleins pèsent de 80 à 85 kilos. Il y a des sacs de 25 kilos à porter dans la journée"*. L'ancien apporte une autre justification à cette spécialisation sur les cylindres, préférant à la notion d'évitement une justification centrée sur la compétence nécessaire à la tenue du poste : *"Ca fait 32 ans que je suis ici. J'ai fait 10 ans en haut. Maintenant, je suis descendu. Je ne vais plus en haut. J'ai dit au chef, non. Je laisse les jeunes, c'est en bas le plus dur, parce que tu travailles tout le temps. En haut, t'envoies ton mélange, après c'est bon tu te reposes. Ici, c'est tout le temps"*. On retrouve ici des éléments observés par Gaudart (2003) chez les pontiers : les opérateurs en fin de parcours professionnel ont choisi d'être monovalents sur des ponts difficiles dans un but de maîtrise de la situation de travail; ils ne tiennent qu'un pont, mais stratégique et délicat, nécessitant de multiples savoir-faire, qu'ils connaissent parfaitement.

Évaluer la pénibilité du travail, les risques encourus en fonction de ses propres capacités et ressources, constitue des compétences tout à fait importantes des anciens qui participent à leurs stratégies de préservation, tant du point de vue de la santé que d'un point de vue plus cognitif. On voit bien ici que la réalisation de l'activité relève de véritables prouesses individuelles sans cesse renouvelées de la part de l'ancien construites sur une pratique quotidienne mais aussi unique du poste : rappelons que l'opérateur ne tourne pas sur les autres postes. Pour reprendre une citation de N. Dodier (93), *"le mystère de la réussite (ici sortir la production sans se blesser dans un environnement reconnu comme très dangereux) est une composante du prestige individuel mettant en valeur la personne devant des audiences qui constatent le succès de l'activité technique (ici constituées des collègues, chefs d'équipe, voire de l'ergonome en situation d'observation)"*. Le mystère de la réussite étant une composante du prestige individuel, donc d'une certaine reconnaissance parmi les pairs. Cette approche du savoir-faire, des compétences, ne contribue-t-elle pas à sacraliser les compétences, les ressources individuelles, à *"théâtraliser le caractère personnel de l'habileté"* pour reprendre Dodier, ... et de cette manière à responsabiliser les opérateurs quant à leurs capacités à créer ces espaces et modes de gestion des risques ?

Lorsque se pose alors la question de la transmission des savoirs professionnels en matière de risques des anciens vers les jeunes, serait-ce de ces habiletés, de *"ces prouesses individuelles"*, ces formes de *"transgression du droit"* pour reprendre Dodier, qu'il est finalement question ?

Prenons un autre exemple, celui de masseloteurs dont le travail consiste à nettoyer des lingotières d'acier à la barre à mine et à réparer si nécessaire ces moules. Masson et Guillaume (99) ont montré que pour pouvoir réaliser cette activité, les opérateurs anciens qui sont nombreux et proches de la retraite, contrevenant à toutes règles de sécurité, enlèvent les chaînes de protection de l'estrade qui surplombe les lingotières, montent directement sur les lingotières, parfois encore chaudes, pour enlever les morceaux collés sur la paroi, travaillant en équilibre très instable, mais ayant ainsi d'avantage les moyens de déployer une force suffisante pour la réalisation de cette opération. Ici la compétence, évaluée par rapport à la qualité du travail réalisé et au temps passé sur la lingotière, passe par la transgression des règles. N. Dodier écrivait ceci : *« Une forme de prouesse consiste à montrer que ces règles ne s'appliquent pas à soi, Etre reconnu compétent, c'est montrer que l'on est au-dessus des consignes de sécurité, trop compétent dans le maniement des objets techniques pour relever de ces obligations. Celui qui dédaigne les règles montre qu'il a suffisamment de qualités individuelles pour traiter les moments les plus critiques de la machine »*.

Lorsque se pose la question du remplacement de ces experts de la gestion des risques, serait-ce ces prouesses là, qui sont au cœur de leurs compétences, qui sont attendues de ces novices, et qui doivent faire l'objet de la transmission ? Question pas facile et pourtant centrale ... En posant la question de la transmission des compétences de l'ancien dans ces contextes extrêmes, ne cherche-t-on pas à pérenniser des conditions de travail qui posent réellement problème ? Le travail d'instruction de la demande de l'ergonome n'est-il pas de déplacer la demande initiale portant sur la transmission des savoir-faire, vers une étude plus globale du poste de travail visant à améliorer les conditions de travail, en prenant la mesure, entre autres, des risques liés au dispositif technique ?

En d'autres termes, le plus urgent aujourd'hui dans l'entreprise de câblage, est-il d'identifier les savoir-faire de l'ancien afin de créer les conditions de la transmission vers les collègues ou des novices pour préparer son remplacement comme le souhaite le médecin du travail ? Ou la priorité est-elle à transformer la situation de travail ? L'ergonome n'est-il pas là aussi pour dire que parfois certaines formes de gestion des risques n'ont pas à être transmises car la situation est potentiellement dangereuse et impose une nouvelle conception plus globale du poste ?

La question est ici importante car changer aujourd'hui la situation de travail pour l'ancien peut vouloir dire aussi fragiliser l'équilibre précaire qu'il s'est construit pour faire face à la situation, pour tenir sans se faire mal au poste. Même si l'opérateur participe à ce travail, ce serait modifier les aménagements, les repères qu'il a élaborés au fil des mois, des années de pratique, ... développer un discours de non viabilité de ce poste qu'il occupait jusqu'alors et source de reconnaissance dans l'équipe.

Dans quelle mesure modifier aujourd'hui la machine, même en l'associant au processus de transformation, ne constituerait pas une difficulté réelle au maintien de l'activité de l'ancien qui, dans le nouvel environnement, va devoir réapprendre à travailler, reconstruire ses repères, ... sachant les craintes et les difficultés que peuvent éprouver les plus anciens en situation d'apprentissage (Paumès et Marquié, 1990 – Paumès et Pèlegirin, 1996) ? Ne risque-t-on pas de contribuer à une démotivation de l'ancien à l'approche de la retraite, qui n'aura pas nécessairement envie d'investir dans un apprentissage qu'il sait coûteux pour lui ? Si nous évoquons ici cet aspect, c'est qu'il nous est apparu déterminant dans une étude que nous avons réalisée auprès de techniciens conseils d'un service de Contrôle Médical de la Sécurité Sociale (Cau-Bareille et Da Costa, 1997) où le plus ancien du groupe a mal vécu l'informatisation de l'activité de saisie des documents, bloquant sur l'apprentissage, refusant ensuite de saisir les documents sur informatique malgré la mise en place d'un module de formation formalisé et consistant de 15 jours ?

Ne l'exposerait-on pas alors à de nouveaux types de risques ?

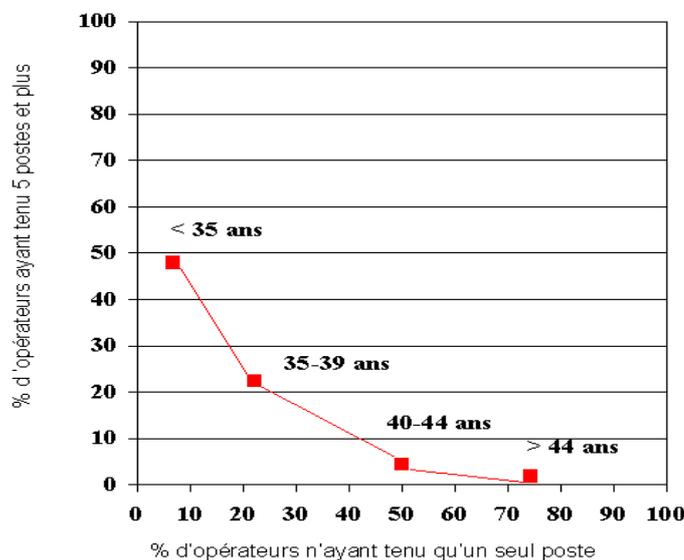


Figure 1 : Evolution du nombre de postes tenus en fonction de l'âge dans l'atelier de mécanique (n=142) pendant au moins 4 semaines (d'après Gaudart & Molinié, 2003).

Cette étude pose également un autre problème de fond : le problème de la monovalence des anciens, nous l'avons évoqué tout à l'heure. De nombreuses recherches réalisées au CREAPT (Gaudart, et Laville 1995; Gaudart, 1996 ; Gaudart et Pondaven, 1998) mais pas seulement (Revillet, 2004) ont permis de mettre en évidence une réduction de la polyvalence avec l'âge, le nombre d'anciens mono-valents étant très largement supérieur en fin de carrière, même si les recherches ont souvent mon-

tré que les anciens sont souvent monovalents sur les postes les plus difficiles et les plus stratégiques du secteur en question (Gaudart, 2003).

Ces études s'accordent à montrer que la monovalence auxquelles aspirent souvent les plus anciens, facilite la construction de stratégies de préservation, des stratégies d'économie informelles leur permettant de se soustraire à certaines expositions dans lesquelles ils pourraient se sentir en difficulté (Valérie Meylan a évoqué tout à l'heure des stratégies d'évitement lors de certaines opérations très physiques du montage des tentes au motif d'avoir des compétences plus pertinentes à exprimer dans d'autres tâches à réaliser). Comme l'évoquait Gaudart (2003), la question de la santé semble jouer un rôle important dans la décision des opérateurs de ne travailler que sur un seul poste : (...) "*on ne souhaite pas être polyvalent parce que son état de santé ne le permet plus*". (...) "*on ne souhaite pas être polyvalent pour préserver sa santé*". "*La "monovalence" apparaît alors comme un moyen de se mettre à l'abri de certaines épreuves induites par les changements de poste de travail*". L'âge devient alors un argument de négociation dans le collectif de travail : la monovalence devient un "*privilège de l'âge*" pour reprendre Gaudart, «*un droit implicite*» dans l'affectation au poste.

Cette monovalence traduit également l'évaluation du coût que représenterait la polyvalence du point de vue des adaptations aux différents postes de travail, ajustements qui deviennent de plus en plus coûteux avec l'avancée en âge. S. Revillet (2004), dans une étude dans les tanneries, a bien montré qu'un ancien proche de l'âge de la retraite, bien que travaillant sur un poste de graminage extrêmement pénible physiquement, ne voulait absolument pas changer de poste de travail. Ces régulations souvent informelles, expression de formes d'autonomie dans le travail, sont importantes et constituent, si l'on se réfère à ces travaux, des stratégies participant au maintien dans l'emploi des plus anciens.

Cette monovalence se trouve également renforcée par le fait que les postes sur lesquels sont intégrés les novices, voire les intérimaires, sont souvent les postes considérés comme nécessitant le moins d'expérience, les "*plus faciles à tenir*" du point de vue des chefs d'équipe, afin d'optimiser le fonctionnement des lignes ; laissant ainsi les postes les plus complexes, les plus stratégiques, aux anciens qui voient ainsi leurs rotations aux postes restreintes (Harlegand, 2003 ; Gros, 2003). Mais cette monovalence, importante pour les anciens, ne contribue t'elle pas à pérenniser ce système de régulations, ce mode de gestion individuel et discret des risques, limitant le requestionnement des situations de travail par appropriation du contexte et de la situation de travail ? Dans quelle mesure la mise en évidence de ces stratégies ne nous empêche-t-elle pas de remettre en cause les conditions réelles de travail, en voulant faire partager aux novices cette gestion des risques ? Ne crée-t-on pas les conditions pour ne rien changer aux situations de travail, sous prétexte que les anciens maîtrisent ces postes, ont les savoir-faire de toute façon pour gérer les problèmes ?

EN GUISE DE CONCLUSION

Nous voudrions seulement ajouter que s'il est clair que l'ergonome peut amener une contribution méthodologique à la conception des formations, à la transmission des savoirs professionnels sur la base d'une analyse fine des stratégies de travail des opérateurs en situation réelle de travail, nous voulions juste rappeler que cela ne nous dédouane pas de requestionner fondamentalement et d'améliorer les conditions de travail.

Bibliographie

- Amalberti R. et Mosneron-Dupin F. (1997a) "Facteurs humains et fiabilité" – Editions Octarès – 122p.
- Amalberti R. (1997b) "Risques". In "Vocabulaire de l'ergonomie" – Toulouse - Editions Octarès – p242.
- Cau-Bareille D. & Da Costa A. (1997) " Les enjeux de l'introduction de l'informatique dans un secteur de la Sécurité Sociale : le cas des techniciens du service médical" - Rapport interne CREAPT.
- Chassaing K. (2004), "*Vers une compréhension de la construction des gestuelles avec l'expérience : le cas des tôliers d'une entreprise automobile*". Revue électronique Pistes, vol 6 n°1, www.pistes.uqam.ca
- Clot Y. (2000), "Expérience et développement de l'expérience". In "Age, expérience, efficacité au travail ", Cahiers du CREAPT, actes du séminaire EPHE-CREAPT Vieillesse-Travail 1999.
- Clot Y. (2003), "Le collectif dans l'individu ? ». In "Modèles et pratiques de l'analyse du travail". Actes du 38ème congrès de la SELF.
- Cloutier E., Lefrèbvre S., Ledoux E., Chatigny C., St Jacques Y., (2001), "Enjeux de santé et de sécurité au travail dans la transmissions des savoirs professionnels : le cas des usieurs et des cuisiniers" – Rapport de recherche IRSST.
- Cloutier E., (2001) – "Influence de l'expérience sur la transmission des savoir-faire : le cas de l'usinage". In "*Les acquis des opérateurs durant leur parcours professionnel*", Actes du séminaire Vieillesse et Travail 2001.
- De la Garza C. et Weill-Fassina A. (2000), "Régulations horizontales et verticales du risque". In "*Le Travail Collectif*". Octarès, Toulouse.
- Desnoyers L. (1995) "Déclin d'œil et coup d'œil : sénescence et expérience dans le regard" In ouvrage collectif Volkoff S., Paumès (Cau-Bareille) D., Marquié J.C. "*Le travail au fil de l'âge*" - Editions Octarès – pp 245 - 270.
- Dodier N. (1993) "Les arènes des habiletés techniques". In Revue Raisons Pratiques ,4 ,1993 – pp 115 - 139.
- Florès J.L. (1996) "Handicap au travail. Aider à construire de nouvelles capacités". Travail et changement n°219.
- Florès J.L. (1998) "*Le passage de l'incapacité à la capacité (et de la capacité à l'incapacité) : une approche systémique*". Cahiers du CREAPT, actes du séminaire EPHE-CREAPT Vieillesse-Travail 1997.
- Gaudart C. & Laville A. (1995) – "Age et modalités de régulation de l'activité : le cas de tâches répétitives sous cadence " In ouvrage collectif Volkoff S., Paumès (Cau-Bareille) D., Marquié J.C. "*Le travail au fil de l'âge*" - Editions Octarès – pp 329 - 352.
- Gaudart C. (1996) "Transformations de l'activité avec l'âge dans des tâches de montage automobile sur chaîne", thèse d'ergonomie, LEPC-EPHE, Paris.
- Gaudart C. & Pondaven, S. (1998) Polyvalence, vieillissement et expérience dans deux métiers de la sidérurgie. Actes du XXXIII^e Congrès de la SELF "*Temps et Travail*" Paris, p. 599-609.
- Gaudart C. (2003) "*La baisse de la polyvalence avec l'âge : question de vieillissement, d'expérience, de génération ?*" Revue électronique Pistes, déc. 03 , www.pistes.uqam.ca
- Grosjean M. (2005), "L'awareness à l'épreuve des activités dans les centres de coordination". Revue électronique Activités, vol.2 n°1, www.activités.org
- Gros S. (2002) "Etude ergonomique de l'activité des pistoleurs sur la chaîne d'émaillage des casseroles" – Mémoire de DFSEA (Diplôme de Formation Supérieur en Ergonomie Appliquée) soutenu à l'Université Lyon II – Institut du Travail de Lyon, 76p.
- Goguelin P. & Cuny X. coord., 2003 "La prise de risques dans le travail". Actes des journées d'études et de réflexion organisées par les Chaires de Psychologie du Travail Sécurité au Travail, 4^{ème} édition. Collection Colloques. Octarès, Toulouse.
- Harlegand D. (2003) "Etude ergonomique de l'activité de montage de gaine" – DFSEA (Diplôme de Formation Supérieur en Ergonomie Appliquée) soutenu à l'Université Lyon II – Institut du Travail de Lyon, p76.
- Hubault F. coord., 2003, "Travailler, une expérience quotidienne du risque ?". Octarès, Toulouse.
- Kouabenan, R. & Dubois M. dir. (2003), "Les risques professionnels : évolution des approches, nouvelles perspectives". Octarès, Toulouse.
- Masson E. & Guillaume Y. (1999) "Etude ergonomique de l'activité des masseloteurs" – Mémoire de DFSEA (Diplôme de Formation Supérieur en Ergonomie Appliquée) soutenu à l'Université Lyon II – Institut du Travail de Lyon, p.

- Montfort N. (2003), Mémoire de DESS d'Ergonomie soutenu à l'Université Lyon II – Institut du Travail de Lyon.
- Ouni R. (1998), "*Modalité de contrôle temporel des tâches en situation d'interférence.*" Actes du 38ème Congrès de la SELF.
- Paumès (Cau-Bareille) D. (1990) – "Effets modulateurs de l'expérience professionnelle sur l'expression du vieillissement dans des tâches cognitives"- Doctorat d'Université Spécialité Psychophysiologie Ergonomique, Toulouse, Université Paul Sabatier.
- Paumès (Cau-Bareille) D. & Marquié J.C. (95) – "Travailleurs vieillissants, apprentissage et formation professionnelle " In ouvrage collectif Volkoff S., Paumès (Cau-Bareille) D., Marquié J.C. "*Le travail au fil de l'âge*" - Toulouse - Editions Octarès – pp 391 - 410.
- Paumès (Cau-Bareille) D. & Pélegrin C. (1993). "Apprendre ... est-ce une aptitude réservée aux jeunes ?" Revue Formation Emploi", 41, p 43-54.
- Revillet S. (2004) "La charge de travail physique en tanneries : intégration de l'ergonomie en tannerie" – mémoire de DESS d'Ergonomie soutenu à l'Université Lyon II – Institut du Travail de Lyon, p 61.
- Rogalski J. (2003), "Aspects cognitifs, organisationnels et temporels du traitement professionnel du risque (Sapeurs-pompiers de la Sécurité Civile)". In "*Les risques professionnels : évolution des approches, nouvelles perspectives*". Octarès, Toulouse.
- Volkoff S., Paumès (Cau-Bareille) D., Marquié J.C. (1995) – "Le travail au fil de l'âge " - Toulouse - Editions Octarès – 451 p.
- Zara-Meylan V. (2004), "Monteurs installateurs de structures de fête : comment intégrer le travail réel dans l'évaluation des risques professionnels ? " – Mémoire de DESS d'Ergonomie soutenu à l'Université Lyon II – Institut du Travail de Lyon, p 63.

Chapitre 10

ORGANISATION DU TRAVAIL ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES : LE CAS DES ORGANISATIONS QUALIFIANTES

Solveig OUDET, docteure en sciences de l'éducation, CNU

Je voudrais avant de commencer ma présentation vous remercier de m'accueillir. Je travaille à l'ISPEF en tant qu'ingénieur d'Etudes où je suis coordinatrice d'un master concepteur réalisateur de formation. De manière synthétique je gère la conception, l'animation, la coordination et le suivi du dispositif. Ce que je vais présenter aujourd'hui sur le lien entre organisation du travail et développement des compétences constitue le fruit de ma recherche doctorale. Je regrette de n'avoir pu assister aux autres présentations pour pouvoir rebondir sur ces dernières et aménager l'exposé qui va suivre.

Je vais d'abord revenir aux origines de ma recherche, sur ses enjeux et ses résultats tout en abordant la manière dont je m'en suis emparée, dont je m'y suis prise méthodologiquement. Je terminerai par les ouvertures possibles de mon travail.

Au niveau du plan de l'exposé je vous propose d'aborder :

- le cadre de la recherche
- La méthodologie de recherche en vue de repérer le bien fondé d'une spéculation
- Les résultats
- Puis je reviendrai sur ma problématique de recherche.

I. CADRE DE LA RECHERCHE

Je ne suis ni ergonomiste, ni psychologue du travail. Les notions clés que j'ai entendues avant autour de : vieux, jeunes, conflit de génération, collectif de travail ne sont pas des notions qui ont été discriminantes pour moi. L'ergonomie et la psychologie du travail ont par contre participé à éclairer mon travail. Tout d'abord pourquoi cette recherche, pourquoi ai-je fait le choix de travailler sur le thème de l'organisation du travail et du développement des compétences ? On peut dire qu'il y a une double origine à ma recherche :

- déjà le fait du métier que j'exerce. Nous formons des spécialistes de la formation et du développement des compétences. Un terrain d'observation privilégié et des conséquences pratiques et spéculatives quant à l'évolution du contenu du master...
- et un ancrage plus théorique qui est celui sur lequel je vais insister car premier au moment de ma construction de ma recherche.

On sait aujourd'hui que : La compétence relève d'une responsabilité partagée entre l'individu qui la met en œuvre et le milieu dans laquelle elle est mise en œuvre. Elle ne caractérise pas un individu mais la relation entre celui-ci et son milieu, les situations qu'il a à vivre. On sait également qu'Elle est particularisée par le milieu dans lequel elle est mise en œuvre, ce qui la rend spécifique, singulière et contingente. Le contexte professionnel apparaît déterminant. C'est dans les transactions avec ce dernier que se construisent les compétences.

Ces deux constats signifient :

- que certaines organisations vont s'avérer plus propices, plus facilitantes, que d'autres au développement des compétences. Etre plus nourricières ou façonnantes que d'autres...

- que l'organisation du travail engendre des pratiques professionnelles particulières, spécifiques, qui vont être ou non porteuses d'apprentissages
- et donc que la production de sens et de savoir ne dépend pas du couple emploi / individu mais découle très largement de la qualité des situations de travail.

À partir de là, il devient alors intéressant d'aller plus loin en s'attachant justement à comprendre comment le cadre organisationnel dans lequel s'inscrivent les situations de travail définit (en partie) les limites, les possibilités et donc les conditions de mise en œuvre de processus d'apprentissages et de développement des compétences, car il subsiste encore de nombreuses interrogations quant à cette question... même si on trouve beaucoup de choses dans la littérature sur le développement des compétences et beaucoup de choses sur l'organisation du travail, mais bien peu qui traitent de l'articulation des deux.

Nous faisons vraiment face à un paradoxe : l'injonction de développer les compétences est réelle. Mais, étonnamment, on trouve peu de choses sur la nature des pratiques de travail conduisant à leur développement ... Étonnamment, on trouve peu de choses sur les conditions organisationnelles qui les contraignent ou les favorisent ...

Dès lors, l'analyse du concept « d'organisation qualifiante » nous sembla aller de soi puisqu'il constitue la figure emblématique de la relation organisation du travail et développement des compétences. Il avance l'idée que le travail peut être tout à la fois productif et formateur. L'organisation qualifiante est souvent confondue avec l'organisation apprenante et pose la question de l'étanchéité de leurs frontières. Il faut beaucoup lire pour arriver à les distinguer. Un petit apport pour arriver à les distinguer.

L'organisation qualifiante est d'origine française, l'organisation apprenante est anglaise. Elles sont en fait très différentes car dans la seconde (OA) l'organisation s'appuie sur les apprentissages de ses membres pour apprendre, c'est l'organisation qui apprend et qui se transforme ou qui modifie ses comportements en fonction des apprentissages qui y ont lieu. Elle se caractérise par sa capacité à intervenir sur elle-même, à modifier ses logiques d'organisation et d'action. Avec l'organisation qualifiante, c'est l'organisation qui s'organise pour que ses membres apprennent. L'acte de production se confond avec l'acte de formation.

Pour ceux que l'organisation apprenante intéresse dans la littérature on trouve Peter Senge (« La 5^{ème} discipline »), et pour l'organisation qualifiante, Philippe Zarifian, essentiellement.

Elles ont en commun de faire évoluer les structures organisationnelles, les procédures de travail et le style de management des hommes pour favoriser l'émergence et le développement continu d'un ensemble cohérent de processus d'apprentissages qui sont à la fois individuels, collectifs et organisationnels.

L'apprentissage organisationnel dont on entend aussi parler apparaît dans la continuité de l'organisation apprenante, à ceci près que l'organisation ici capitalise, stocke, mémorise et diffuse les savoirs produits ou détenus par les individus. Pour ceux que cela intéresse, je les revoie vers les ouvrages de Sciences de gestion qui en sont les promoteurs.

L'organisation qualifiante vise le développement des compétences en agissant sur l'organisation. L'organisation apprenante se saisit des apprentissages individuels et collectifs pour agir sur l'organisation. Ainsi :

L'Organisation est dite Qualifiante dès lors que l'organisation des postes et des situations de travail de la dite organisation permet une maîtrise progressive des gestes professionnels par les opérateurs » (Y. Minvielle - 1992)

L'Organisation Qualifiante établit et utilise de manière explicite le lien entre l'organisation du travail et les compétences professionnelles, dans une dynamique de développement (C. Sauret – 1989)

La plupart des écrits mettent en avant :

- l'évolution des contenus de travail confiés aux opérateurs (enrichissement, élargissement des tâches),
- des règles et des normes de division du travail (autonomie, responsabilisation),
- des relations entre services, lorsque le travail se transversalise, ou se collectivise,
- et des modalités de formation (formation au poste, autour du tutorat, compagnonnage, et des formations croisées), comme étant des caractéristiques des Organisations Qualifiantes.

La question que l'on peut se poser, c'est : suffit-il d'avoir changé son organisation du travail ou remplacé l'aléa de production par l'aléa formateur pour affirmer qu'une organisation est devenue qualifiante ? Parce qu'en définitive, les concepts comme celui de l'organisation qualifiante semblent exister a priori sans que l'on ait réuni d'observations pour les valider. Notre empirie a largement contribué à nous alerter en ce sens. Les situations d'apprentissages que nous avons pu mettre en évidence se caractérisent par leur informalité et leur spontanéité, l'apprentissage devenant un produit dérivé de l'action ou un effet secondaire du travail.

Et c'est ainsi que s'explique notre problématique : pour quelles raisons une organisation qui est la plus à même de développer les compétences ne parvient-elle que modérément à le faire ? Autrement dit, comment expliquer le fait que les organisations aient tant de mal à devenir ou à être qualifiantes alors qu'une grande partie du discours managérial va dans le sens de promouvoir des organisations qui prennent en charge le développement des compétences, des organisations où l'on prône le management par les compétences, des organisations où l'on sait garder la trace des savoirs qui y sont construits ?...

À partir de là, quels furent alors les enjeux de notre recherche ?

Une question de départ tout d'abord : En quoi et comment l'Organisation du Travail est-elle effectivement capable de développer les compétences des salariés, d'assurer un processus permanent d'apprentissage ?

Et une problématique : Pour quelles raisons une organisation qui est la plus à même de développer les compétences ne parvient-elle que modérément à le faire ?

Enfin un double enjeu de recherche : empirique et spéculatif. Parce que notre souci n'était pas de déclarer une organisation « qualifiante », ni de caractériser des compétences en construction, mais dans un premier temps de vérifier le bien-fondé d'une spéculation : celle de l'organisation qualifiante en repérant, au niveau de notre empirie, des dynamiques, des dispositions organisationnelles favorisant le développement des compétences. Pour cela, on a procédé à un état des lieux, (fournir une photographie de ce qui participe au développement des compétences), puis dans un second temps, en tentant de comprendre pourquoi ce concept d'Organisation Qualifiante n'était pas parvenu à s'imposer dans le champ des pratiques.

2. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE : REPÉRER LE BIEN-FONDÉ D'UNE SPÉCULATION

Le repérage de ces dynamiques organisationnelles s'est construit à partir d'un matériel de recherche précis:

- On a réalisé 5 monographies d'entreprise (enquête monographique, première phase du travail de recherche). On a observé cinq PME du secteur de la logistique et de la plasturgie. On s'est centré sur le cœur de métier et sur la production. On a travaillé avec les régisseurs, les opérateurs, et les chefs d'équipe. On a sélectionné 5 PME en mutation. Au total on a conduit 120 entretiens avec 69 personnes, pour réaliser ces 5 monographies.
- Ensuite on a fait une enquête vérificative, seconde phase du travail de recherche. Cette enquête vérificative s'est passée dans l'une de ces 5 entreprises. On a suivi pendant 7 mois, 7 réunions. Ce qui a donné lieu à 48 entretiens avec 3 interviewers.

Donc en définitive au niveau de notre enquête, nous sommes partis d'une vision macroscopique de ces entreprises en repérant leurs caractéristiques contextuelles et organisationnelles. Pour ce faire, des entretiens ont été menés avec les dirigeants et l'encadrement de production. Il s'agissait d'appréhender chaque organisation du travail au regard de son contexte et de ses contraintes. De cette vision macroscopique, nous sommes passée à une vision plus microscopique de l'organisation du travail afin d'identifier les contraintes et les ressources que cette dernière génère en termes de possibilités de développement des compétences ; et ce pour les acteurs de la production dans les cinq entreprises (Chefs d'équipe, Techniciens, Régleurs, Opérateurs) dans chacune des cinq entreprises. Au final, nous avons conduit 120 entretiens, rencontré 69 personnes et essayé de respecter une certaine exhaustivité comportementale. Nous avons construit nos questionnaires, non pas sur une seule discipline mais au regard des apports de la sociologie, de l'ergonomie, de la psychologie du travail et de la didactique professionnelle. Pourquoi ces quatre disciplines ? Parce que les spécialistes de ces disciplines ont tous en commun de s'intéresser à l'analyse du travail et visent la compréhension et l'explication des comportements humains au travail. Nous avons cherché à cerner les objets qu'elles regardaient lorsqu'elles parlaient d'organisation du travail ou de situation de travail.

Notre travail s'est aussi construit sur la base de partis-pris méthodologiques :

- Nous avons privilégié le point de vue des salariés. C'est au travers des yeux des acteurs, de leur « sentiment d'apprendre », de la représentation qu'ils se font des moyens de leur développement professionnel (qu'ils soient formels ou informels) que nous avons cherché à accéder aux facteurs favorables ou défavorables au développement des compétences.

- Nous avons également privilégié à l'occasion de nos entretiens avec ces personnels, le développement qualitatif des compétences. Ce qui nous intéressait était d'accéder plus au développement professionnel qu'à l'adaptation professionnelle.

- Dans nos entretiens, on essayait de savoir quelle personne les avait aidés à prendre en main leur poste de travail. Mais après, le plus gros du travail c'était de savoir quelles compétences ils avaient acquises au début, comment on devient plus professionnel, comment on devient plus efficace dans son travail.

Pourquoi une enquête monographique ?

Elle nous a permis de mesurer le degré d'implication de l'Organisation du Travail dans l'élaboration des processus d'apprentissages, de repérer des facteurs organisationnels participant au développement des compétences et en définitive de construire une typologie de situations de travail dites qualifiantes sur laquelle je vais revenir. Parmi ces facteurs organisationnels on trouvera par exemple le contenu de travail, la nature des prescriptions, les modalités d'évaluation du travail et des équipes, l'organisation de la polyvalence, les groupes de travail, le management participatif, les réunions, les mobilités ou remplacements temporaires, etc. qui sont vraiment des dispositions organisationnelles.

Cette enquête monographique nous a permis également de repérer des facteurs individuels intervenant dans les apprentissages. Si les situations de travail dépendent de la manière dont le travail est organisé et de ses contenus, elles dépendent aussi de l'investissement de l'individu dans ces situations de travail. Cet investissement étant le résultat d'une histoire, de son expérience antérieure, de sa motivation, de ses intentions, de ses capacités, de ses connaissances ou de ses compétences, de son image de soi, de son projet professionnel, de la manière dont il envisage l'avenir... Ainsi l'individu dans sa manière de travailler et d'envisager l'avenir, au travers du regard qu'il porte sur lui ou sur le collectif de travail, oriente également le potentiel d'apprentissage qui gît dans toute situation professionnelle.

Ici je vous donne quelques exemples :

Le rôle de la Prescription :

Exemple : Chez Diverplastic, les opérateurs ont pour consigne de faire appel aux régleurs ou aux chefs d'équipe chaque fois qu'un problème technique se pose à eux. L'outil de production est moderne et complexe, donc fragile. Dès lors, ils ne s'intéressent que peu (voire pas) aux raisons des dysfonctionnements....

Exemple a contrario : Chez Visenplastic certains opérateurs ont pu devenir régleurs du fait du « peu de complexité » des outils de production. Les régleurs issus de la formation sur le tas expliquent qu'en tant qu'opérateurs, ils avaient eu peu à peu la possibilité de « donner des coups de mains », de « regarder faire », d' « écouter », etc. les régleurs en poste.

2^{ème} exemple l'évaluation:

L'absence de modalités d'évaluation des pratiques de management est peu incitative à la mise en œuvre et au développement des compétences liées au management... Les chefs d'équipe disent ne pas disposer de modèles de management et ne pas avoir les moyens de se fixer des axes de progrès... Pas de grille de compétences... pas de lignes directrices... : « on bricole » -

Exemple au niveau de la reconnaissance :

Le manque de reconnaissance de leur contribution à la performance de l'entreprise amène les individus à se désinvestir peu à peu du travail... Le besoin de reconnaissance des individus est très important... Lorsqu'aucun indicateur de résultat individuel ou collectif n'existe, c'est d'autant plus difficile de faire reconnaître sa capacité de travail et sa contribution aux résultats de l'entreprise. Les entretiens annuels n'existent majoritairement que pour les encadrants et sont l'occasion justement de faire le point sur leur contribution aux résultats de l'entreprise.

Autre exemple, c'est celui de la rotation sur les équipes :

La nuit, on est isolé des ressources humaines de l'entreprise. Les retours en journée des régleurs ou des chefs d'équipe de la nuit ou du week-end permettent de reprendre pied avec la vie de l'entreprise, et ainsi voir certaines choses qu'ils n'avaient pas vues la nuit.

Exemple de la Polyvalence :

Le développement de la polyvalence permet de prendre conscience des interrelations entre postes de travail, les mobilités internes et les remplacements également. Plus on est polyvalent, plus on est efficace.

- Par exemple un préparateur de moules qui passait son temps à râler, disant qu'il passait son temps à changer de version de moules sur les presses à injecter. « Je vais mettre 3 heures à monter mon moule et après derrière il y a une heure de production ». Donc le directeur de production s'était dit : « comment je peux lui faire comprendre que c'est comme ça et qu'il arrête de râler ». En fait ils l'ont intégré au service commercial, au niveau desancements des ordres de fabrication. Il s'est alors rendu compte de l'organisation des ordres de fabrication et du coup il râlait moins.

- On a aussi l'exemple d'un régleur qui a été magasinier à un moment donné et avait réussi à intégrer un certain nombre de savoir-faire des magasiniers et connaissait donc le coût de la matière. Quand on remplit une presse à injecter, souvent on fait du gaspillage, mais lui savait la quantité dont il aurait besoin sachant que le gaspillage coûtait cher à l'entreprise. Donc il prenait en compte cet aspect dans sa pratique.

- Chez Logimeuble, le développement de la polyvalence permet aux tuteurs d'être plus efficaces dans leurs pratiques de tutorat par la possibilité qui leur est donnée d'accéder à l'ensemble de la chaîne logistique et donc de mieux comprendre les interrelations entre les postes de travail.

Exemple observé de facteurs individuels :

Le fait d'avoir vécu une expérience douloureuse empêche certaines personnes de prendre des risques dans des situations nouvelles. Par exemple on a rencontré une opératrice qui ne voulait participer à aucun projet de l'entreprise. L'entreprise a des groupes de travail, il y a 69 employés, mais elle, était complètement récalcitrante. Au cours de l'entretien - et ce que l'entreprise ne savait pas -

elle a dit qu'elle avait été fleuriste et un jour elle a déposé le bilan. Donc maintenant elle a peur de prendre des responsabilités et ne veut pas s'investir dans l'entreprise.

Autour de la motivation :

Les individus se consacrent d'abord aux tâches pour lesquelles ils ont le plus d'intérêt comme le chef d'équipe qui se préoccupe d'abord du bilan sur les interventions techniques ou futures avant de se préoccuper des problèmes de qualité... Le préparateur de commandes qui gère ses priorités plutôt que celle de sa fonction... Il préfère le chargement et va d'abord aller donner un coup de main sur le quai d'expédition avant de s'assurer que tous les produits qu'il a à préparer sont tous en stock...

Autre exemple: Une opératrice explique qu'entre deux temps de formation, elle ne cherche pas à réinvestir ses acquis de formation parce qu'elle ne voit pas comment au regard de son activité de travail (et de sa charge de travail) , elle pourra un jour avoir le temps de faire autre chose que de l'assemblage et de l'impression.

Dans une entreprise il y a eu un plan de formation pour que les opérateurs deviennent opérateurs réglés et on se rend compte qu'il y a une opératrice de plus de 50 ans qui dit : je n'ai plus que 4 ou 5 ans à travailler, je ne vois pas pourquoi je deviendrais réglé, c'est fastidieux, c'est salissant, en plus en formation on nous fait travailler sur des moules d'essai qui sont petits et dans l'atelier c'est des gros moules, je n'arriverai jamais à les déplacer. Donc cette opératrice n'arrive pas à s'inclure dans les projets de l'entreprise.

Le projet professionnel :

Il influence fortement le choix des priorités en termes de développement des compétences. Les CE en particulier, et les personnes ayant des espoirs de mobilités internes, se projettent dans l'avenir et identifient les compétences techniques qu'elles se doivent d'acquérir.

Exemple : Un chef d'équipe de Diverplastic a conscience de l'importance des compétences managériales et cherche à les développer en s'intéressant aux manières de faire des autres ou en confrontant ses manières de faire à celles des autres...

Autre Exemple : Un préparateur de commande de Logimeuble explique qu'il tente d'entrer en contact le plus possible avec les gens du tuning, car il pense que c'est la voie royale pour devenir un jour chef d'équipe.

En définitive, l'activité c'est à la fois ce que fait la personne, ce qu'elle est, ce qu'elle veut et ce qu'elle peut faire car les choses peuvent aussi se croiser. Si l'on prend l'exemple de l'évaluation du travail. Parfois c'est parce qu'elle existe qu'une personne est à même de se projeter dans l'avenir. Chez Logimeuble, chaque collaborateur est en mesure chaque semaine de connaître son taux d'erreurs ou de casse et son rendement et de se fixer des objectifs ou axes de progrès...

Pourquoi une enquête vérificative ?

Parce que nous avons pris le parti de s'attacher au « sentiment d'apprendre » des acteurs. Nos choix méthodologiques ne nous ont pas donné directement accès ni aux situations de travail, ni aux situations d'apprentissage mais à leur mise en mots. Une opératrice parlait de son chef d'équipe en disant : « c'est l'horreur de travailler avec lui, il passe son temps à crier, à taper dans les cartons, il ne nous explique jamais les choses ». Et puis, le jour où moi, je vais dans l'atelier pour voir ce qui se passe, tout à coup ce chef d'équipe est adorable, il va voir les opérateurs, il leur explique les choses. Donc à chaque fois les choses étaient biaisées.

Au niveau de la recherche on peut nous reprocher de n'avoir pas suffisamment cherché à accéder aux traces ou aux preuves des activités d'apprentissages ou de développement des compétences. Pour corriger ce biais nous avons observé un dispositif organisationnel qui présente toutes les caractéristiques d'une « situation potentielle d'apprentissage », porteuse de développement au regard des résultats issus de notre enquête monographique, et de surplus identifiée en tant que telle par les acteurs. Ce dispositif a pris la forme d'un groupe de travail. Donc cette enquête vérificative permettait de valider les enquêtes monographiques.

Pourquoi ces PME ?

Nous avons choisi des PME parce que la plupart des recherches se passent dans des grandes entreprises, et parce que les pratiques de GRH, gestion des ressources humaines, sont souvent « artisanales » et méritent que l'on y prête une attention particulière, l'apprentissage se faisant souvent par et dans le travail.

Ces cinq entreprises sont issues des secteurs professionnels de la plasturgie et de la logistique. Elles ont été choisies après une enquête exploratoire auprès de plusieurs branches professionnelles et organisations patronales. Une fois les deux secteurs définis, nous avons conduit des entretiens exploratoires dans 28 entreprises avant de sélectionner les cinq entreprises qui ont fait l'objet de notre recherche, dans deux secteurs d'activités.

Les entreprises étudiées: *des entreprises en cours de changement...*

	Visenplastic	Diverplastic	Uplastic	Logimeuble	Logifer
Secteur	Plasturgie	Plasturgie	Plasturgie	Logistique	Logistique
Interviewés	17/109	20/75	17/300	30/300	15/50
Caractéristiques Organisationnelles	Structure par fonction Îlots de production Sous-traitant + marque propre Travail en 3/8 4 niveaux hiérarchiques Faible niveau de qualification (voire absence) pour les personnels de production	Structure par fonction Atelier sectorisé par clients Sous-traitant Travail en 3/8 + WE 4 niveaux hiérarchiques Faible niveau de qualification (voire absence) pour les personnels de production	Structure par marché Îlots de production Sous-traitant Travail en 3/8 + WE 3 niveaux hiérarchiques Faible niveau de qualification (voire absence) pour les personnels de production	Structure par fonction Dépôt sectorisé par marchés Distributeur marques propres Travail en 2/8 4 niveaux hiérarchiques Faible niveau de qualification (voire absence) pour les personnels de production	Structure par fonction Dépôt sectorisé par marchés Distributeur marque propre Travail en 2/8 4 niveaux hiérarchiques Faible niveau de qualification (voire absence) pour les personnels de production

Nous avons opté pour l'observation de cinq PME de plus de 50 salariés et de deux secteurs d'activité différents afin de faire varier les processus de travail et les rapports à la formation et au développement des compétences. Nous avons choisi trois entreprises d'une branche industrielle et deux entreprises d'une branche tertiaire. Nous nous sommes centrés sur le cœur de métier de ces entreprises, à savoir les métiers de production. Ces PME ont été choisies, non pas parce qu'elles affichent une volonté de rendre le travail formateur, mais parce qu'elles avaient profondément évolué au cours de ces deux dernières années. Les changements touchaient tout à la fois les emplois et l'organisation, comme :

- la mise en îlots et l'évolution du rôle des CE, Chefs d'Equipes,
- le raccourcissement des lignes hiérarchiques,
- l'introduction ou la réorganisation de la fonction management globale de l'atelier,
- le développement de la polyvalence des agents de production et des personnels techniques,
- le développement de la fonction animation des Comités d'Entreprise,
- une politique de mobilité intra ou inter fonctionnelle,
- un développement des processus de collectivisation du travail.

Ces entreprises s'étaient ainsi engagées dans un processus de mutations profondes concernant différentes dimensions de leurs activités, leurs métiers, leurs emplois voire leurs qualifications. Les en-

jeux posés sont à la fois de nature productive et de nature humaine. Ils touchent aussi bien la production, l'organisation, les technologies utilisées que les compétences à mobiliser. Nous avons fait l'hypothèse que nous pourrions de facto observer des choses intéressantes au regard des mutations économiques, technologiques et sociales qui les touchaient et qui étaient censées affecter les compétences requises pour tenir les emplois (évolution du rôle des chefs d'équipe, polyvalence des opérateurs, etc.).

Pourquoi ce groupe de travail ?

Il y avait des groupes de travail dans les cinq entreprises. Sauf que dans quatre d'entre elles ils étaient embryonnaires. Du coup comme ils étaient un peu jeunes, on s'est dit : est-ce qu'on va observer des choses intéressantes ? Donc on a été dans une cinquième entreprise dans laquelle il y avait 7 groupes de travail qui fonctionnaient depuis 10 ans. Dans ces 7 groupes on s'est demandé lequel on pourrait suivre. L'un d'entre eux avait la particularité de viser un double objectif, celui de la production et celui de la formation. Ce groupe traite de problèmes de qualité et c'est ce groupe que nous avons suivi sept mois durant, à la fois *du dedans* et *du dehors*. *Du dedans* parce que nous assistions aux réunions, *du dehors* parce que nous interviewions, après chaque réunion, trois personnes en particulier : des Pilotes. Les entretiens portaient sur le déroulement des réunions et sur les effets de ces réunions en termes d'apprentissage et de développement des compétences. Ce suivi a donné lieu à 48 entretiens individuels post-réunions : deux à trois entretiens après chaque réunion par individu, un « à chaud » le lendemain de la réunion, un à deux autres « à froid » une à deux semaines après les réunions.

Nous aurions pu choisir un autre groupe de travail dans l'entreprise puisque sept groupes fonctionnaient au moment du démarrage de cette enquête, mais celui-ci avait la particularité de chercher à la fois la résolution de problèmes de production (et plus spécifiquement de qualité) et de participer à la formation des Pilotes y participant (la fonction de Pilote est récente dans l'entreprise). Ce double objectif n'était pas affiché pour les autres groupes. Cela nous a donc paru évident de choisir ce groupe-là.

3. RÉSULTATS Alors, à quels résultats ce matériel de recherche nous a-t-il menés ? Que nous a apporté cette recherche. ?

Parce que nous avons choisi des entreprises faisant face à des mutations organisationnelles, nous supposons que cela aurait des effets sur les compétences requises pour tenir les emplois. Globalement, nos résultats pourraient surprendre, car il n'en est rien... Pourtant les injonctions à la responsabilisation, à l'autonomie, à la polyvalence, au travail d'équipe font partie du quotidien de ces entreprises. Mais étonnement rien ne s'y passe vraiment, l'accompagnement de ces injonctions est quasi inexistant sur le plan organisationnel. On veut de la transversalité mais il n'y a pas de travail d'équipe. On veut de la coopération mais il n'y a pas de travail collectif. On veut de l'autonomie mais on multiplie les contrôles et les prescriptions. On veut de la polyvalence mais les personnes tournent peu sur les postes de travail, etc... Les personnes interrogées ont le sentiment que c'est souvent *dans les interstices de l'organisation* qu'il se passe des choses, qu'ils apprennent ou qu'ils développent leurs compétences. De surcroît, c'est souvent de manière délibérée et volontaire (par autoformation et par mimétisme), que cela soit en cours d'emploi ou lors de la mise à l'emploi.

Les situations à effet d'apprentissage que nous avons pu observer c'est : quand ils analysent ou résolvent des problèmes en faisant face à l'inédit, lorsqu'ils s'arrêtent sur leur travail et réfléchissent, lorsqu'ils travaillent avec d'autres personnes, lorsqu'ils évaluent le résultat de leur travail, se construisent et se donnent des objectifs à atteindre, lorsqu'ils évoluent dans l'entreprise et peuvent développer de nouvelles activités, lorsqu'ils ont le sentiment d'avoir des espaces réguliers pour apprendre, en participant par exemple à l'amélioration des conditions et processus de travail, lorsqu'ils peuvent au minimum soit-il, participer au processus d'instruction de certaines décisions (local

fumeur, propreté et hygiène, sécurité, aménagement de postes de travail, mise en place de procédures...), lorsqu'ils ne font pas toujours la même chose, en variant leurs activités (polyvalence).

Ainsi, on peut dire que les personnes interrogées lors de l'étude pensent que leurs apprentissages ont lieu surtout par mimétisme et autoformation, que cela soit lors de la mise à l'emploi ou en cours d'emploi ; mais qu'elles repèrent des moments caractéristiques de situations d'apprentissages chaque fois qu'elles sont mises en situation. Il était plus facile lors des entretiens d'identifier pourquoi on n'apprend pas, plutôt que pourquoi on arrive à apprendre. Autrement dit, on développe ses compétences en vivant des expériences, en faisant les choses, en rencontrant des problèmes, en faisant face à l'inédit, à l'événement... comme évoluer dans l'entreprise, développer de nouvelles activités, participer à un nouveau projet ou à la résolution de problèmes inédits de fabrication. A force de faire les choses, à force de rencontrer des problèmes, à force de regarder faire... à force de vivre certaines expériences... L'expérience est ici inscrite dans la durée, dans la répétition...

Et puis, « en pensant l'expérience » : vivre des expériences n'est pas suffisant pour être efficace au travail, il faut penser ces dernières. L'expérience pour être apprenante doit faire l'objet de prise de distance, d'une « *élucidation réflexive* », comme évaluer les résultats de son travail pour se fixer des objectifs de progrès, être évalué et pouvoir se positionner en termes de compétences, être coaché, tutoré ou accompagné lorsque l'on rencontre des difficultés. L'expérience s'inscrit ici dans des processus de réflexion, (A.M. Chartier in RF n°27), en la faisant vivre dans l'intersubjectivité. Il ne suffit pas de vivre l'expérience, il faut aussi la faire vivre au travers des débats d'idées, d'échanges, de mises en perspective avec les collègues, de coopérations, de collaborations diverses, comme travailler avec d'autres personnes autour d'un projet, résoudre des problèmes de production à plusieurs, bénéficier de pratiques d'inter tutorat ou de travail en binôme. L'expérience s'inscrit dans une communauté d'action, à condition d'en avoir envie...

Même si nous avons pu repérer ces situations, on peut dire que dans les organisations que nous avons étudiées :

- l'objectif du travail est d'abord d'être pragmatique avant d'être épistémique. On cherche avant tout à transformer la réalité bien plus qu'à produire de la connaissance sur elle.
- l'apprentissage est un effet secondaire du travail, un produit dérivé de l'action, il a surtout lieu par autoformation, mimétisme ou vicariance. On s'est débrouillé ou on a regardé faire...
- il y a prégnance de situations potentielles d'apprentissage, ou porteuses d'effets d'apprentissage, privilégiant des apprentissages informels, spontanés et parfois opportunistes.
- les processus de décloisonnement et de désenclavement du travail sont à l'origine de nombreuses situations potentielles d'apprentissage. C'est-à-dire que prendre de la distance avec le travail, et travailler avec les autres, est porteur de développement. Ce que l'on a appelé : « les processus de désenclavement du travail » qui correspondent à la mise en œuvre de pratiques réflexives et réfléchies dans le travail. « Les processus de décloisonnement du travail » correspondent à la mise en œuvre de pratiques de coopération, de collaboration au sein du travail et/ou de pratiques de collectivisation du travail (tutorat, travail en binôme...)
- On note également que ce sont surtout les sujets qui s'emparent des potentialités des situations selon la volonté et l'envie qu'ils ont de se développer (d'où l'importance du processus d'autodétermination dans le domaine des compétences).
- On note également qu'il existe des lieux et des espaces privilégiés de développement des compétences et que l'on n'observerait des organisations réellement qualifiantes que dans des espaces professionnels délimités et circonscrits, dans des périmètres restreints ne touchant en général que peu de personnes à la fois et au même moment.

Ce qui nous a conduits à identifier des « situations qualifiantes ». On peut les définir comme des situations favorables au développement des compétences et aux apprentissages mais elles peuvent rester potentielles, (l'organisation des remplacements temporaires ou le travail en binôme n'a pas les mêmes effets dans chacune des 5 entreprises). Ou un exemple plus

précis : la construction de référentiel, on ne peut pas dire que c'est une situation qualifiante selon la manière dont on construit ce référentiel. Si les opérateurs participent à ce référentiel, ça peut être une situation qualifiante - Par contre dans d'autres entreprises, j'ai vu faire le chef d'équipe et le responsable qualité qui construisent ce référentiel par rapport à ce qu'ils observent. Dans ce cas ce n'est pas une situation qualifiante pour les opérateurs.

Les situations qualifiantes que nous avons pu identifier sont au nombre de 6 :

- Les situations collaboratives/coopératives : Ce sont des moments de construction de liens entre agents en vue de réaliser une œuvre commune (c'est par exemple le travail en binôme, ou les remplacements temporaires, ou les groupes de projets...)
- Les situations intercompréhensives : moments d'intégration de l'activité des autres dans sa propre pratique (comme polyvalence, tutorat, ou remplacement temporaire)
- Les situations communicationnelles / informationnelles : moments de diffusion d'information, d'échanges, de discussion (tels que la relève d'équipe, les réunions, ou l'élaboration de tableaux de bord)
- Les situations de bilan : Ce sont des moments privilégiés d'arrêt et de reconsidération de la manière de travailler (le groupe de travail, le management des situations, la boîte à idées)
- Les situations événementielles : Ce sont des moments problématiques signifiants ayant été l'occasion d'apprentissages nouveaux (changement d'organisation, de procédures)
- Les situations formatrices : Ce sont des moments de formalisation et de transmission du savoir-faire à d'autres (tutorat, accueil nouveaux arrivants, co-tutorat)

Par exemple la boîte à idées, vous savez tous ce que c'est : elle est anonyme ou non on en profite pour donner ou échanger des idées sur le process de travail ou introduire un changement dans l'entreprise, après les cadres en font ce qu'ils veulent. Dans une des entreprises, en fait cette boîte à idées à la fin du mois est relevée, et on note toutes les idées sur un tableau et ensuite on va noter pourquoi l'idée est retenue, et si elle ne l'est pas pourquoi elle n'est pas retenue, si elle est intéressante pourquoi elle l'est. A ce moment-là les gens ont un retour sur leur idée et c'est du coup une situation qui leur permet de réfléchir sur leur idée ou celle d'un autre collègue et qui est formatrice.

Autre exemple, dans certaines entreprises la relève d'équipe est comptée dans le temps de travail, donc cela se passe mieux que dans les entreprises où cela n'est pas le cas. Du coup on se sent responsable et on transmet réellement des choses.

On peut dire que toutes ces choses que nous venons de présenter existent dans des espaces interstitiels de l'organisation, ils ne sont pas le fruit d'une politique managériale et/ou organisationnelle. Elles naissent de-ci, de-là, souvent par hasard... au détour d'un événement ou d'une rencontre. Elles sont informelles. Les résultats que je viens de présenter sont très synthétiques et appauvrissent sans doute quelque peu notre travail (mais nous pourrions y revenir lors des échanges qui suivront cette présentation) mais j'aimerais prendre le temps d'aborder d'autres points...

4. RETOUR SUR LA PROBLÉMATIQUE : TENTER DE COMPRENDRE POURQUOI LE CONCEPT D'ORGANISATION QUALIFIANTE N'EST PAS PARVENU À S'IMPOSER DANS LE CHAMP DES PRATIQUES

À l'issue de ces résultats, notre travail de recherche aurait pu s'arrêter là: les organisations qualifiantes, ça n'existe pas ! Les organisations qualifiantes sont un leurre ! Nous aurions pu aussi faire des prescriptions en proposant des pistes ou suggestions d'actions favorables à l'émergence de ces dites situations qualifiantes...comme développer les interactions, la mise à distance ou la motivation. Ça n'a pas été le cas. Ça n'a pas été notre choix. Nous avons choisi de prolonger notre travail

différemment. Notre choix peut paraître déconcertant à première vue, puisqu'en définitive en cherchant à opérationnaliser le concept d'organisation qualifiante ou à montrer qu'il était le plus à même d'exprimer la relation d'organisation du travail et de développement des compétences, nous avons participé à sa mise en abîme, à sa mise en question. De plus, plus nos enquêtes progressaient, plus elles nous alertaient sur les dispositifs classés dans la littérature comme relevant d'organisations qualifiantes.

L'observation d'un groupe de travail dans la deuxième phase de notre recherche nous a confortés dans ces résultats puisque l'enquête monographique avait permis de l'identifier comme situation qualifiante « idéale », et il était déclaré qualifiant par les acteurs. Mais nous n'avons pas pu le démontrer au travers du suivi que nous avons réalisé de l'un d'entre eux : freins organisationnels, freins hiérarchiques, freins interpersonnels, émotifs ou cognitifs, etc. qui viennent entraver les possibilités de développement des acteurs, et l'empêchent de fonctionner comme une communauté de pratiques ou comme une situation qualifiante. Donc tout laisse à penser que le concept existe à priori sans que l'on ait réuni de réelles observations pour le valider. On discourt à son endroit. Nos résultats vont dans ce sens.

Nous avons dès lors éprouvé le besoin de comprendre ce qui se passait, qu'est-ce qui faisait que ce concept n'avait pas réussi à s'imposer dans le champ des pratiques... alors qu'il semblait prometteur et en phase avec les besoins des entreprises. D'où notre problématique : Comment une organisation la plus à même de développer les compétences parvient-elle à le faire ? Car au commencement de notre troisième partie, l'Organisation Qualifiante pose plus de questions qu'elle n'en résout. Elles sont d'ordre :

- *pédagogiques* : l'individu peut-il apprendre en permanence ? L'organisation du travail peut-elle proscrire ou prescrire l'apprentissage ?
- *socio-organisationnelles* : l'organisation qualifiante est-elle l'emblème d'une nouvelle organisation du travail ou un mode de gestion ? Peut-on imaginer un seul modèle d'organisation du travail où les contextes de travail sont si différents ? L'autonomie peut-elle se décréter ?
- *et éthiques* (les formes de formation en situation de travail profitent-elles à tous ?).

Mais pourquoi n'a-t-elle pas réussi à s'imposer alors qu'elle semble tellement être en phase avec les besoins des entreprises ? En effet que suggère le concept si nous nous intéressons à lui ? Il promet l'apprentissage permanent de ses membres. Il est du côté de l'apprendre à apprendre plus que de l'apprendre. Il est du côté du développement des compétences de gestion de l'action plus que des compétences d'action... Il semble donc une réponse adaptée au besoin de flexibilité et d'adaptativité humaine dont les entreprises disent avoir besoin en phase avec les mutations du travail. Alors que se passe-t-il ?

Notre 3^{ème} partie a fonctionné pour nous comme une opportunité de prendre de la distance avec la notion d'organisation qualifiante et nous a permis d'explorer à cette occasion d'autres concepts liés à la formation des adultes, ceux d'expérience et de professionnalisation.

Cette prise de distance nous a permis de formuler 2 hypothèses :

- l'organisation qualifiante relève plus d'un parti pris idéologique que de données empiriques,
- les partis-pris véhiculent des mythes. (de l'ingénierie de formation à l'ingénierie de professionnalisation).

Pourquoi avoir emprunté la notion de mythe ? D'abord sur le plan spéculatif pour sa valeur explicative. Le mythe est une inflexion qui donne du sens aux événements. Il nous offrait une autre grille de lecture de nos résultats et nous permettait de comprendre pourquoi les choses ne sont pas comme elles sont supposées l'être. Les mythes que nous avons pu dégager nous montre que l'organisation qualifiante est bien plus qu'une inflexion, elle interprète la réalité, elle interprète ce qui est et ce qui serait souhaitable, ce qu'elle voudrait qui soit... pour le prescrire. Elle est donc aussi du côté de l'idéologie. Elle se veut tout à la fois explicative et interprétative de ce qui se passe dans les entre-

prises en voie de modernisation, dans les nouvelles organisations. En définitive l'Organisation qualifiante en étant à la fois du côté du mythe et de l'idéologie relève donc d'un mythe idéologique, du mythe contemporain.

Ces mythes, nous n'avons pas cherché à les rendre exhaustifs. Nous en avons identifié sept :

- le mythe d'une entreprise homogène : idée d'une organisation dont les emplois sont occupés par des individus ayant le même niveau de compétences et aspirant tous à la responsabilisation, l'autonomie, l'apprentissage... sans tenir compte des différences d'aspirations et d'implication
- le mythe d'une entreprise consensuelle : idée que les objectifs de l'entreprise sont partagés par tous sans prise en compte des différences d'intérêts, d'aspiration et d'identité professionnelle
- le mythe d'un nouveau modèle de production : idée d'un nouveau modèle de production généralisable à l'ensemble des entreprises et des services au sein d'une même organisation.
- Le mythe d'une entreprise démocratique : idée que chacun pourrait participer à l'instruction des décisions quel qu'il soit.
- le mythe d'une organisation idéale : idée d'une organisation où chacun pourrait aspirer à son développement alors que les potentialités des organisations en la matière diffèrent
- le mythe d'une communauté d'appartenance : idée que l'on appartient à la même communauté dont on défend les valeurs, les croyances et les comportements. Idée que l'on est tous solidaire.
- le mythe de la formation sans formateur : idée que l'on peut se former simplement en se confrontant aux situations de travail, sans tenir compte de la médiation nécessaire entre apprenant et objet d'apprentissage...

Comment alors sortir de l'impasse qui semble se présenter à nous lorsque nous parlons d'organisation qualifiante ? Nous avons proposé de dépasser ces mythes en opérant un changement de paradigme, celui qui consiste à passer d'une logique de compétence, d'adaptation et d'insertion professionnelle à une logique de développement de l'expérience, de perfectionnement et d'intégration professionnelle.

Ce changement de paradigme repose sur le passage d'une logique de formation à une logique de professionnalisation. La logique de formation est une logique d'adaptation, elle cible des compétences, des choses que l'on fige. La logique de professionnalisation cible un mouvement, une dynamique, une posture, un état d'esprit. Cette proposition s'appuie sur l'idée d'une philosophie de management qui réinvente le travail pour apprendre et non à apprendre, l'organisation du travail pour aider à apprendre. Elle postule que l'éventail des formes que peut prendre l'apprentissage par, dans et en situation de travail résulte d'une culture, d'une philosophie de management, celle de l'apprenance, philosophie qui accompagne les efforts d'apprentissage des personnes, qui facilite les apprentissages grâce à différentes modalités organisationnelles et managériales.

Il ne s'agit pas de réinventer l'organisation qualifiante mais de favoriser un milieu nourricier en matière de développement professionnel. Dans ce cadre les professionnels de la formation deviennent des développeurs d'apprentissages et non plus des organisateurs de stages de formation. Sans doute peut-on nous reprocher ici d'être comme l'organisation qualifiante dans un discours idéologique et mythologique mais l'une des vertus du mythe n'est-elle pas d'être pédagogique et capable de pousser les hommes à se mettre en marche.... ? Pour être efficace, le discours idéologique ne doit-il pas se présenter comme vérité et être vécu comme une foi ? Foi en une possible philosophie de management de l'apprenance.

POUR CONCLURE

Dès lors, comment ce travail pourrait-il se poursuivre ? Sans doute qu'aujourd'hui nous nous posons bien plus de questions qu'hier. Notre troisième partie en est l'illustration même. La notion d'expérience est truffée de questions en suspens... et loin d'être stabilisée. Elle ne véhicule peut-être pas des mythes mais elle entretient des paradoxes. Alors quelles ouvertures proposer à notre recherche ?

Nous avons conscience d'avoir poussé des portes et ce notamment autour de la notion d'apprenance ; notion nouvelle qui nous semble extrêmement intéressante (et ce n'est pas pour faire allégeance à celui qui contribue à la diffuser et à la valoriser) mais parce qu'elle met en synergie l'idée de culture, de processus, et de posture, d'ouverture, de disposition à l'apprentissage. Elle n'est pas méthode en soi. Elle pourrait faire l'objet d'un travail empirique visant à repérer des pratiques effectives d'apprenance.

Une autre problématique intéressante pourrait tourner autour de l'idée de transmission de l'expérience. L'expérience peut-elle faire l'objet d'une transmission ? L'expérience est-elle transmissible ? Des pratiques peuvent-elles en attester ? Au-delà de ces nouvelles pistes de problématique, il est envisageable sans doute d'approfondir nos résultats en réalisant des extensions de notre recherche.

D'une part dans d'autres entreprises : des entreprises qui affichent des pratiques de management des ou par les compétences, ou qui valorisent les résultats de leurs groupes de travail ; et d'autre part en s'attachant à circonscrire des dispositifs qui fonctionnent tout à la fois comme instrument de développement des compétences et comme instrument de développement de l'organisation (polyvalence, travail d'équipe, travail en binôme, pratiques d'évaluation...).

BIBLIOGRAPHIE THEMATIQUE PROPOSEE PAR SOLVEIG OUDET

Apprentissage Organisationnel

ARGYRIS Chris et SCHON Donald « Savoir pour agir : surmonter les obstacles de l'apprentissage organisationnel », Paris, Interéditions 1995

ARGYRIS Chris et SCHON Donald « Organizational learning: a theory of action perspective », Reading, Addison Wesley, 1978

MOIGEON Bertrand in « *L'apprentissage organisationnel* » in RUANO BORBALAN Jean Claude « Eduquer et Former », Paris, Editions Sciences Humaines 2001

NONAKA Ikujiro et HIROTAKA Takeuchi in « La connaissance créatrice », Bruxelles, Bruxelles, De Boeck Université, 1997

SCHON Donald « Le praticien réflexif », 1^{ère} édition, Paris, Editions Logiques 1991

LEVITT B. et MARCH JG in « *Organizational learning* », Annual Review of sociology n°14, 1988

Compétence

AUBRET Jacques, GILBERT Patrick et PIGEYRE Frédérique « Management des compétences : Réalisations, concepts, analyses », Paris, Dunod 2002

AUBREY Jacques et alii « Savoir et pouvoir », Paris, PUF 93

BELLIER Sandra « *La compétence* » in CARRE Philippe et CASPAR Pierre « Traité des Sciences et Techniques de formation », Paris, Dunod 1999

- DE WITTE Serge in MINET Francis «La compétence, mythe, construction ou réalité », Paris, L'Harmattan 1997
- D'IRIBARNE Alain in OIRY Ewan « De la qualification à la compétence : entre rupture et continuité », Paris, L'Harmattan 2003
- LE BOTERF Guy « Construire des compétences individuelles et collectives », Paris, Editions de l'organisation 2000
- LE BOTERF Guy « De la compétence : essai pour un attracteur étrange », Paris, Editions de l'Organisation 1997
- LEPLAT Jacques et DE MONTMOLLIN Maurice « Les compétences en ergonomie », Octares 2001
- LEPLAT Jacques in « *Compétences et ergonomie* » in LEPLAT Jacques et DE MONTMOLLIN Maurice « Les compétences en ergonomie », Paris, Octarès 2001
- LEVY LEBOYER Claude « La gestion des compétences », Paris, Editions de l'organisation 1996
- MALGLAIVE Gérard in « *Compétences et Ingénierie de formation* » in MINET Francis et Al. « La compétence, mythe, construction ou réalité », Paris, L'Harmattan 1994
- MANDON Nicole « La méthode ETED », Marseille, CEREQ 1990
- MINET Francis « *L'analyse de l'activité et la formation des compétences* » in MINET Francis et Al. « La compétence, mythe, construction ou réalité », Paris, L'Harmattan, 1994
- OIRY Ewan « De la qualification à la compétence : rupture et continuité », Paris, L'Harmattan 2003
- PARLIER Michel in «La compétence au service d'objectifs de gestion » in MINET Francis et Al. « La compétence, mythe, construction ou réalité », Paris, L'Harmattan 1994
- PERRENOUD Philippe « Construire les compétences dès l'école », 4^{ème} édition, Paris, ESF 2004
- PIOTET Françoise « *Compétence et ordre social* » in DUPRAY Arnaud, GUITTON Christophe et MONCHATRE Sylvie « Réfléchir la compétence », Paris, Octarès 2003
- ZARIFIAN Philippe « Objectif Compétence », Paris, Editions Liaisons, 1999
- ZARIFIAN Philippe « Le modèle de la compétence », Paris, Editions Liaisons 2001
- DURAND Jean Pierre in « *Les enjeux de la logique compétence* » in Gérer et comprendre, Revue Annale des Mines, Décembre 2000.
- FERNAGU OUDET Solveig in « *Voyage au cœur de la compétence* » in Actualité de la Formation Permanente n° 170, Janvier – Février 2001
- GAUDART Corinne & WEIL FASSINA Annie in « *L'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle: u ne approche ergonomique* » in Formation emploi n° 67, 1999
- GILBERT Patrick et PIGEYRE Frédéric in « *Peut-on réellement manager les compétences ?* » in L'Expansion Management Review, septembre 2002
- LEPLAT Jacques in « *Compétences individuelles, compétences collectives* », Communication à la journée de Psychologie du travail et d'Ergonomie en Rhône Alpes, 2001
- LICHTENBERGER Yves in « *Compétence, organisation du travail et confrontation sociale* » in Formation Emploi n°67, 1999
- MEDEF Cahier n°8 « *Acquisition et transmission des compétences* »
- STROOBANTS Marcelle in « *la production flexible des aptitudes* », in Education permanente n°135, 1994
- STROOBANT Marcelle in « Travail et compétence : récapitulation critique » in Formation Emploi n°33, 1991
- TUPIN Louis in « *La compétence comme matière, énergie et sens* », Education Permanente n°135, 1994
- WITORSKY Richard in « *De la fabrication des compétences* », Education permanente n°135, 1994
- ZARIFIAN Philippe in « *Sur la question de la compétence* » in Gérer et comprendre, Revue Annale des Mines, Décembre 2000.

Didactique

- PASTRE Pierre in « *L'analyse du travail en didactique professionnelle* », Revue Française de pédagogie n°138, mars 2002
- PASTRE Pierre in « *L'ingénierie didactique professionnelle* » in CARRE Philippe et CASPAR Pierre « *Traité des sciences et techniques de la formation* », Dunod 1999

PERRENOUD Philippe « *La transposition didactique à partir de pratiques* » article à paraître dans la Revue des Sciences de l'Education

RAISKY Claude in « *Complexité et didactique* » in Education Permanente n°139, 1999-2

Formation et Travail

BOURGEOIS Etienne in « *La formation en situation de travail* » in GUYOT Jean Luc *et al.* « La formation Professionnelle Continue : L'individu au cœur des dispositifs », Bruxelles, De Boeck Université 2003

CARRE Philippe in « *L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive* », in BLANCHARD LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole et BEILLEROT Jacky in « Formes et formation du rapport au savoir », Paris, L'Harmattan 2000

LEPLAT Jacques « *L'analyse du travail en psychoergonomie* », Paris, Octarès 1992

BARBIER Jean Marie in « *Recherche et développement professionnel* » éditorial, Recherche et formation n°17, 1994

BAUDOIN Jean Marie in « *Les formations diplômantes en entreprise* » in Education permanente n°112, 1992

BRICAUD Michel in « *Les situations de travail formatrices chez Bronze Acior SA* » in Education permanente n°112, 1992

FALZON Pierre et TEIGER Catherine in « *Ergonomie et formation* » in CARRE Philippe et CASPAR Pierre « *Traité des sciences et techniques de la formation* », Dunod 1999

JOBERT Guy in « *L'intelligence au travail* » in CARRE Philippe et CASPAR Pierre « *Traité des sciences et techniques de la formation* », Dunod 1999

LACOSTE Michèle in « *Changement dans l'entreprise et collectif informels d'apprentissage* » in Education permanente n°112, 1992

MAYEN Patrick in « *Les situations potentielles de développement* », Education Permanente n°139, 1999-2

OLRY Paul in « *Entreprise et formation, quelles pratiques développer ?* », Actualité de la formation permanente n°154, mai juin 1998

OLRY Paul in « *Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail* », Revue Française de pédagogie n°138, mars 2002

PEYRARD Catherine in « *Technologies de conduite et technologies intellectuelles : la production de connaissances dans les activités de travail* » in Education permanente n°112, 1992

Groupe, Groupe de travail

BARLOW Michel « *Le travail en groupe des élèves* », 2^{ème} édition, Paris, Bordas 2000

BEILLEROT Jacky « *Le groupe en formation des adultes ou groupe et formation des adultes* », in CARRE Philippe et CASPAR Pierre « *Traité des sciences et techniques de la formation* », 2^{ème} édition, Paris, Dunod 2004

BOURGEOIS Etienne in « *Apprendre en groupe* » in SOLAR Claudie « *Le groupe en formation des adultes* », Bruxelles, De Boeck Université 2001

COAT Françoise « *Le travail en groupe à l'âge des réseaux* », Paris, Economica 1998

LECLERC Chantal « *Comprendre les groupes* », Laval - Presses Universitaires de Laval et Lyon - Chronique Sociale, 1999

MUCCHIELLI Roger « *La dynamique des groupes* », 16^{ème} édition, Paris, ESF 2002

PROULX Jean « *Le travail en équipe* », Québec, Presses Universitaires du Québec 1999

Organisation Qualifiante, Apprenante

BEAUJOLIN François « *Vers une organisation apprenante* », Paris, Editions Liaisons 2001

BELET Daniel « *Devenir une entreprise apprenante* », Paris, Editions de l'organisation 2002

COMBES Monique in « *L'organisation qualifiante : idéal type et conditions d'émergence. Les enseignements d'une recherche dans l'aéronautique* », Thèse de doctorat, Paris, 1995

MARIE GIRAULT Sophie « *Organisation qualifiante* », Paris, L'Harmattan 2001

- MOISAN André in « *L'organisation apprenante* », Thèse de Doctorat, Paris, 1994
- ROPERT Gérard et HASPEL Régine « Construire des organisations qualifiantes », Paris, Editions de l'organisation 1996
- SENGE Peter « La cinquième discipline », Paris, First Editions 2000
- BELET Daniel in « *La révolution de l'entreprise apprenante* » in *L'Expansion Management Review*, septembre 2003
- CHOAIN Laurent in « *L'organisation apprenante* » in *Personnel ANDCP n°375*, décembre 1996
- DE BONNAFOS Géraldine in « *L'organisation qualifiante, théories et réalisations* », Rapport Entreprise et Personnel, Boulogne, Mars 1994
- GRIMAND Amaury in « *L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle* » in *Revue Française de Gestion n°32*, juillet-août 1999
- GRIMAND Amaury & VANDANGEON DERUMEZ Isabelle in « *L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle : vers une nouvelle conduite des processus de changement* » in *Revue de Gestion des Ressources Humaines n° 32*, 1999
- MADELIN Philippe in « *Les organisations qualifiantes aujourd'hui* » in *Bulletin Développement et Emploi*, Clichy, n°34, juillet 1992
- MAROY Christian in GRIMAND Amaury in « *L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle* » in *Revue Française de Gestion n°32*, juillet-août 1999
- MINVIELLE Yvon in « *Les organisations qualifiantes : les conditions de mise en œuvre* », *Perspective n°84*, 1992
- MINVIELLE Yvon in « *Les organisations qualifiantes, notes de travail n°2* » in *Perspective n°83*, 1992
- PARLIER Michel & PERRIEN Christian & THIERRY Dominique in « *L'organisation qualifiante et ses enjeux dix ans après* » in *Revue Française de Gestion novembre-décembre 1997*
- PARLIER Michel in « *Apprentissage et organisation* », in *Actualité de La Formation Permanente n°154*, mai juin 1998
- PARLIER Michel in « *Une organisation peut-elle être apprenante?* », conférence du 12 mars 1997
- Pôle productique Rhône Alpes, n°46, janvier 1997
- SAURET Christian in « *les organisations qualifiantes : processus de développement des compétences* », Rapport Entreprise et Personnel, Boulogne, Avril 1989
- THIERRY Dominique in « *Organisations qualifiantes : quelle définition et quelle méthode d'évaluation ?* » in *Education Permanente n°112*, 1992
- ZARIFIAN Philippe in « *Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante* », *Education Permanente n°112*, 1992
- ZARIFIAN Philippe in « *Du travail formateur aux organisations qualifiantes* », *Actualité de la formation Permanente n°133*, 1994
- ZARIFIAN Philippe in « *Organisation apprenante et formes de l'expérience* », Colloque « Constructivismes : usages et perspectives en éducation », Genève, 8 septembre 2000

Travail

- CLOT Yves « La fonction psychologique du travail », Paris, PUF 2002
- DE MONTMOLLIN Maurice « Intelligence de la tâche », Paris, Editions Peter Lang 1986
- DE TERSSAC Gilbert « L'autonomie dans le travail », PUF 92

Synthèse des débats après exposé de Solveig Oudet

Serge VOLKOFF

Alain Savoyant a bien fait de partir hier soir ! Deux de ses idées princeps du lundi matin ont été violemment contrebattues par les deux intervenants : la 1^{ère} étant qu'on ne transmettait pas les savoirs alors que lui avait dit qu'on transmettait les savoirs. Et, Solveig vient de nous dire qu'on transmettait l'expérience alors que lui nous a expliqué très clairement que l'expérience ça ne se transmet pas. Là dedans il y a autant de questions de vocables que de questions de modes d'approches de ces questions-là. Donc je n'y reviens pas en détail... Qui souhaite prendre la parole ?

Inanna MARTIN

D'après ce que vous dites, il apparaît que l'entreprise porte sur elle-même un regard chargé de mythes et peut-être d'opinions et de fausses idées. Elle se veut être un monolithe consensuel qui va entraîner l'ensemble de ses salariés dans un même mouvement : désir d'apprendre, de se professionnaliser etc. Est-ce que par ce que vous montrez là il ne faut pas qu'elle se remette à penser différemment et qu'elle commence à réfléchir sur les motivations internes de ses propres salariés au lieu d'imaginer qu'eux-mêmes ont adhéré à sa propre volonté d'aboutir et d'être efficace ? Donc, le levier de la motivation personnelle ? Comme vous le disiez la personne qui développe ses compétences le fait souvent parce qu'elle a un projet professionnel, et en fait pour avoir un projet professionnel il faut aussi avoir des motivations particulières, et au-delà, les motivations de l'entreprise : (le chiffre d'affaires, la productivité...) ce n'est pas de la motivation personnelle en soi. Donc est-ce qu'il n'y a pas un retour sur la motivation d'ordre personnel ?

Solveig OUDET

Ce n'est pas l'entreprise qui porte un regard qui véhicule des mythes, c'est le concept qui véhicule des mythes. Après, concernant les salariés, pour les motiver à apprendre, l'objectif premier de l'entreprise c'est la productivité et non pas l'apprentissage, et du coup elle ne sait pas réfléchir aux modalités d'apprentissage. C'est vrai qu'aujourd'hui il y a un changement avec la réforme de la formation professionnelle, avec notamment le DIF, le droit individuel à la formation, qui va instaurer des entretiens de progrès et peut-être que cela va être un facteur déclenchant pour inciter les individus à développer leurs compétences. Après ce n'est pas évident parce que de la manière dont ils se projettent dans l'organisation, cela peut être difficile d'avoir envie de développer ses compétences. Si je prends l'exemple des entreprises logistiques, tous les chefs d'équipes ont été magasiniers. Donc quand on rentre magasinier dans l'entreprise on sait qu'un jour il sera possible de bouger dans l'entreprise et on va se battre pour ça. Dans d'autres entreprises il y a des opérateurs qui sont opérateurs depuis 30 ans et où les chefs d'équipe sont recrutés à l'externe...et là on n'a pas trop envie de choses. Moi je me suis intéressée aux facteurs organisationnels permettant aux salariés de développer leurs compétences, mais pas aux sources de la motivation.

Isabelle ROGEZ

Moi je ne suis pas d'accord avec l'idée que c'est le concept qui oppose... Je pense que Philippe Zarifian quand il a proposé ce concept (comme vous l'avez dit ça ne date pas d'hier), il ne l'a pas conçu en pensant que l'entreprise était consensuelle. Il a toujours pensé qu'il y avait des conflits d'intérêt dans l'entreprise et qu'il y a des conflits d'intérêts qui sont fondamentaux, souvent liés, dans le discours du management. Mais que dans l'entreprise il y a des choses qui opposent et éventuellement des choses qui rassemblent. Et il y a des niveaux différents dans ce qui oppose et ce qui rassemble. Je pense qu'il faisait le pari à l'époque qu'il y avait des choses qui rassemblaient et sur lesquelles les entreprises, et les salariés pouvaient se retrouver. En particulier l'exigence en termes

de qualification qui allait être de plus en plus grande pour les entreprises comme tenu du contexte économique etc. Et donc autour de cette évolution des compétences et de cette reconnaissance des compétences on pouvait développer des choses nouvelles en ralliant les individus mais sans nier les conflits d'intérêt.

Simplement je pense que la réalité des choses... Je pense qu'il ne dit plus la même chose aujourd'hui sur les organisations qualifiantes au regard de cette pratique même, parce qu'effectivement on a eu des choses qui n'ont pas été conduites jusqu'au bout du tout par les entreprises. Ce modèle fonctionnait effectivement sur quelque chose de cohérent entre des situations qualifiantes et des organisations qualifiantes, je pense que c'est un peu différent, une reconnaissance de ces compétences et une évolution de l'ensemble du système. Et cela n'a pas vu le jour, à mon sens, en partie en raison de la contradiction dans le discours du management entre les exigences et la réalité (de ce que vous avez d'ailleurs dit, trouvé dans vos recherches) – c'est-à-dire que la réalité c'est que si on veut fabriquer une organisation qualifiante il faut qu'il y ait plus de démocratie à l'intérieur, il faut que les gens ait plus de pouvoir d'action sur leur travail ...ça c'est très difficile d'avoir ça dans les entreprises... On n'est pas allé au bout de cette cohérence-là. Et ça ne pouvait pas se mettre en place à cause d'une absence de démocratie dans l'entreprise. A mon sens, ce n'est pas le concept qui pêche et ce n'est pas non plus au niveau de Philippe Zarifian, le fait qu'il n'aurait pas vu des contradictions et des conflits d'intérêts dans l'entreprise ...c'est plus dans le discours idéologique du management (mais je pense qu'il ne dit plus exactement la même chose aujourd'hui. Je pense qu'il a vu une évolution depuis la fin des années 80, début 90, où il a élaboré son modèle)

Solveig OUDET

En sachant qu'en fait c'est ce modèle qu'il a plus ou moins laissé de côté.

Isabelle ROGEZ

C'est pour cette raison... parce que ça ne fonctionne pas.

Solveig OUDET

Moi mon propos c'était pour dire pourquoi ça ne fonctionnait pas.

Isabelle ROGEZ

Je suis tout à fait d'accord avec vous mais pour moi ils ne sont pas dans le concept, ils sont plus dans la contradiction et le discours un peu mystificateur du management.

Jacques LEPLAT

J'ai été très intéressé par votre exposé. Il y a une notion sur laquelle j'aimerais que vous reveniez que j'ai trouvée particulièrement intéressante, originale en tous les cas, c'est l'existence d'espaces interstitiels qui seraient plus favorables à l'acquisition des compétences. Alors quelles sont les caractéristiques des organisations qui favorisent l'existence de ces espaces interstitiels qui favorisent l'acquisition des compétences ? Comment vous voyez cette question, comment on peut l'exploiter cette question ? Quel statut vous lui donnez dans votre recherche ? ça fait penser aussi aux recherches sur les incidents qui ont été faites par des sociologues, où justement on dit que dans les organisations qui sont vraiment fiables du point de vue de la sécurité...dans ces organisations en cas d'incident, les gens peuvent restructurer les situations, les opérateurs peuvent changer de fonction, ils ont une marge d'autonomie et ils peuvent composer un ensemble qui soit efficace. Comment vous voyez tout cela ?

Solveig OUDET

Ces espaces interstitiels qui favorisent l'acquisition des compétences, c'est souvent dans l'organisation informelle qu'ils existent. C'est souvent par hasard que cela arrive ou bien ce sont des effets secondaires ...ce n'était pas prévu et en fait il y a plein de choses qui se passent. Par contre ce n'est jamais repris par les entreprises. En effet ça serait intéressant d'aller dans des entre-

prises qui favorisent ou qui mettent en place des choses autour du développement des compétences. Il faudrait revenir sur le tableau des situations qualifiantes où j'avais identifié par exemple : le tutorat, le travail en binôme, et qui pourraient devenir des objets de recherche. Par exemple, transmettre le métier de gardien de la paix dépend de la manière dont ils construisent leurs compétences. Autour de cette question c'est vrai qu'on pourrait dire : transmettre le métier (un métier identifié) dépend de la manière dont sont construites les compétences, et n'interroger que des tuteurs, cela renverrait au mode de formation des tuteurs et des choses de ce genre. Moi surtout ce que j'ai repéré qui est caractéristique des modes des situations d'apprentissage, c'est qu'on apprend quand on réfléchit le travail, quand on est avec les autres, et on apprend quand on a « envie » d'apprendre. Je dirais que c'est à partir du moment où ces trois facteurs sont réunis qu'on a plus de situations où on trouve du développement des compétences. C'est je dirais, une philosophie de management qui est à inventer et qui est loin d'être possible dans beaucoup d'entreprises

Jacques LEPLAT

Quels sont les interstices, quelles sont ces catégories d'interstices ?

Solveig OUDET

Dans la suite de ma recherche j'avais prévu de me focaliser sur les entreprises qui affichent des pratiques de management ou des pratiques d'organisation qui sont porteuses de développement.

Serge VOLKOFF

Je veux bien prolonger la réflexion de Jacques Leplat, et ce dialogue. Il me semble que l'un des obstacles, l'endroit où peut être il s'est bâti une organisation qualifiante, et où ça se télescope avec la réalité et court à l'échec, ce n'est pas forcément lié aux caractéristiques des situations apprenantes elles-mêmes mais aux caractéristiques des situations de travail le reste du temps. Autrement dit ce qui aurait fait qu'une situation ait formellement une caractéristique de situation apprenante conformément à l'énumération que tu faisais dans ton transparent, où il y avait des catégories, elles sont là ces situations-là, encore faut-il qu'elles existent, et pourtant elles ne sont pas qualifiantes dans la manière dont elles vont fonctionner. Je serais tenté de penser pour diverses raisons que ça dépend énormément de ce qui se passe dans la vie de travail, des situations de travail du reste du temps. Et que l'un influe énormément sur l'autre. Probablement parce que tout le reste du temps, quand il y a des activités de travail extrêmement liées aux contraintes, quoi qu'il se dise par ailleurs sur l'autonomie qu'on entend laisser, sur la responsabilisation des gens, il y a un enchevêtrement de contraintes de temps, de moyens disponibles, d'espaces disponibles avec les collègues, etc...qui fait que constamment on est en train de gérer l'urgent, de privilégier le résultat de la production. Au moment où apparaît, miracle, une situation apprenante possible...on n'est pas en état de se l'approprier. On n'est pas dans la démarche de penser de se l'approprier.

Je terminerai cette supposition-là par un constat un peu plus général, visible dans les très grosses statistiques cette fois, sur les grandes caractéristiques de l'évolution de l'organisation du travail dans les enquêtes françaises, ou au plan européen. On constate à la fois des tas d'éléments qui permettent d'identifier davantage d'autonomie et davantage de contrôle – une double évolution – il y a une présence accentuée de la hiérarchie qui apparaît paradoxalement au moment même où on a de plus en plus de salariés qui disent « je suis amené moi-même à régler des incidents sans en référer à personne » - Donc c'est une double évolution qui a été étudiée par pas mal d'auteurs dont Philippe Zarifian lui-même, et qui contient un paradoxe très fort. Donc on imagine bien que cette espèce d'enserrement par exemple dans des procédures de contrôle, cette volonté, présentée parfois comme une obligation par certains managers, c'est-à-dire : plus je laisse la bride sur le cou aux gens, plus je considère qu'il n'est pas indispensable que je sache tout ce qu'ils font, mais plus il faut que j'ai par contre des procédures de contrôle, éventuellement même être très tatillon, de résultats partiels, de formes d'évaluation qui sont plus ou moins en adéquation avec la réalité du travail. Et bien tout ça, enserre probablement les possibilités pour les petites bulles, les petits interstices de situations apprenantes, d'être réellement opérantes.

Ceci a quand même déjà été étudié il y a longtemps – autre contexte, autre époque – avant même je pense que Philippe Zarifian construise les thématiques de situations qualifiantes, et d'autres après lui, quand on a tiré le bilan de ce qu'on a appelé le mouvement d'amélioration des conditions de travail au début des années 70 en France. C'était une période de remise en question des schémas tayloriens classiques. Moi j'aime beaucoup l'article de Françoise Piotet qui date de 1988 dans la « revue française de sociologie », N° 29, (pages 19 à 33), et qui s'appelle : « l'amélioration des conditions de travail entre échec et institutionnalisation ». En fait, ce qu'elle pointe c'est que pour toute une série d'acteurs dans l'entreprise, la remise en cause des schémas tayloriens voulue même explicitement par des responsables patronaux à l'époque, se heurtait à l'impossibilité de penser d'autres méthodes de contrôle de ce qui se passe dans l'entreprise. Cela percutait les fonctions de préparateurs, ordonnanceurs, cadres intermédiaires divers. Il y a donc une sorte d'incongruité là entre des schémas d'organisation et de contrôle d'une part, et des volontés affichées et parfois sincères que des interstices comme tu le dis puissent servir à ce que l'organisation soit qualifiante.

Nathalie MONTFORT

On parle beaucoup dans le monde industriel d'organisation responsabilisante. Comment vous pouvez faire le lien entre les deux, entre l'organisation qualifiante et l'organisation responsabilisante ?

Solveig OUDET

Je dirais que ce sont des situations à responsabilisation qui pourraient amener à un développement des compétences et devenir des situations qualifiantes, où l'organisation qualifiante serait dans la continuité de l'organisation responsabilisante, si tant est que l'organisation qualifiante existe.

Serge VOLKOFF

Qu'est-ce que c'est, les organisations responsabilisantes ?

Nathalie MONTFORT

Les organisations responsabilisantes : on essaie de les mettre en place pour développer la polyvalence au sein d'un collectif de travail dans le but aussi de faire évoluer les compétences. Mais on a des difficultés à les mettre en place parce qu'on se rend compte que malgré un désir de polyvalence on ne peut pas faire cette polyvalence parce qu'il y a des personnes qu'on ne peut pas changer de poste soit parce qu'ils ont des restrictions d'aptitude... ou autres, mais on a beaucoup de difficultés...

Solveig OUDET

Dans les cinq entreprises où je suis allée, il n'y avait pas d'organisation responsabilisante.

Serge VOLKOFF

Pas officiellement... ça ne s'appelait pas comme ça... Pardon, je rebondis sur la question de Nathalie. Je crois que dans les entreprises on n'a pas forcément monté un projet d'organisation responsabilisante. Une caractéristique forte des gestionnaires en ce moment c'est de déléguer sur le poste de travail les arbitrages entre les obligations nouvellement reconstruites au fil de l'évolution de la production et de l'organisation du travail, que l'on ne sait plus gérer au-dessus ou réguler au-dessus. Alors, on est « responsabilisé » au sens où il faut sur le tas, localement, avec les ressources qu'on a, forcément limitées, avec les espaces de temps qu'on a, avec les informations qu'on a, forcément limitées, gérer des impératifs potentiellement contradictoires. J'ai plusieurs exemples. Alors dans ces cas, les savoirs opératifs ils sont bien précieux et la transmission bien sûr aussi, mais s'il y a contradiction, et il y a toujours contradiction à la fin, même quand on a les meilleurs savoirs opératifs du monde, il y a toujours des choses qui sont inconciliables entre les objectifs de moyens et les objectifs qui se contrebattent, l'exemple des policiers était flagrant et on en a vu d'autres depuis avant-hier.

Nathalie MONTFORT

C'est pour ça qu'on a du mal à les mettre en place. On a tellement de contradictions... pour que ce soit effectif... et c'est pourtant ce vers quoi les entreprises voudraient tendre.

Serge VOLKOFF

Pour confier la résolution d'un problème il faut s'assurer que ces problèmes ne soient pas insolubles. Je dis une banalité ! Après pour le bonheur des gens après tout c'est quand même un peu mieux d'être dans un schéma où il y a une volonté d'organisation qualifiante. C'est un petit plus... Mais du point de vue de l'aboutissement, ça reste en suspens si au départ il y a des contradictions qu'on essaie de renvoyer en bas, sans s'être assurés de leur gestion possible.

Sandrine CAROLY

Dans les entreprises que vous avez choisies où il y a déjà des qualifications. Comment ça se passe ? Je sais bien que qualification, qualifiant ça se ramifie mais comment ça se passe quand on est dans des organisations où il n'y a pas du tout ce processus de qualification ?

Solveig OUDET

Je ne suis pas partie de l'idée que l'organisation qualifiante menait à la qualification. Les cinq entreprises où je suis allée sont des entreprises où les salariés n'ont pas de bagages. Les opérateurs n'ont pas de qualification spécifique, les régisseurs ont parfois un diplôme mais pas toujours, les chefs d'équipes sont des opérateurs issus du terrain, les chefs de production sont aussi souvent des anciens chefs d'équipe et j'ai même connu un dirigeant qui était avant opérateur et qui est devenu dirigeant.

Serge VOLKOFF

Tu parlais de la qualification dans ce sens là, dans le sens de son affichage ?

Sandrine CAROLY

Je pensais en fait à un tout autre secteur. Je parlais des entreprises qui sont dans une dynamique de professionnalisation et où se pose la question de la qualification au sens d'une construction d'une professionnalité. Je me demandais si ce modèle-là pouvait être applicable à ce type d'apprentissage.

Solveig OUDET

Ce qui caractérise ces 5 entreprises c'est aussi de ne pas avoir envie de qualifier, au sens d'être diplômé ou d'avoir un titre, parce que derrière il y a une reconnaissance pécuniaire et il y a des gros freins par rapport à ça.

Serge VOLKOFF

Merci Solveig. Merci beaucoup à tous.

Chapitre 11

TRANSMETTRE LE MÉTIER DE GARDIEN DE LA PAIX : DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ET DES COLLECTIFS DE TRAVAIL

**Sandrine CAROLY, maître de conférence en ergonomie,
CRISTO, CREAPT**

L'objectif de cette communication sur les gardiens de la paix est de rendre compte que transmettre le métier dépend des modalités des constructions des compétences et des collectifs de travail. Apprendre un métier, tenir un poste de travail résultent d'un processus long et complexe qui ne concerne pas seulement le formé, mais aussi le collectif de travail.

Le plan que j'adopterai par rapport à cette communication c'est de vous présenter d'abord mon cadre théorique. Ensuite d'introduire le métier de gardien de la paix. Dans un troisième temps définir une problématique autour de l'apprentissage inscrit dans les relations entre les jeunes et les anciens. Vous présenter enfin une quatrième partie qui sera le résultat sur le développement des compétences et la construction des collectifs de travail comme dynamique de transmission du métier.

D'abord, qu'est-ce qu'avoir du métier ? Pour Yves Clot c'est quelqu'un qui peut se générer de son expérience et du pouvoir d'agir sur les choses sur les gens, sur les collègues de travail. C'est quelqu'un qui a du pouvoir d'action sur la situation. Ma définition c'est les modalités de construction d'un ensemble de compétences différent d'un empilage de savoir et de savoir-faire avec une notion de maturation. On devient ancien, selon *Antoine Laville*, par la cohérence qu'on essaie de mettre à travers ce qu'on a vécu, rencontrer, et traiter à travers les actions qu'on a pu mener. Dans cette cohérence il y a une grande partie d'interprétation, ce à quoi on a été confronté et qui permet de situer les savoirs et savoir-faire dans un ensemble plus important que ne peut le faire le jeune avec une expérience plus limitée. Ce concept : avoir de l'expérience, avoir du métier, nécessite de faire quelques liens et de définir quelques notions. D'abord l'expérience permet de distinguer ce qui est important de ce qui est anecdotique, ce qui persiste dans le temps comme une continuité, une invariance, de ce qui est plus conjoncturel. Cette expérience pour se construire, nécessite du temps vécu, ce qui différencie le jeune de l'ancien.

Les questions pour l'ergonome sont d'une part de construire des situations de travail qui prennent appui sur cette expérience pour éviter l'exclusion des anciens dans les changements de l'entreprise, et d'autre part de ce qu'il faut retenir de ces histoires de personnes qui sont difficiles à replacer dans l'histoire des changements techniques organisationnels et des modifications des organisations. En effet les sociologues ont déjà bien montré que l'histoire locale d'un individu s'inscrit dans une histoire plus vaste. Le jeune qui intègre l'entreprise, n'ayant pas vécu cette histoire, s'y inscrit de manière extrêmement différente. On peut supposer que cela a un effet sur leur activité de travail. Dès qu'on s'intéresse au vieillissement on prend évidemment en compte ces variabilités puisqu'on compare des groupes : les jeunes et les anciens.

Deuxième point : les modes d'organisation de l'action nécessitent préalablement d'explicitier notre modèle de l'activité. L'activité se définit comme un ensemble d'actions, chacune d'entre elles pouvant appartenir à des activités différentes et une activité peut être réalisée par des actions différentes. On se demande comment les actions répétées pendant plusieurs années peuvent être transférées à d'autres types d'activités ; c'est-à-dire quelles sont les conditions de réorganisation de ces activités en fonction du déroulement de l'histoire de la personne et de son évolution au cours du temps.

L'expérience intervient sur la reconstitution des buts et des moyens qui forment le développement des compétences (je pense qu'Annie Weill Fassina a dû vous définir hier la notion de compétence).

Une notion essentielle ici : c'est celle de la marge de manœuvre, qu'elle soit individuelle et ou collective. On remarque que l'expérience amplifie les choix d'élaboration possible pour chaque opérateur. Elle permet de constituer un registre de choix possibles. Il paraît donc intéressant de travailler sur les conditions de ces marges de manœuvres collectives dans la répartition des tâches pour éviter la sélection liée à l'âge. Il ne s'agit pas seulement de considérer un état des salariés âgés à un moment donné mais de comprendre les processus d'évolution tout au long de la vie de travail, c'est-à-dire comprendre afin de concevoir le travail pour les générations de jeunes qui vont vieillir.

Le métier ça ne se construit pas tout seul mais avec les autres. On ne peut pas séparer l'expérience individuelle de l'histoire collective. En quoi le collectif de travail, c'est-à-dire l'histoire de plusieurs générations travaillant dans un même milieu, comment cette histoire là qui n'appartient à personne d'autre, a une fonction de développement des compétences ? En quoi, pour comprendre l'expérience individuelle, on a besoin de se référer à autre chose que l'expérience individuelle ? et la nécessité donc de comprendre l'expérience individuelle à partir de l'élaboration du collectif de travail ?

Mon hypothèse, partagée par d'autres aussi, c'est qu'il existe un travail d'organisation des actions qui se crée par l'élaboration des collectifs, couplé au travail collectif. Il est nécessaire ici de définir le travail collectif, qui est plutôt la manière dont les gens travaillent ensemble, coopèrent, collaborent, s'entraident, à distinguer du collectif de travail qui est la manière dont les gens vivent ensemble, s'engueulent, ont des rapports entre les jeunes et les anciens, ont des rapports aux objets et des relations particulières sur ce que l'on peut faire et ce que l'on ne peut pas faire. La transmission pour moi n'est possible que dans le rapport entre les deux : entre le travail collectif et le collectif de travail.

En quoi la prise en compte des collectifs est indispensable pour comprendre la transmission du métier ? Car d'une part l'activité n'est pas seulement une distinction entre le travail prescrit et le travail réel ; l'activité c'est aussi le sens de l'action, le sens du travail dans un collectif, dans un milieu, dans une histoire. Et puis aussi, parce qu'on ne peut pas dissocier l'efficacité de l'efficience, c'est-à-dire de la création de nouveaux objectifs, de nouvelles règles qui sont source de santé pour soi-même, mais aussi pour le milieu dans lequel on vit.

Qu'est-ce que transmettre, comment transmettre ?

On ne transmet pas de l'expérience mais des modalités de développement de marges de manœuvre. C'est-à-dire que ces modalités de transmission sont favorisées par les possibilités d'avoir une approche réflexive, par le rôle de l'encadrement et par la constitution de ces collectifs. Finalement, peut-on parler de « transmission des savoirs » ? Si on considère que l'émergence de savoirs est contextualisée, et que ni l'expérience ni les compétences ne sont transmissibles, il ne peut y avoir de transmission des savoirs des anciens vers les jeunes, car ils ne sont pas dans les mêmes contextes historiques d'apprentissage.

Cela serait un non sens de demander aux jeunes de réaliser le travail comme autrefois, voire cela pourrait les mettre dans des difficultés. Nous allons illustrer ceci à partir d'une recherche sur le métier de policiers. L'objectif de cette communication est de montrer qu'on ne transmet pas des savoirs (car ils sont en grande partie inconscients inscrits dans un contexte relatif à une histoire) mais plutôt des possibilités d'action pour réaliser l'activité. Cela implique deux orientations. D'abord la transmission du métier n'est possible que si elle porte sur comment s'y prendre par rapport à des marges de manœuvre possibles. Deuxièmement la transmission se réalise dans et par l'action collective.

À l'origine la demande portait sur la perception et la gestion du stress dans la police. Cette recherche impliquait des compétences en sociologie et en ergonomie. La police avait mis en place depuis plusieurs années un soutien psychologique suite à une vague importante de suicides. Mais ce dispo-

sitif s'avérait insuffisant pour prévenir les situations de stress. La reformulation de la demande a permis de déplacer une lecture individuelle pour en déceler les causes organisationnelles et les moyens d'action plus collectifs – La méthodologie a été réalisée par des observations de terrain, des entretiens avec des policiers volontaires et quelques acteurs clé.

Que doit faire un policier ? Il doit faire respecter l'ordre. Il doit assurer la sécurité et lutter contre la délinquance. La tâche du policier, comme son nom l'indique, c'est être « gardien de la paix ». Cette mission a priori large comprend des procédures strictes sur la manière d'intervenir auprès des agresseurs (usage d'armes, fouille au corps), et des règles administratives relatives à l'application de la loi (mise en garde à vue, arrestation, plainte).

Les policiers dont je vais vous parler sont ceux de police-secours, ceux qui viennent sur place quand on a un problème et quand on compose le 17. Ce sont ceux aussi qui peuvent intervenir dans la rue s'ils voient quelque chose de suspect quand ils font leur ronde avec leur voiture. On les reconnaît de loin, habillés de leur costume bleu, avec leur béret en galon. Leur travail n'est pas un travail ordinaire et répétitif. Il est marqué par une diversité importante de clientèle : des jeunes, des âgés, des hommes, des femmes, des enfants, des victimes, des voleurs. Une grande variabilité de situations d'interventions : différend familial, de voisinage, accident grave, vol à l'étalage, interpellation d'individus récalcitrants. Il implique un travail en réseau avec des pompiers, les pompes funèbres, des médecins, des soignants, des assistants sociaux, le juge, le procureur.

Ce travail se caractérise par une forte imprévisibilité de la charge émotionnelle, du comportement de la population et de l'issue de l'intervention. Le métier de gardien de la paix a fortement évolué ces dernières années, notamment avec l'évolution des droits des usagers. Depuis quelques années les usagers peuvent déposer des plaintes pour mauvais traitement et sont couverts par la loi en cas de bavure, ce qui change les figures de l'usager. Du simple citoyen respectant le policier, on passe à la notion d'acteur. Le travail consiste à amener la population à accepter la définition de l'événement donnée par le policier. Par exemple : un délit pour excès de vitesse, ça peut être remis en cause par le public. Or c'est une mission tout à fait légitime pour le policier.

Lors des interventions l'usage de la force est strictement règlementé. Les voleurs connaissent très bien leur droit. La question qui se pose pour les policiers est de savoir jusqu'où aller et comment le justifier. En effet, le risque de bavure constitue un véritable stress, surtout lorsque la population manque de respect envers la police, (injures, lancer de cailloux, provocation). Par exemple : « allez vas-y tape-moi ! ». Les risques de débordement et de non-maîtrise du déroulement de la situation sont permanents. L'évolution porte aussi sur la performance. Suite à la modernisation de la police, on demande maintenant aux policiers de faire « du chiffre d'interpellations », ceci est lié aux politiques de répression. Nous y reviendrons. Le rapport à la loi, à la criminalité montre une légitimité qui se perd. Dans le discours des policiers, il est assez récurrent de les voir expliquer leurs difficultés actuelles par rapport à un passé idéalisé où les populations auraient été plus respectueuses vis-à-vis de l'autorité en général. Ce n'est plus la police d'il y a 10 ou 15 ans. « C'est normal de foncer sur la police après avoir échappé à un contrôle », dit un policier.

Deux explications sont particulièrement avancées par les policiers : un manque d'éducation des jeunes et un manque de sanction par la justice. La petite claque ou le coup de pied au cul qui remettait les idées en place et qui remettait le jeune dans le droit chemin ne sont plus acceptés. Du coup aucune mise en garde ne serait possible avant le tribunal ou la prison, ce qui expliquerait une différence importante dans le vécu et la construction du métier entre les jeunes policiers et les anciens liée à la différence de contexte de travail selon les générations et l'inscription dans l'histoire de la société dans leur rapport à la loi et à l'autorité

La frontière entre les jeunes et les anciens est une manière de se définir dans le métier de policier. Cette frontière est particulièrement marquée, plus que dans d'autres métiers, certainement parce que le travail a changé, mais pas seulement. Effectivement les anciens décrivent le passé comme une époque mythique où le respect était dû, mais surtout il existerait des conflits de buts pour les anciens et pas pour les jeunes : entre assurer la paix, respecter les règles administratives, les procédu-

res juridiques en fonction des comportements de la population et leur propre conception de la prévention et de la sécurité. Une autre explication est avancée concernant cette frontière : celle de « l'entrée dans le métier ». Les anciens entraient autrefois dans la police après avoir exercé un autre métier (plombier, électricien, maçon...), et la vocation reposait sur des valeurs de citoyenneté, de respect mutuel et de code de l'honneur. Aujourd'hui les hommes qui entrent dans la police le font plus par défaut, pour avoir un emploi stable, et protéger un statut de fonctionnaire. *Isabelle Coutant* explique que cette différence de générations correspond sans doute à une différence de catégorie sociale. Dans une période de crise la fonction publique attirerait des classes sociales plus élevées, provoquant un accroissement de l'écart de distance sociale avec les populations les plus défavorisées, ce qui expliquerait un certain nombre de tensions entre les uns et les autres. Par ailleurs, autrefois les policiers commençaient à Paris dans des quartiers sensibles puis retournaient en province au bout de quelques années d'ancienneté, maintenant ce n'est plus vrai. L'embauche des jeunes à la sortie de l'école se fait directement en province du fait de départs massifs à la retraite.

Notre problématique porte sur les relations entre les jeunes et les anciens, sur le développement des compétences et la construction des collectifs de travail. Autrement dit : la transmission du métier ne repose pas sur une transmission des savoirs mais plutôt sur les moyens d'élaborer du travail collectif et des marges de manœuvre, car les jeunes et les anciens ne sont dans les mêmes contextes de construction des compétences avec l'expérience.

Alors deux questions :

Comment définit-on que l'on est ancien ? Comment les relations intergénérationnelles permettent-elles de déceler la manière de transmettre le métier ?

Je vous présenterai une petite recherche à partir d'entretiens sur les différents mots qu'on utilise. Il y a des effets de contexte qui sont marqués par des différences selon les commissariats, qui se traduisent par des rôles différents situés dans un rapport à l'histoire pour soi et pour autrui.

Nous avons fait la recherche dans quatre commissariats. Il y a des villes où ça bouge, des villes où c'est mort, des villes sensibles et des villes avec ses quartiers riches.

À Serbourg proche d'une zone pavillonnaire, on trouve un quartier de H.L.M. connu pour ses affrontements urbains. Ici on a des novices avec une moyenne de 2 à 3 ans d'ancienneté, le chef de brigade a 35 ans et le chef de poste a 26 ans.

À Villedieu la circonscription est calme. La délinquance est de passage. On y trouve des jeunes policiers qui prennent de l'ancienneté, qui au début voulaient partir, mais qui finalement s'y trouvent bien. Le chef de brigade a 46 ans, et le chef de poste a 26 ans.

À Grandville on trouve un environnement de ville moyenne avec des immeubles privés et publics. Ici on a surtout des anciens âgés et quelques jeunes. Le chef de brigade a 52 ans.

À Pandore on trouve un environnement assez mixte avec des zones pavillonnaires bourgeoises et quelques HLM éparpillés dans la circonscription. Ici les policiers sont très mélangés, des très jeunes de 25 ans en moyenne avec une faible ancienneté côtoyant des âgés avec une ancienneté élevée. Des conflits existent dans ce commissariat entre les jeunes et les anciens.

À Serbourg, un ancien dans la voiture, c'est un gardien de la paix qui a 2 ou 3 ans d'ancienneté, alors qu'à Grandville ce sera quelqu'un d'âgé avec une ancienneté de plus de 30 ans.

Ce que nous entendons par « anciens » pour la suite de cette communication, ce sont ceux qui ont connu l'ancien système de la police et ceux que nous considérons comme « jeunes » sont ceux qui ne l'ont pas connu. Pour cette communication nous nous pencherons sur les commissariats de Pandore et de Grandville.

À partir d'une analyse sémantique qui porte sur une soixantaine d'entretiens j'ai examiné les réseaux sémantiques reliant plusieurs mots : âgés, ancien, vieux, jeune, expérience, pour montrer que derrière les mots on n'a pas la même acception. Ce qu'il en ressort c'est derrière le mot :

- expérience : c'est avoir, ou faire une bonne ou mauvaise expérience aussi avec autrui, c'est prendre du recul, changer son rapport au travail, avoir une certaine distance. La nécessité de faire profiter de son expérience.

- ancien est rattaché « à l'époque », les méthodes, les formations, les métiers, les locaux, les horaires. La sagesse de l'ancien autour du rapport aux règles, la maîtrise de la situation. Autour de l'apprentissage : l'ancien m'a dit que...

- Les vieux : sont les référents à l'apprentissage, mais aussi une image négative du vieux par l'institution.

- Les âgés : on retrouve des phénomènes d'épuisement, on ne peut plus courir. Mais aussi le terme de « savoir » apparaît ici comme une manière de réagir, de mieux gérer le stress.

- Les jeunes : associés plutôt à un phénomène de comportement naïf, impulsif avec des références à la carrière, au parcours.

On remarquera que la notion de transmission n'est pas associée à chacun de ces termes dans le discours libre des enquêtés.

Maintenant je voudrais revenir aux résultats, à la transmission du métier qui passe par le moyen d'élaborer du travail collectif entre les jeunes et les anciens. On va le voir à travers la constitution des brigades, et des échanges autour de l'intervention, comme moyens de développement des compétences individuelles, et par l'élaboration du collectif de travail autour de la gestion des conflits.

Certaines brigades font rouler systématiquement les agents dans les véhicules ainsi que leur affectation dans les quartiers. Les raisons invoquées dans ces brigades c'est de ne pas travailler toujours avec le même collègue : « c'est mieux quand on s'entend pas bien ! » et c'est pour éviter de prendre de mauvaises habitudes, et également avec la population, et pouvoir intervenir en renfort dans toute la ville.

D'autres brigades fonctionnent à l'opposé. Au contraire ce qui prime, c'est assurer une permanence avec les mêmes agents dans les mêmes voitures, on essaie de se mettre par affinité. Les motifs invoqués sont : une meilleure compréhension mutuelle par rapport à la population et une plus grande entraide entre les policiers.

Par le développement d'actions spécifiques personnelles et complémentaires à chacun on sait comment son collègue fonctionne. Pourtant dans l'observation de la répartition de ces brigades avec des équipages plutôt fixes, des jeunes policiers sont envoyés dans des quartiers difficiles. Ils ne connaissent ni le lieu, ni la manière d'être en contact avec la population, situation qui peut vite laisser des traces dans la construction du métier. Ces situations sont considérés par les anciens comme des passages obligés dans l'apprentissage du travail : maîtrise de la peur, savoir faire face à l'imprévu, mais surtout parce que les anciens ne veulent plus y aller. En effet on observe une diminution de la peur issue des situations rencontrées avec l'expérience, mais elle n'est pas si vraie car l'étendue des champs des possibles en situation augmente la peur. La nécessité de contrôler sa peur est justifiée par le fait que le policier doit avoir confiance en ses collègues. C'est primordial de savoir comment va réagir le collègue, s'il est plus ou moins stressé. S'il est moins stressé, c'est bien. Plus stressé, il faut gérer. L'incertitude des situations est régulée par les caractéristiques de l'équipe. Chacun doit connaître son rôle, et les manières de rester prévisible pour les autres. Si l'équipe est stable, les policiers ont pu effectuer cette répartition des rôles en fonction des compétences diverses en toute confiance. Ils peuvent aussi avoir exclu ceux sur lesquels ils ne peuvent pas compter, ceux qui vont avoir peur et ceux qui vont envenimer la situation. Le rapport à la peur est un incontournable dans l'apprentissage du métier, tout le monde passe par là. C'est comme la première fois où on est confronté à un cadavre.

Dans la répartition formelle du travail dans le cadre de la reconnaissance de restriction d'aptitude donnée par le médecin du travail et le psychologue, la planque au bureau est considérée comme un aménagement de poste qui s'accompagne souvent d'un retrait de port d'arme. Cette répartition entre

le dedans et le dehors n'est possible que lorsque le policier manifeste une certaine fragilisation personnelle. Pour éviter cette catégorisation certains policiers âgés font le choix de travailler en horaire de nuit. Le nuit est décrite comme un monde à part, sans la pression de la hiérarchie et correspondant à des formes de mise à l'abri pour les âgés.

On retrouve aussi les plus de 40 ans dans les plaintes au PC, et dans les bureaux à étage. Dans ces répartitions formelles, des répartitions informelles s'organisent dans la section. Par exemple, donner la possibilité au collègue de faire une nuit au poste de garde, ou à la préfecture en garde à vue, ou remplir des papiers au bureau pour ne pas être toujours sur le qui-vive de la voie publique. C'est une manière d'éviter l'épuisement psychologique. Cette organisation du travail se fait au jour le jour, en fonction de sa fatigue, des émotions ressenties et de l'âge des policiers (jeunes comme âgés). Cette régulation n'est possible que si le chef de brigade laisse de l'autonomie dans l'affectation des équipages et fait maintenir un certain équilibre dans la constitution de ces équipes.

Un autre mode transmission du métier s'inscrit dans l'action collective et concerne l'action quotidienne autour de l'intervention.

Une illustration que je vais vous donner : dans une voiture, trois agents, Alberto qui a trois ans d'ancienneté, Daniel qui a 30 ans d'ancienneté, Pascal qui a 18 ans d'ancienneté. Il est 21h30. Le PC demande de faire une intervention à l'hôpital pour une hystérique. On fait un petit tour en ville puis on se rapproche de l'hôpital. Daniel dit : « ce doit être du médical et pas du judiciaire ». Alberto dit : « ce doit être un cas de junky ». Ils se garent au parking des urgences. Les pompiers sont là. L'un dit : « c'est une fille, elle est aux urgences. 22h01 les policiers rentrent au pavillon des urgences ». On leur indique que la fille est âgée de 17 ans, qu'elle a bu, qu'elle insulte toute le monde et que la mère est là. Ils l'ont attachée pour éviter qu'elle fasse mal aux soignants. On entend hurler. Alberto se met devant la porte. Elle hurle des insultes. Daniel dit à Alberto de s'éloigner : « on ne va pas la provoquer plus ». Daniel demande à voir le médecin. En attendant dans le fond du couloir une conversation s'engage entre le policier et la mère. Elle explique avoir retrouvé sa fille ivre vers 17h alors qu'elle était avec une amie (de bonne famille). Elles auraient bu une bouteille de vodka, bouteille qu'elle a retrouvée. C'est la deuxième fois que sa fille est dans cet état et qu'elle finit à l'hôpital. Sa fille était violente, elle a attendu un moment puis a appelé les pompiers. Elle ne comprend pas ce qui se passe et critique le commerçant qui a vendu de l'alcool à sa fille. « Il ne devrait pas vendre de l'alcool à des mineurs ». Pascal lui fait remarquer que c'est le moment de parler avec sa fille de ce qui ne va pas. Le monsieur de la sécurité passe. Le jeune policier dit à la mère : « elle ne doit pas avoir de bonnes fréquentations pour être dans un état pareil ! » - Pascal : « vous avez avisé les parents de sa copine de ce qui s'est passé ? » La mère : « non, je les connais de vue, je n'en ai pas parlé ». Pascal : « c'est le moment d'en parler, votre fille ne va pas bien ». Le monsieur de la sécurité de l'hôpital met des gants. Daniel dit : « qu'est-ce que vous faites ? ». « On va la retenir pendant que les aides soignants vont lui faire une piqûre pour la soigner ». Le monsieur de la sécurité à la mère : « à la manière dont elle est votre fille elle n'a pas seulement bu de l'alcool, elle a consommé de la drogue ou autre chose ». La mère : « j'ai cherché j'ai rien trouvé mais je me pose la question ».

22h une jeune femme arrive et dit : « je vous ai appelés pour savoir si vous pouviez l'amener au poste de police pour la nuit ». Daniel dit : « elle a frappé quelqu'un, quelqu'un a porté plainte ? ». Le médecin dit : « Non ». Daniel dit : « alors ce n'est pas du judiciaire, c'est du médical, et là nous ne pouvons rien faire ». Le médecin semble énervé et rentre dans la chambre pour faire la piqûre. La mère dit aux policiers : « ils vont lui faire du mal ». Les policiers la rassurent et partent dans le couloir. Le policier me confie que c'est un problème entre la mère et la fille. Ce sont des situations qui peuvent vite déraiser dans la drogue, dans les familles aisées où il y a de l'argent.

22h15 : Retour dans la voiture. Appel au PC pour dire que la mission est terminée et qu'il n'y a rien de judiciaire. Alberto nous confie qu'il n'espère pas que sa fille devienne comme ça. Daniel nous fait remarquer : cette mission on ne devrait pas la prendre en charge au niveau de la police, c'est du médical. Alberto dit avoir vu que la jeune fille était droguée à la couleur de ses yeux rouges...

« Elle habite au 12 rue P. – On le saura. » Daniel : « la mère s'en prend au marchand d'alcool mais c'est comme pour le tabac, le vendeur n'est pas censé savoir que c'est une mineure ».

Cet extrait d'observation montre très bien comment se transmet le métier dans l'action collective. Tout d'abord il y a l'élaboration de l'hypothèse sur la situation à venir. Dans la voiture Daniel énonce tout de suite que ça ne fait partie d'une mission de la police. On voit aussi les différences de relations entre les jeunes et les anciens et une répartition distincte des rôles au moment de l'intervention. Le jeune a tendance à augmenter l'agressivité et en même temps il fait un diagnostic sur la drogue. L'expérimenté a plutôt une fonction sociale auprès de la mère, un rôle de prévention. Le chevronné a plutôt une relation de partenariat avec le médecin, le soignant et la sécurité de l'hôpital. On le voit après l'intervention, quand ils parlent a posteriori : le chevronné parle du cadre de la mission, le jeune a plutôt besoin de parler de son vécu entre le personnel et le professionnel. Et on voit finalement qu'ensemble ils élaborent un diagnostic par rapport à la mère.

La gestion au quotidien montre d'autres formes de situations à risques. Il existe des perceptions différentes du stress selon l'âge et l'ancienneté. Pour les jeunes c'est la confrontation à certaines situations difficiles : violences conjugales, décès, bagarres. Alors que pour les anciens ce n'est pas tant la violence des situations que l'imprévisibilité du comportement dans ces situations. Il arrive qu'une femme violentée s'en prenne aux policiers au moment où il faut porter plainte contre son mari, ou qu'un jeune caïd soit défendu par les jeunes de la cité.

Face à ce stress que représentent ces situations difficiles, l'institution offre la possibilité de soutien psychologique. La plupart des policiers disent ne pas l'utiliser car cela pourrait être interprété comme une fragilisation individuelle renvoyant chacun à sa propre faiblesse de ne pas pouvoir faire face aux situations. Avouer son stress devant ses collègues c'est très difficile, et incompatible avec l'exercice du métier. Du stress il y en aura toujours et ce qui compte c'est que les jeunes puissent se référer à la hiérarchisation des priorités, il faut savoir gérer la situation pour pouvoir épauler ces jeunes. Les modes de régulations collectives pour faire face au stress sont préférés aux possibilités données par l'institution. L'équipe est apparue comme une réelle ressource pour faire face au stress. Dans la voiture c'est la dérision, on se rappelle quelques anecdotes, on échange sur la manière dont s'est déroulé le film. Le dialogue constitue une forme de soutien social avec les collègues et la hiérarchie locale. Par ailleurs les anciens arrivent à se mettre en scène pour se faire respecter. Ce n'est pas évident pour les jeunes policiers de se faire respecter par des voyous qui ont le même âge qu'eux, d'où l'importance de constituer des équipes pluri-générationnelles. De plus la gestion du partenariat avec les jeunes se joue dans la répartition des rôles durant l'intervention. Par exemple c'est un ancien qui va appeler un président d'association d'hébergement d'urgence pour ramasser un SDF.

Les conditions de transmission du métier passent par des possibilités de partager une activité collective où chacun a un rôle, une fonction sociale à assumer, source de développement des compétences individuelles. Les anciens peuvent donner aux jeunes mais aussi l'inverse. On va passer à une dernière partie de mon exposé : la construction du collectif de travail.

La modernisation de la police est marquée par l'émergence de conflits de buts, paradoxe entre faire du chiffre et faire du beau travail. Rappelons que ces conflits sont surtout exacerbés chez les anciens, créant des difficultés dans la transmission du métier. La modernisation de la police nationale s'appuie sur deux axes partiellement contradictoires :

- le développement de la police de proximité
- et le développement de l'évaluation de l'activité marquée par une culture du résultat.

Faire de la police de proximité, c'est s'assurer de la présence régulière de la paix et de la sécurité sur un territoire donné. En assurant des contacts avec la population, les policiers sont en mesure de prévenir la criminalité, ce qui est antinomique avec le deuxième axe de modernisation de la police : faire du chiffre. On évolue vers un système privé. On demande aujourd'hui de plus en plus de polyvalence, de faire de la police générale, et de faire de l'interpellation. L'utilisateur apparaît comme un client potentiel. Il est bon client selon eux, si l'interpellation est réussie. Il n'est pas intéressant si

l'interpellation ne permet pas de faire une bûchette. Cette belle expression « bûchette » relève du langage opératif propre aux policiers. Faire une bûchette c'est faire une intervention sans suite derrière pour faire du chiffre ; par exemple : embarquer des prostituées et les relâcher derrière. Ce type d'action pose des questions sur l'utilité et le sens de son travail. De plus l'évaluation par l'interpellation joue sur le salaire, sur le parcours de mobilité, pouvant créer des possibilités de compétition entre les uns et les autres. Surtout ce qui est difficile, c'est que les changements de cap sont permanents souvent en lien avec de nouvelles directives politiques sur la sécurité. Quand un commissaire dit à des anciens : « ce que vous avez fait jusqu'à présent c'est nul, ce n'était pas bon » et qu'ils répondent : « qu'est-ce qu'on va faire chef ? – « on va changer de mission, vous allez changer les horaires, vous allez faire de la police de proximité, vous allez être polyvalents. Il va falloir se former et devenir rentable », ça fait beaucoup de choses. C'est une négation du travail passé. Et puis on change de gouvernement et soudain : « c'est de la bêtise la police de proximité ! Maintenant il va falloir faire de la répression ».

On leur demande d'être plus ouverts, après on leur met la pression pour qu'ils soient plus efficaces, avec le même message pour toutes les polices. La pression exercée par la hiérarchie pour la performance, pour le résultat, est perçue comme stressante pour la plupart. Qu'est-ce que la sécurité d'hier, d'aujourd'hui, de demain ? Les policiers se trouvent dans des injonctions contradictoires entre faire un beau travail, courir après les voleurs, faire de la prévention sur un quartier difficile, assurer la paix et faire « du travail de merde » comme ils disent, prendre en charge les victimes, faire de l'assistanat social.

Ce rapport aux chiffres au détriment de la prévention comporte d'autres paradoxes : faire de l'interpellation dans le non respect de la loi. La tenue est une cible. Il y a des conflits entre la B.A.C. (brigade anti-criminalité) qui est en tenue civile et la Police-Secours qu'on voit de loin. Les anciens ont bien conscience du paradoxe et du fait qu'il ne faut pas trop en faire pour éviter d'aller en justice. Pour les jeunes la problématique est différente ils doivent faire du chiffre pour leur carrière et ne sont pas vraiment couverts dans leur prise de risque.

Ces paradoxes arrivent à des clivages entre les jeunes et les anciens policiers autour de la pratique quotidienne de l'interpellation. Une transmission des savoirs est alors rendue impossible.

On a par exemple : attendre la retraite, pour les vieux, et la hantise de l'inactivité pour les jeunes. L'inactivité étant l'occasion incessante de se plaindre, le moindre appel radio est un événement excitant : on met le gyrophare, on roule vite en voiture, on grille les feux rouges. Pour les vieux c'est différent, on ne se précipite pas sur une demande d'intervention. On fait attendre pour que la situation se résolve par elle-même et ainsi ne pas prendre trop de risques. Il y a aussi la tendance à être plus souple dans les règles pour les anciens et être plus formalistes pour les jeunes. Par exemple en garde à vue : l'ancien laisse fumer une cigarette au détenu. Les jeunes, eux, verbalisent à la moindre infraction, et ils ont beaucoup plus d'outrages.

Le sens partagé du travail est donc en tension entre les jeunes et les anciens. Pourtant, il faudrait réfléchir à la construction d'un collectif de travail, une transmission sur les marges de manœuvre est possible et elle pourrait être inscrite dans la rencontre entre les deux logiques.

Je vous donne quelques exemples :

- échanger sur les lieux où on verbalise ou sur les lieux que l'on surveille : aller dans les squares où on sait qu'il y a des passes,
- faire face ensemble à l'imprévisible par l'émergence de construction de règles : pas le droit de poursuivre un jeune qui est sur un scooter sans casque (parce qu'il pourrait tomber, la police pourrait être tenue pour responsable, alors on préfère le laisser passer),
- organiser l'entre-aide autour du chiffre : on va vu que des anciens donnaient des interpellations aux jeunes et là on pourrait rendre ce « chiffre d'affaires » un peu plus collectif au niveau de la voiture ou au niveau de la brigade, plutôt que de le laisser individuel.

- Et puis, l'expérience : les anciens ont vu des tas de choses extraordinaires qui peuvent donner des ouvertures sur le champ des possibles pour les jeunes : « tiens à cet endroit une voiture a brûlé, à cet endroit on s'est fait caillasser ... ».

En conclusion, je voudrais dire qu'il n'y a pas de transmission des savoirs, ni de compétence, et encore moins d'expérience. Par contre les modalités d'apprentissage du métier sont à construire. Elles passent par le travail collectif et le collectif de travail. Ces modalités portent aussi sur comment s'y prendre, sur les marges de manœuvre possibles par rapport à un contexte situé aujourd'hui, et non pas sur des références du passé qui ne sont plus d'actualité par rapport à l'évolution de la société.

Par contre il y a une transmission possible du métier sur des invariants de l'apprentissage qui traversent les logiques. Par exemple le fait d'avoir peur, d'avoir confiance en l'autre quand on intervient, de faire face à l'imprévisibilité, etc...

Merci de votre attention.

Synthèse des débats suite à l'exposé de Sandrine Caroly

Serge VOLKOFF

En introduction à la discussion je voudrais dire que je ne sais pas si quoi que ce soit de ça a déjà été publié. Il me semble que non. Sandrine précise qu'un rapport a été réalisé. Mais je voulais dire par ailleurs que des thèmes du type conflits de buts et différentiels de conflits de buts par les jeunes et les anciens sont présents dans divers autres travaux, entre autres dans des publications de Sandrine Caroly, seule ou avec d'autres, suite à sa thèse réalisée sur le travail des guichetiers de la poste. Donc ceux qui veulent ces références-là, sur un contexte très différent avec des préoccupations très différentes mais où il y a déjà cette thématique des conflits de buts selon l'âge et l'expérience, peuvent les demander à Sandrine ou les trouver par eux-mêmes.

Alors une autre précision, mais sous le contrôle de Dominique et Annie, sur le fait que Sandrine a avancé l'idée qu'il n'y a pas de transmission des savoirs, ce qui est contraire à ce que nous disait Alain Savoyant. Mais il me semble que c'est plutôt une question de terminologie, c'est-à-dire que si je ne me trompe, ce que Sandrine décrit comme le métier prend place, en gros, dans l'acception très large que Savoyant lui donne. Savoyant nous parlait de savoir épistémique et de savoir opératif, il me semble que ce que tu dis qui ne se transmet pas, c'est plutôt ce que lui appelle les épistémiques... On est à peu près d'accord ?! Enfin c'est juste pour qu'il n'y ait pas forcément et directement une opposition avec Alain Savoyant, que tu n'as pas entendu en plus... et que si tu insistes sur ce qui se transmet ce n'est pas loin de l'ordre de ce que lui appelle savoir opératif et lui, il englobe ça dans la catégorie des savoirs. Il a même osé cette formule en disant que savoir et compétence c'était pratiquement la même chose. Comme il a avancé tout ça, qu'on lui a plutôt fait confiance et que les intervenants par la suite ont admis et accepté ça, je voudrais éviter qu'on ne croie que tu polémiques avec quelqu'un qu'en plus tu n'as pas entendu... Mais je verse tout cela au débat.

Annie WEILL FASSINA

Tout d'abord je remercie Sandrine parce que je trouve qu'elle a introduit dans le débat quelque chose qui n'était pas complètement entré : d'une part par le problème du collectif qu'on sentait bien exister dans l'industrie mais pas à ce point-là, avec des relations beaucoup plus équivoques entre les anciens et les jeunes ; et d'autre part un terrain qu'on n'avait pas encore vu, c'est-à-dire les problèmes de relation de service. Apparemment ces problèmes de relation de service introduisent des différences considérables dans les collectifs et dans les problèmes de transmission. C'est quelque chose qui émerge de son exposé mais qui n'est pas complètement conceptualisé, du moins dans ma tête à moi.

Pour revenir sur les savoirs, effectivement, je pense que ce n'est pas des procédures, ce n'est pas des savoirs de connaissance qui sont transmis dans ce métier. Je pense que c'est à cause de cette différence à mon avis entre l'industrie et les relations de service, c'est encore quelque chose d'autre qui n'est pas de l'ordre de la procédure ; parce que dans ce que disait Alain Savoyant, il y avait une partie des savoirs pragmatiques qui étaient : comment mettre en œuvre une procédure. Là, c'est quelque chose qu'on a vu émerger quand on a vu les évolutions des modalités qui sont les possibilités d'action. C'est donc un peu différent. C'est-à-dire que le policier ne dit pas : « tu tiens ton revolver comme ça » - mais c'est plutôt : « attends, avant de dégainer ton revolver, il faudrait voir si... et si... et si... » - je suppose - C'est donc quelque chose justement qu'on voit un peu moins dans le système industriel, et qui sont les possibilités d'action.

Nathalie MONTFORT

J'ai vraiment apprécié l'intervention de Sandrine par rapport à la frontière bien marquée entre les jeunes et les anciens. C'est vrai que les différences de générations on les retrouve dans le milieu industriel où les jeunes n'acceptent pas forcément de travailler sur des postes où il y a de la pénibilité physique, et où pourtant les anciens sont restés, sont toujours sur ces postes. Les chefs d'atelier

ont du mal « à accepter », et ils disent que les jeunes ont plus de mal à accepter, ils sont plus « douillets » que les anciens. C'est vrai que lorsque vous dites qu'il ne faut pas demander aux jeunes d'apprendre comme les anciens, on ne peut se permettre de faire travailler les jeunes sur des postes plus difficiles que les anciens, eux, acceptaient. Les responsables du personnel ont maintenant du mal à trouver des jeunes pour travailler sur des postes plus pénibles dans les bassins d'emplois. C'est vrai qu'il faut qu'on fasse évoluer les situations de travail.

Ce métier de gardien de la paix, je l'ai un peu mis en relation avec un métier que j'ai exercé pendant sept ans en tant que pompier, et on retrouve vraiment ces mêmes différences, avec les anciens qui vont être plus sur le relationnel, plus faire du social avec les victimes, et les jeunes qui vont conduire les véhicules plus rapidement pour griller les feux et aller plus vite, pour faire leurs soins et ne pas voir le contexte social qu'il y a à côté, et tout le relationnel.

Guillaume HUYEZ

J'avais deux questions assez techniques sur vos réseaux sémantiques quand vous donnez les définitions des jeunes et des âgés, je voulais savoir de quelle partie de votre terrain vous avez tiré ces notions. Notamment sur les jeunes, si c'était sur l'ensemble des policiers ou si c'était une vision trans-générationnelle, ou si c'était les jeunes sur les vieux ou les âgés sur les jeunes, de quelle manière vous aviez travaillé là-dessus ?

La deuxième question c'est sur la dynamique des carrières professionnelles. Il m'a semblé qu'il y avait quelque chose d'un peu ambigu dans ce que vous disiez, avec d'un côté les jeunes qui sont recrutés en province dans des zones peut-être plus faciles par rapport à l'ancien parcours très linéaire où on commence par Paris, pour partir après en province, ce qui est le cas pour les postiers, pour les profs, pour tous ces métiers-là. Et en même temps dire qu'il y a une spécialisation des jeunes sur des postes plus compliqués et qu'il y a un échange de difficulté du travail entre jeunes et âgés. Notamment je pense au dernier rapport des services de la police qui montrait que les cas de bavure se trouvaient plus fréquemment chez les jeunes policiers de 25 ans, qui souvent étaient inexpérimentés, etc... Donc comment ces choses-là se lient dans l'évolution des parcours. Et notamment de la place des salariés et d'âges intermédiaires qui sont peut-être pris entre la pression des jeunes qui arrivent et les vieux qui vont partir, et qui ont une situation professionnelle un peu plus « facile ». Et quelle anticipation de carrière peuvent avoir les jeunes, est ce qu'il y a un plan de carrière ou bien y a-t-il un problème de turn over qui se pose ?

Sandrine CAROLY

Juste, je n'ai pas compris « spécialisation des jeunes », à quoi cela correspond ?

Guillaume HUYEZ

C'était simplement l'idée qu'on échange des postes de travail... en fait ce que vous disiez sur : on va laisser les plus âgés sur des postes de nuit, alors qu'on va mettre les jeunes plus sur des interventions plus directes, plus compliquées.

Sandrine CAROLY

Première chose : sur les réseaux sémantiques, je suis vraiment au début de la recherche, et je me suis essayée juste pour ce séminaire à faire ce travail-là. Donc je l'ai fait globalement sans faire de différence sur : qui est-ce qui parle ? Mais c'est évident que j'ai envie de le faire par la suite. Mais comme j'ai trouvé ça intéressant, j'ai envie de regarder maintenant selon l'ancien ou le jeune, la manière dont ils en parlent, de ces terminologies. Mais pour l'instant c'est resté global sur l'ensemble de ces populations.

Sur la dynamique des carrières : elle est en train de changer en ce moment. Donc, je pense qu'on en saura un peu plus dans 10 ans. Effectivement on voit qu'il y a une modification dans les parcours professionnels, liée d'une part à l'entrée dans le métier (le parcours professionnel en termes de construction du métier par rapport à des situations plus difficiles), et liée aussi aux possibilités d'évolution qui sont beaucoup plus larges que ce qu'elles étaient autrefois. Les passerelles pour

aller sur un poste de commissaire, de brigadier, sont beaucoup montées dans les échelons. Il y a plus d'amplitude et de chemins possibles pour y arriver qu'autrefois où on devait passer par certaines étapes. Ce sera intéressant de voir l'évolution dans 10 ans parce qu'on aura une vision plus précise.

Néanmoins, ce qu'on remarque, c'est qu'il y a un phénomène de « bizutage » (je ne sais pas comment dire...) où, dans ces métiers relationnels, avec une forte imprévisibilité, il y a des passages obligés qui sont par exemple : d'être confronté à une population violente, d'être confronté à des situations sur lesquelles on aura peu de maîtrise, et des situations où on aura un vécu émotionnel fort qui marque et qui laisse des traces dans la construction de ce métier. C'est-à-dire qu'il faut à un moment donné « avoir peur ». Si on ne passe pas par là, il est très difficile de construire ce métier. Comme on est dans des parcours et des modifications par rapport à ces approches de situations difficiles, la mise à l'épreuve se fait quand même par des situations temporaires qui sont données dans ces contextes nouveaux de travail. Mais c'est un passage obligé.

Par exemple aussi, j'ai travaillé sur les pompes funèbres, et on envoie les gens sur ce que l'on appelle des décès difficiles, ou choquants, émotionnellement. Ensuite il y a quand même tout un travail de debriefing qui se fait avec l'agent dans le collectif, par rapport à comment ça s'est passé pour lui. On n'entre pas forcément dans la relation émotionnelle (tout ce qu'il a ressenti) mais on joue de beaucoup d'humour et de dérision. Plus la situation est grave, plus ils rigolent. Alors, ils ne rigolent pas d'une manière négative mais c'est une façon de se défouler, et cela ça se vit dans le collectif.

Innana MARTIN

C'est la nécessité de la cohésion d'équipe qui est le ciment du groupe face à des situations imprévisibles. Aujourd'hui comment la direction de la police arrive-t-elle à gérer la culture du résultat avec un discours sur le soutien mutuel ?

Sandrine CAROLY

C'est un vrai problème les managers ne sont pas préparés à ça... ça dépasse la police, on a le même problème à La Poste. Il y a bien sûr des micro-constructions qui se font au niveau local parce qu'il y a des collectifs qui arrivent à s'auto-organiser. Ce qui est important c'est la manière dont l'encadrement accompagne ces auto-organisations. Il faut qu'il soit assez tolérant par rapport à une réélaboration de règles (par exemple quand les guichetiers s'entre-aident, veulent travailler de manière plus collective par rapport au chiffre d'affaires). Mais il faut aussi qu'il tienne une certaine position par rapport à sa direction. Donc là il faut réfléchir sur le rôle du management.

Le problème c'est que souvent ces managers sont formés à des techniques de gestion, mais ils ont très peu de perception de ce qui se passe dans la réalité. Pour tolérer certains ajustements, il faut connaître l'activité de travail. J'ai tendance à dire qu'on a là un véritable enjeu, c'est comment on peut faire pour que les écoles de managers soient plus dans la compréhension de l'activité de travail afin de la soutenir et de pouvoir faciliter ses constructions locales. Après ça renvoie plus à des enjeux dans l'entreprise, où ça se discute à un autre niveau, celui de la direction.

Nathalie MONTFORD

Vous avez parlé tout à l'heure de situation de debriefing. Est-ce que vous avez observé des situations de debriefing avec les gardiens de la paix ? Parce que je mets toujours ça en relation avec les pompiers. Par exemple, quand on revenait d'intervention on avait des échanges avec nos collègues de la même intervention, mais aussi des moments de debriefing à la caserne qui pour moi étaient des moments de transmission de savoir importants parce qu'on revenait sur ce qu'on avait fait. On était en lien aussi avec d'autres interventions et je trouve que ces moments-là d'échanges sont particulièrement précieux ; ils nous permettaient d'évoluer dans nos compétences, même avec des anciens ou des plus jeunes. On avait aussi des moments de repas ou de repos où on échangeait sur toutes les interventions qu'on avait faites. On tournait parfois les choses à la dérision parce que

c'est vrai qu'il y avait certains moments un peu difficiles. Est-ce que vous avez aussi observé ça... je pense que ce doit être à peu près pareil ?

Sandrine CAROLY

Le débriefing n'est pas institutionnalisé. C'est quelque chose qui se construit par l'équipe, souvent après l'action, dans la voiture on en parle. On en parle aussi quand on arrive au poste avec les autres équipes, sur ce qu'on vient de vivre. Parfois, on en parle 2 ou 3 jours après, voire des mois après... Ils aiment beaucoup raconter leurs histoires. Effectivement ce sont des moments qui sont source de transmission du métier, et qui permettent d'échanger sur le métier. C'est une chose importante que de veiller à ce qu'ils aient cette possibilité-là. Mais la chose la plus importante c'est d'avoir vécu l'évènement ensemble, et là, la transmission du métier ne peut se faire que si on est dans l'action collective, ensemble, avec des répartitions de rôles les uns par rapport aux autres, c'est là que va pouvoir s'élaborer la transmission du métier

Nathalie MONTFORD

Même si on n'a pas vécu la situation ensemble, il y a des situations qui peuvent être équivalentes. Elles peuvent se ressembler. Moi je pense que là on peut se transmettre des savoir-faire même si on n'a pas vécu ensemble la situation.

Sandrine CAROLY

C'est ce que je mets dans le dernier transparent, c'est qu'il peut y avoir transmission par rapport à des histoires, au vécu pendant l'intervention. Mais je voudrais dire quand même que la transmission aura beaucoup plus d'impact si ils ont vécu la situation ensemble.

Jacques LEPLAT

Ma question porte sur le même sujet que le précédent. Est-ce que vous avez une idée de la représentation pour ces gens, de leur profession dans la société du point de vue social... les actions de prévention, les actions de répression ? Est-ce que cela est pris en compte, ou bien est-ce que le commissariat est un univers clos ? Quel rapport ils ont avec les organismes autres ?

Sandrine CAROLY

Je ne sais pas... C'est une grande question mais je n'ai pas de réponse parce qu'il n'y a rien d'organisé autour de ça, sur : quelle est la représentation de leur rôle par rapport à la société.

Jacques LEPLAT

Vous pensez que c'est utile de développer ce sujet ?

Sandrine CAROLY

Il y a effectivement des pistes à développer dans ce sens là. Maintenant la difficulté c'est que la manière dont ils conçoivent leur rôle n'est pas la même selon les générations. Il faudrait pouvoir reconstituer les histoires par rapport aux différences de génération et par rapport à la représentation du métier.

Laurence BELLIES

Moi aussi j'ai trouvé ça très intéressant, cette réintroduction du collectif dans tes observations. Juste une petite question : tu as bien montré comment la manière de parler ensemble avant et après l'intervention dans le collectif de travail permettait cette construction des compétences, me semblait-il, et peut-être des transmissions. Après tu nous as présenté la gestion des conflits de buts. Est-ce que de cela ils en parlent aussi, est ce que la manière d'intervenir ou de ne pas intervenir sur des injonctions complètement paradoxales auxquelles ils ont à faire, est-ce que de ton point de vue cela permettrait aussi de transférer d'autres contenus ?

Sandrine CAROLY

Oui, ils en parlent de ces conflits de but, mais ils n'en parlent pas de la même façon quand ils sont anciens ou quand ils sont jeunes. Quand on est jeune on n'a pas de conflit de but, on n'a pas vécu l'ancien système. Donc cette situation n'est réalisable que si dans la voiture tu as deux anciens et un jeune, car en effet les deux anciens ont vécu ce changement important. Par contre dans la tranche du milieu ils ont besoin de cette transmission autour de comment on peut gérer ces paradoxes et ces conflits de but.

Bernard DUGUET

Le milieu de la police est un milieu où il y a une syndicalisation très spécifique. Pour preuve, quand il y a des bavures ou des incidents, c'est souvent des policiers syndiqués qui sont interviewés. Tu n'as pas évoqué cette question de la syndicalisation. Est ce qu'il y a eu un rapport différent des jeunes et des anciens par rapport à la syndicalisation, et un rôle spécifique de la syndicalisation dans la transmission des marges de manœuvre et des possibles ?

Isabelle ROGEZ

Je voulais revenir sur la question de la confrontation, parce que pour moi elle me semble essentielle entre pairs et avec son institution... Moi j'ai trouvé votre intervention très représentative de ce qui se passe dans la relation de service et encore plus dans toutes les structures du service public. Il me semble que cette absence de confrontation entre pairs et avec son institution est source de souffrance importante, et elle renvoie selon moi à des évolutions fortes du service public puisque vous disiez : il n'y a pas les mêmes besoins pour les nouveaux et les anciens. Les anciens n'ont pas connu la même chose, mais il y a quand même des règles qui sont imposées dans les institutions. Vous avez parlé de la culture du résultat, et donc les jeunes sont évalués sur leurs résultats, et sont plus sensibles à cette question, mais pour les autres ça renvoie à la question du sens de ce que l'on fait et à la question du métier. Je pense que pour le sens et la transmission, cette confrontation me semble indispensable de façon horizontale et de façon verticale, parce que sur la question du sens partagé on ne peut pas trop s'en sortir. Je crois qu'aujourd'hui la chance des anciens dans certaines institutions, c'est ce que vous avez appelé les marges de manœuvre, ils vont avoir plus de possibilités d'agir. Néanmoins cela me semble être source de souffrance importante. J'ai fait une intervention dans une CAF où les gens disaient qu'on leur prône une qualité de service mais on ne leur laisse pas le temps de répondre à la variété des demandes, et aussi à toutes les questions sociales par rapport à la difficulté du public dans les CAF. Moi je pense que cette question est essentielle.

Serge VOLKOFF

Je confirme ce que dit Isabelle : dans une CAF, récemment, il a été collectivement admis que dans les périodes de conflits avec les usagers, on appelle les anciens de la CAF à la rescousse... Le paradoxe étant qu'on continue à les juger sur le nombre de dossiers.

François MOULIN

J'aurais voulu savoir, par rapport à ce processus d'apprentissage et par rapport à la transmission du métier, telle qu'elle a été présentée ici, si on a le moyen de remettre en cause le fait que les anciens n'ont pas forcément que des bonnes pratiques, par rapport au contexte qui peut changer, mais aussi par rapport au fait d'un certain contrôle. Quel est le contrôle des différentes manières d'exercer son métier ? Y a-t-il un bon moyen d'exercer le métier de policier et un mauvais moyen, et quels sont les moyens d'évaluation qu'il peut y avoir ? J'ai bien compris qu'il pouvait y avoir certains objectifs qui sont ceux de l'administration, mais sur l'exercice du métier je n'ai rien entendu.

Sandrine CAROLY

D'abord je vais répondre sur les syndicats. Oui effectivement on a rencontré les principales fédérations. Et en fait, pour les syndicats, quand on parle de stress c'est toujours autour de l'organisation du travail, des horaires, les conditions matérielles qui ressortent et finalement assez peu sur la construction du métier, sur les modalités et les histoires de transmission. Donc je pense que cette étude

contribue à apporter un peu d'eau à leur moulin pour défendre davantage cette préoccupation. Et puis ce qu'on a pu remarquer c'est que néanmoins, quand il y a une difficulté, une bavure, les syndicats sont plus là à porter l'individu par rapport à la bavure que de la renvoyer à un système collectif par rapport à la manière dont s'est déroulé l'évènement pour arriver à la bavure. Si bien qu'on est plutôt dans un système : une cause, un effet, et dans une relation très rationnelle finalement, plutôt que de réfléchir sur les mécanismes qui ont conduit à cet échec. Je pense qu'il y a un rapport important de construction des genres professionnels autour de la syndicalisation, que je n'ai pas vraiment étudié parce que ce n'était pas mon angle d'approche. Mais j'ai senti dans les relations que j'ai pu avoir avec les policiers, que les anciens qui étaient syndicalisés avaient des discours très virulents par rapport aux conditions de travail, aux horaires, par rapport à des jeunes qui étaient non syndicalisés, et cela pouvait exacerber encore plus le clivage et la confrontation entre les uns et les autres

Concernant votre question par rapport à la confrontation entre les pairs et le rapport à l'institution, je pense que la confrontation aux pairs elle se fait quand on est dans des équipes stables. Maintenant ce qui est regrettable c'est que ce n'est relayé au niveau de l'institution. Alors je me dis : pourquoi il n'existerait pas des sociologues qui travaillent avec les gens dans les voitures ? Pourquoi les assistantes sociales manquent-elles sur le terrain pour gérer les problèmes d'assistantat social ? Là, il y a vraiment à réfléchir à davantage de pluridisciplinarité dans la manière dont on construit une intervention. Par rapport à l'institution il faut savoir que dans certains commissariats on a eu du mal à restituer les résultats parce qu'on touchait tellement au réel... Et certains nous ont dit : on ne pourra pas restituer ces résultats parce que ça va à l'encontre de notre management. Donc là on est dans une étape où on travaille avec un encadrement pour voir comment on peut davantage les aider à percevoir l'importance de la transmission du métier et de la relation entre les anciens et les jeunes pour avoir après un impact sur le terrain. Mais c'est difficile parce qu'on est dans un milieu particulier qui est celui de la police, et aussi du rapport à l'autorité... avec une jeune chercheuse qui dit un certain nombre de choses, notamment autour de l'alcool, de la violence, il ne faut pas se le cacher, que cet échange, il se construit dans les deux sens.

Serge VOLKOFF

Il y a aussi des jeunes qui apportent des éléments venant d'autres anciens avec lesquels ils ont travaillé ailleurs, non ?

Sandrine CAROLY

Je n'ai pas eu le temps de l'évoquer, mais la transmission ce n'est pas que dans un sens.

Chapitre 12

DISCUSSION GÉNÉRALE INTRODUITE PAR :

Laurence BELLIES, ergonome, Sté Eurocopter
Serge VOLKOFF, statisticien, ergonome, CREAPT

Laurence BELLIES

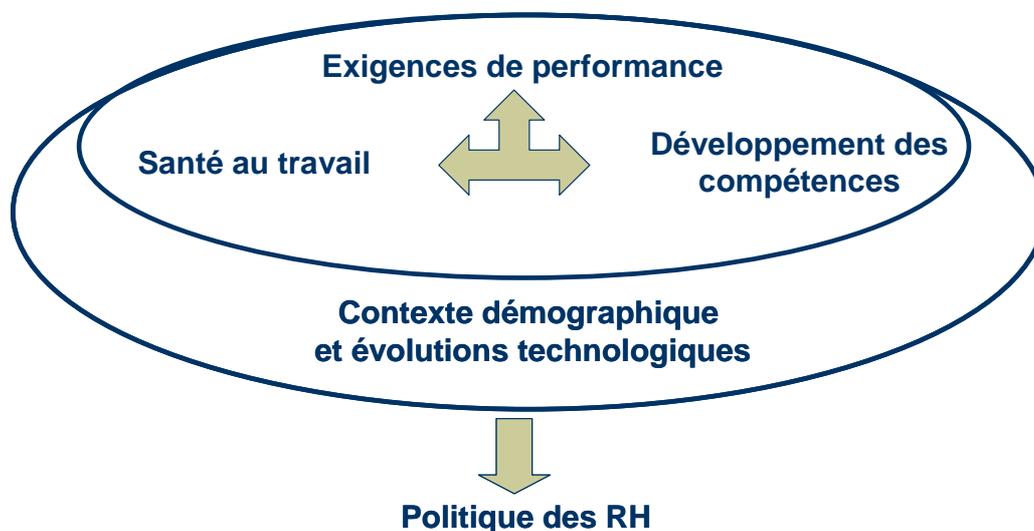
Je n'ai pas réalisé une synthèse parce que ce n'était pas vraiment dans le cahier des charges, mais je vais essayer de réagir par rapport à tout ce qui a été présenté et discuté ici, et cela avec mon point de vue d'ergonome interne. Je suis ergonome interne depuis 15 ans à Eurocopter qui est un business unit du grand groupe EADS. Par ailleurs, j'enseigne au Cnam à Aix-en-Provence depuis 12 ans, et à l'université de Provence au département d'ergologie depuis 3 ans. Si je vous précise cela, c'est parce que j'ai beaucoup été interpellée par les discussions soulevées par Dominique Cau-Bareille au titre de l'enseignante que je suis. En effet, quand nous avons face à nous un certain nombre d'injonctions contradictoires, que transmettons-nous de tout cela ? Est-ce qu'on essaie de verbaliser pour que les jeunes stagiaires face à nous aient des éléments de compréhension, parce qu'ils sont demandeurs d'éléments de cadrage, ou est-ce que ça ne vaut pas le coup de transmettre nos doutes ?

Le contenu de ce séminaire m'interpelle aussi parce qu'il fait un lien avec des journées qui ont eu lieu l'année dernière où Valérie Pueyo est intervenue (les 4^{ème} rencontres organisées par l'APST) dont le thème principal était la transmission. En fait ce que je vais vous renvoyer là, c'est l'ensemble des questions que je me suis posées, mais il n'y a pas de réflexion d'une très grande solidité scientifique derrière ces questions.

Tout d'abord, comment je pose la problématique de la transmission des savoirs professionnels. Toujours en réaction à ce dont nous avons discuté hier après-midi, Serge Volkoff proposait de tenir une autre dialectique pour réfléchir sur la transmission en se référant à la modélisation de François Daniellou « le pouvoir agir, le pouvoir penser, le pouvoir débattre » sachant que nous ne nous inscrivons pas dans une démarche linéaire. Bon nombre d'analyses renvoyées par les ergonomes nous l'ont montré : Nathalie Montfort, Annie Weill Fassina, Valérie Meylan, Sandrine Caroly nous montrent comment les novices et les expérimentés s'emparent, gèrent des compromis plus ou moins élaborés, gèrent des conflits de buts, s'approprient les buts et les conflits, gèrent et élaborent des représentations dans l'action, et ce, dans des situations d'apprentissage ou au poste de travail à proprement parler et tout au long de leur vie active, pour conjuguer à la fois les exigences de performance, la santé au travail, et le développement des compétences.

Pourquoi la question de la transmission des savoirs professionnels se pose maintenant ? Quelques intervenants ont essayé de répondre à cela. Du reste, un des objectifs de ce séminaire était d'arriver à y réfléchir. La brillante présentation de Dominique et d'Annie a permis de contextualiser les choses, mais je sais que Serge reviendra sur le contexte plus démographique. Juste pour essayer de relancer les éléments de débats : renouvellement de génération en raison du départ des *premières cohortes issues du baby boom*. Alain Savoyant a attiré notre attention en disant : *il y a cela certes, mais pas seulement*. Alain avait en mémoire un exposé de Daniel Atlan dans le cadre des travaux du CLUB CRIN : il semblerait que les salariés des tranches d'âge intermédiaire, les 40 - 45 ans qui ont accompagné bien souvent l'introduction de nouvelles technologies dans l'entreprise (automatisation, informatisation) soient plus enclins à transférer un certain nombre de savoirs qui seraient de l'ordre de cette appropriation des nouvelles technologies ; et que les anciens plus âgés que les 40 -

45 ans, eux, pour leur part, pourraient transférer des choses, d'un autre contenu. Par exemple, je cite « *des compétences rares parce que rarement utilisées, et qui permettent de faire face à certains aléas comme en présence de défaillance justement de ces systèmes techniques* ».



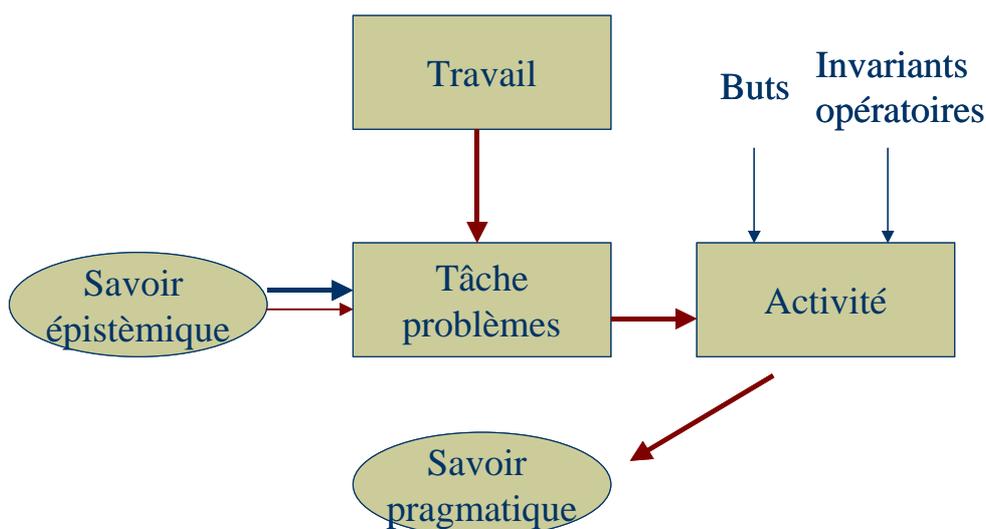
Il semblerait que ce point de vue converge avec ce que nous ont présenté Béatrice Delay et Guillaume Huyez. Ils nous ont parlé d'une corrélation entre l'évolution du contexte technique et organisationnel, et le contenu des compétences à transmettre. Ainsi la construction de l'expérience, les parcours professionnels, seraient un peu évènementiels, jalonnés par un certain nombre d'évolutions organisationnelles et technologiques.

Enfin, et là, je m'inscris plus dans le « pouvoir débattre ». Il est important et même urgent dans le contexte actuel d'essayer de renvoyer notre compréhension à divers acteurs. C'est ce que nous proposait Serge hier après-midi. Là, quand il s'agit de transmission de savoirs, peut-être que les acteurs privilégiés seraient les acteurs des ressources humaines. Pour autant, il y a aussi d'autres acteurs dans le champ politique ou décisionnel qui sont pour mon périmètre d'intervention en entreprise, les dirigeants et les représentants du personnel. Cela remet donc au cœur du débat les problèmes de la gestion des effectifs, en passant en revue les départs; les fins de carrière avec le recours aux cessations anticipées d'activité ou pas, voire le rallongement de la vie active élément de débat actuel ; à la gestion des pics d'activité ; au problème de la structuration de ce qui peut se construire.

Après il y a le problème de la reconnaissance de l'expérience qui a déjà été évoqué et le problème des exigences propres aux différentes situations d'apprentissage.

Pour essayer de clarifier le propos, on va essayer de revenir sur le problème de la transmission.

Alain Savoyant parlait de savoir épistémique au sens théorique. Il disait que cela pouvait aider à définir un certain nombre de tâches ou de problèmes à résoudre ou à construire dans des situations d'apprentissage et de formation. Mais que tout cela, quand on s'engage dans l'activité, dans la situation de travail, ne fonctionne plus de la même manière et donc que ce savoir épistémique est retravaillé, qu'il se transforme en répondant à des exigences du travail, de la tâche à construire et des problèmes à résoudre, et que cela se construit dans l'activité. Il les a appelés « savoirs pragmatiques opératifs ».



Patrick Mayen, pour sa part, nous a renvoyé de belles histoires en parlant des auxiliaires de vie et en montrant les combinaisons qui s'effectuent entre la relecture des buts et l'appréciation de certains invariants opératoires comme les capacités intellectuelles ou physiques et le niveau du moral des personnes âgées dans les activités des auxiliaires de vie, et tout cela pour la construction de savoirs pragmatiques.

Après, à la lecture des différentes interventions des uns et des autres et surtout des ergonomes, on a entendu plein de choses sur certains déterminants du travail, des caractéristiques individuelles ou d'autres déterminants quand on a parlé d'organisation du travail. Il y a ceux qui sont formels et bien définis et puis ceux qui se dégagent dans l'activité, qui sont moins formels, et qui se construisent dans les collectifs de travail. Nathalie Montfort a attiré notre attention sur l'apprentissage des novices pour lesquels il faut du temps pour que cela se construise. Et derrière j'avais en tête une étude d'Esther Cloutier qui permettait de dire qu'il y avait différents niveaux de savoirs professionnels, à savoir micro mais aussi macro et mésoscopiques³. Vous devez avoir cela en tête puisqu'il s'agit d'une communication qui a été présentée ici en 2002.

Ce schéma est d'autant plus intéressant qu'il n'est pas simplificateur, qu'il a cette volonté de nous présenter des choses de façon pragmatique pour nous. Cela aide à la compréhension. En même temps beaucoup de choses n'ont pas été dites qui complexifieraient un peu le schéma.

Concernant les différentes formes de transmission, que pouvons-nous dire ? Il y a les transmissions sur le tas, qui posent un certain nombre de questions et de problèmes. Il ne s'agit pas de mettre les gens les uns avec les autres et que cela se passe tout seul. Cela renvoie à la difficulté quant à la construction de ses propres représentations pour se faire sa propre expérience. On a parlé de degrés variables de formalisation de la transmission : une transmission individuelle ou collective, une transmission directe ou indirecte. Puis on a attiré l'attention sur le caractère unilatéral (de l'ancien vers le novice) ou bilatéral, et cela me semble intéressant comme ouverture pour le débat, donc dans les deux sens, novices vers expérimentés et réciproquement.

³ E. Cloutier (2002) caractérise les savoirs professionnels dans des activités d'usinage : les savoirs du niveau microscopique ont trait à l'outil utilisé, à l'objet fabriqué et à la tâche en cours. Les savoirs macroscopiques concernent l'organisation du travail et des valeurs comme le sens du travail. Les savoirs de niveau mésoscopique se rapportent au collectif de travail, à la santé-sécurité au travail et autres éléments du même type. Le plus jeune tuteur transmet surtout des savoirs microscopiques et les plus expérimentés introduisent des éléments de variabilité, réunissent des savoirs micro, macro et mésoscopiques.⁴ Schwartz (1997) définit la compétence industrielle à l'aide de différents ingrédients hétérogènes.

Les questions diverses qui peuvent être suscitées : c'est comment cela se passe réellement et comment tout cela se combine en situation de travail. De mon point de vue, en tant que praticienne en ergonomie, il me semble que pour continuer dans la progression de notre réflexion il serait intéressant d'essayer de clarifier certaines notions qui ont été abordées, soulevées, tout en gardant cette nécessité de faire des différences, en montrant justement l'avantage des différentes approches.

Certains intervenants ne font pas la différence entre savoirs et compétences. Pour ma part il me semble important de le faire. Pourquoi ? Parce que pour moi, je renvoie au contenu et je renvoie au schéma présenté par nos collègues didacticiens. Autant il me semble qu'on peut voir comment des savoirs professionnels peuvent se construire, autant quand on parle de compétences, cela me paraît être plus complexe. Il y a des ingrédients auxquels il n'a pas été fait référence ici. La construction des compétences est graduée ; elle est progressive... ça demande du temps. Ce qui ne veut pas dire que pour les savoirs professionnels cela ne prend pas de temps aussi, loin de là mon propos. Mais la définition de la compétence renvoie à certaines autres dimensions, telles que celles définies par exemple par Y. Schwartz (1997)⁴. Celui-ci définit la compétence avec des ingrédients de l'ordre du champ des savoirs mais aussi par rapport à des mises en dialectique entre les savoirs théoriques et des savoirs pragmatiques, et également avec tout le patrimoine individuel sur la recombinaison de tout cela et la manière dont je m'approprie tout cela.

Autre élément qui m'a interpellée : savoir-faire et savoir être. Alors là, c'est juste l'intervenant venant du milieu industriel que je suis, qui réagit. Il me semble que Béatrice Delay et Guillaume Huyez accordaient un point un peu plus fort au savoir-être plutôt qu'au savoir-faire dans des activités marchandes et qu'en industrie c'était plutôt les savoir-faire et pas trop les savoir-être. Pour moi, mon expérience montre que les deux sont courants dans le secteur industriel. Le savoir-être prend du poids à travers les exigences très fortes de satisfaction du client, etc.

Autre élément : expérience et expertise. Je sais que Serge va revenir sur l'expérience. Pour ma part, je voulais simplement pointer du doigt que sur le grand schéma du contenu de ce qu'on se transfère, il me semble - *il me semble* - que lorsqu'on parle d'« expertise », on fait référence à des automatismes ou à des choses qui sont peut être plus « mécanisées », alors que lorsqu'on parle d'expérience c'est tout autre chose. Et est-ce que l'expérience se transfère ?

Autre remarque non négligeable : c'est le coût du suivi du novice. Nathalie Montfort nous a parlé de la production du tuteur qui était affecté : « *il ne répond plus à ses objectifs et il n'a pas le temps de récupérer pendant les temps de pauses qu'il avait préalablement* ». Dans le même ordre d'idées, quand Valérie Pueyo nous présente son étude sur les fondeurs, elle dit que les anciens « rechignent » à former les novices vieillissants car ces derniers risquent de partir avant eux en retraite, et également parce que c'est au détriment de leur récupération possible du travail à la chaleur.

Enfin Annie Weill nous a montré comment les moniteurs d'autoécole construisent très progressivement leurs compétences. Dans le mot « progressivement » on a tout dit. Il semblerait qu'il faille du temps pour que les compétences se construisent et que l'expérience se construise.

Serge VOLKOFF

Tous les intervenants dans ce séminaire sont amenés à parler de ce qu'ils connaissent, sauf nous. La propriété des discutants c'est qu'on est amené à réagir en fonction de nos connaissances et de nos centres d'intérêts sur des résultats des idées, des développements qu'on ne s'est pas appropriés, ou en tout cas pas davantage que les autres participants au séminaire. Donc j'insiste beaucoup auprès du public étudiant pour que, s'il nous arrive à l'un ou à l'autre de reprendre des éléments de savoirs présentés par tel ou tel intervenant, vous vous reportiez au moment des actes à ce que eux auront

dit, qui n'est pas forcément ce que nous en avons compris. Je dis ça en particulier parce que je vais faire une ou deux embardées sur des sujets que je ne maîtrise pas du tout. Cela aurait plutôt vocation à faire rebondir la discussion.

Mon souci en ce qui me concerne a été de tirer les thématiques du séminaire vers les fondamentaux des recherches sur le vieillissement au travail parce que quand même, ce séminaire est un séminaire « vieillissement / travail ». Le Creapt est un centre de recherche sur l'âge et le vieillissement... Par contre c'est cela que je suis censé connaître (au moins un peu !) - Cela m'amène à pointer quelques éléments. Pour partie ils étaient présents aussi dans l'exposé de Laurence, mais on s'est un peu concertés pendant l'heure du déjeuner, donc vous n'aurez pas droit à une redite.

Il me semble qu'on a deux raisons de tirer la substance de ce séminaire vers des questions d'âge et d'expérience et donc on avait deux bonnes raisons de faire le séminaire vieillissement travail sur ce thème. L'une est de l'ordre du contexte sociodémographique et l'autre est de l'ordre de la diversité inter individuelle.

Le contexte sociodémographique, Laurence en a dit l'essentiel, donc je ne vais pas tellement en reparler. Je vous confirme tout de même et ce séminaire l'a confirmé, il n'y a pas d'adéquation entre savoir professionnel et transmission des âgés vers les jeunes. Ce n'est pas comme cela que ça se passe, il y a toutes sortes de transmissions en tous sens. Un petit résultat tiré d'un petit observatoire âge, santé, travail qu'on a mis en place avec un grand groupe industriel montre que la fonction de tutorat dans l'année écoulée a été exercée par 26% des salariés de moins de 30 ans du groupe - et ensuite au-delà de 30 ans on grimpe un peu plus haut mais ça ne bouge pas selon l'âge, c'est autour de 30 et quelques, 36 et 38% selon les tranches d'âge, qui ont exercé une fonction de tutorat. Donc on n'a pas un système où les jeunes seraient complètement tutorés et où les plus âgés seraient tuteurs. Néanmoins les intervenants ont eu raison d'insister sur le fait que le vieillissement sociodémographique met en exergue un certain nombre d'enjeux sur des compétences rares, des compétences sensibles avec des problèmes de gens qui vont partir en retraite, et où on n'est pas sûr que les autres sauront faire ce que eux savaient faire.

L'autre volet de ce contexte sociodémographique : c'est ces itinéraires beaucoup plus chahutés qu'évoquaient Dominique et Annie dans leur introduction. Donc je voudrais insister pour dire - et je vous renvoie aux travaux de Jérôme Gautié du Centre d'études de l'emploi (une synthèse de Jérôme Gautié et d'autres auteurs) - que quand même la caractéristique majeure actuelle n'est pas le bouleversement général de tous les itinéraires professionnels, mais le bouleversement des itinéraires professionnels *des jeunes centralement*, et que cette image qu'on renvoie d'itinéraires de plus en plus chahutés, quand il y a des analyses de démographie économique un peu précises, on constate qu'en effet il y a une espèce de zone très longue et chahutée de passages de ce qui était jadis l'âge de fin des études, à l'entrée dans la vie active. En fait ce passage n'est pas quelque chose de net, c'est une transition très compliquée, ça c'est une caractéristique forte de la période ; et je pense que Béatrice Delay et Guillaume Huyez ont eu raison d'y revenir. Je pense que c'est une des composantes de l'expérience des jeunes, ça, et c'est une composante de leur propre appréciation de l'expérience des âgés, ou des difficultés qu'ils ont à lui accorder toute sa valeur, à cette expérience des âgés. Ils ont vécu tout autre chose et ils entendent bien que ça ait de la valeur aussi. Ils ont bourlingué de CDD en CDD, d'intérim en période de chômage, d'activités bénévoles associatives ou autres... et voilà : j'ai 30 et quelques années, je me stabilise un petit peu dans une des grandes entreprises où j'ai abouti...et, est-ce que tout ce que j'ai fait jusqu'à présent ne vaut rien ?

Alors cela me semble renvoyer à une question de recherche qui est non seulement de faire ce constat, mais également de ne pas le naturaliser, de bien en comprendre les déterminants socioéconomiques, et de se demander qu'est-ce qui pourrait bien le faire bouger ; qu'est-ce qui pourrait faire déplacer les lignes là-dessus. Est-ce que ces représentations des jeunes sur le contenu et l'intérêt des

situations de transmission des savoirs, est-ce que c'est figé, ça, ou bien est-ce que ça peut bouger avec divers évènements qui surviennent dans la société ou dans les entreprises ?

L'autre volet c'est la diversité entre les personnes. Toutes les personnes ne sont pas pareilles. Dans la sphère Creapt et dans les recherches sur le vieillissement au travail, je ne veux pas vous asséner le descriptif du modèle déclin / construction que vous retrouverez dans la plupart de nos écrits - mais en gros avec l'âge on change, on perd un petit peu dans la qualité de certaines capacités fonctionnelles, pas toutes, et ce de manière très diverse selon les personnes... Et en même temps on construit des compétences. On élabore de l'expérience. En particulier - c'était un des résultats théoriques forts de la thèse de Corinne Gaudart - il y a de l'expérience du déclin, c'est-à-dire : « qu'en élaborant mon expérience, je m'élabore de l'expérience de moi » et « je m'élabore au fil de l'âge ». Et si avec l'âge viennent certains déclin qu'il ne faut pas magnifier mais qui existent, j'ai l'expérience de ça. Pour partie les stratégies de travail que j'élabore sont des stratégies nourries de cela.

C'est pour cela que j'ai été très intéressé par le rapide débat qu'il y a eu entre Jacques Leplat et Patrick Mayen, hier, où Jacques Leplat faisait implicitement le reproche d'avoir dit : « didacticiens professionnels, en général, vous tournez complètement les résultats, le profit qu'on peut tirer des savoirs du côté de la production et pas du côté de soi-même ». Mayen a tout à fait admis qu'il intégrerait volontiers cette remarque dans ses modèles. Donc je suis tout à fait d'accord avec cet acquiescement de Mayen et avec la question de Leplat, et je renforce avec une louche. Je pense qu'on devrait pouvoir dire que les savoirs sur soi sont des savoirs professionnels. Et dire qu'à ce titre en certaines circonstances, ils méritent d'être transmis. Dire : telle chose ça fait mal, en tous les cas, à moi, ça m'a fait mal. Telle chose est difficile, en tous les cas moi, je l'ai trouvée difficile. Telle chose ça fatigue quand on arrive le soir, moi vraiment, je l'ai trouvée fatigante. Et bien ça, je pense que c'est du savoir professionnel et que cela mérite de se transmettre.

D'où la question de : finalement est-ce qu'on transmet de l'expérience ou bien est-ce qu'on ne transmet pas de l'expérience ? Moi, j'ai été assez convaincu finalement par la réponse d'Annie Weill et d'Alain Savoyant qui m'ont renvoyé dans mes buts avant hier en disant : Non ! L'expérience c'est à soi, donc cela ne se transmet pas, c'est l'expérience de untel. Je suis d'accord, je veux bien admettre cela, mais alors je pense qu'il faudrait faire toute sa place à : les savoirs qu'on transmet sont gorgés d'expérience, et probablement que cela vaut la peine de transmettre ses savoirs comme résultat de cette expérience, mais de transmettre également, dans certains cas, dans certaines circonstances, en quoi ils proviennent de l'expérience.

Non seulement je vais te dire comment il faut faire, comment je pense qu'il faudrait faire, mais aussi comment je le sais, moi, ou comment d'autres autour de moi l'ont appris éventuellement à leurs dépens. Je vais donner un élément de plus puisé dans ma propre expérience.

Alors quand j'ai demandé ça à Alain Savoyant, il m'a répondu : oui, tu as raison, mais ça c'est de la justification, ça renforce, je te dis il faut faire comme ça et j'en rajoute une louche en disant par exemple « la preuve, moi j'ai fait autrement et je m'en suis mordu les doigts » dans telle circonstance et à telle période. On est bien d'accord c'est une justification, c'est un renfort. Je pense personnellement, c'est ce que je voudrais développer maintenant, que ce n'est pas « que du renfort », mais ça peut être beaucoup plus puissant que ça, cette idée de reconvoquer l'expérience, la reconvoquer elle-même dans la situation de transmission.

Alors je ne sais pas du tout si je n'enfonce pas des portes ouvertes en didactique professionnelle, ou si au contraire je profère des hérésies complètes, mais il me semble que ramener l'expérience à ce moment là ça doit pouvoir aider non seulement à la justification mais par exemple à la hiérarchisation des savoirs, y compris des savoirs épistémiques – C'est-à-dire je te transmets la connaissance, les propriétés de quelque chose mais j'ai une bonne raison de te la transmettre : c'est qu'il m'est

arrivé telle chose et donc ce savoir épistémique, au moins dans cette situation-là, il est beaucoup plus important que les autres, donc je le flèche, je le marque, je le marque d'une trace de ma propre expérience. Je pense que cela peut aider à la mémorisation.

Je sais que moi quand j'apprends quelque chose de quelqu'un et que quelqu'un me dit comment il a été amené à l'apprendre et y a prêté attention, je retiens davantage. Voilà, cela n'a pas plus de valeur que ça. C'est une recherche sur un individu observé depuis 50 et quelques années. Le résultat vaut ce qu'il vaut. Je vous assure qu'en ce qui me concerne c'est vrai. Je pense que c'est aussi un instrument d'appropriation critique ; si je dis : je te transmets ça parce que je l'ai vécu dans telle circonstance, ça permet à toi de te dire, peut-être qu'un autre l'a vécu différemment, ou peut-être que moi le receveur, je l'ai vécu différemment, et c'est au fond la manière d'ouvrir un espace de critiques : moi le receveur, je suis différent de toi, le transmetteur, je n'ai pas la même expérience, cela donne une autre capacité d'appropriation, d'intériorisation pour reprendre l'objectif qu'assignaient Savoyant et Mayen à la situation des transmissions.

Tout cela me semble pouvoir être constitutif non seulement d'un legs de savoirs tout lyophilisés, tout compact où il n'y a plus qu'à prendre tel quel, mais bel et bien d'une aide d'appropriation et de ce que Savoyant appelle, pour autant que j'aie compris : une théorie.

Mais je ne suis pas sûr que lui mette la théorie du côté épistémique. J'ai compris plutôt son approche à lui de la théorie comme d'une articulation dans un ensemble de savoirs et qui permet de se guider dans des situations nouvelles. Donc ce n'est pas que dans le champ de l'épistémique. Par contre c'est vrai que dans le quotidien de l'entreprise, on a tendance à dire : « ça c'est de la théorie », en parlant de ce qu'il y a dans les manuels.

Alors, compte tenu de tout cela, ma dernière partie serait : Qu'est-ce qu'on peut dire des conditions de transmission des savoirs, si on admet que ça vaut la peine que « le contenu expérientiel des savoirs » (je ne sais pas comment l'appeler), trouve sa place dans la transmission. Et quelles sont les bonnes conditions de la transmission de ce contenu expérientiel, étant entendu qu'il est très complexe ? Avec ça il y a de nombreuses interventions et je n'y reviens plus, qui ont porté sur les policiers, sur les moniteurs, la précision des gestes dans l'intervention de Nathalie Montfort, j'ai même pensé à la petite séquence de la goupille dans l'exposé de Valérie Meylan où on se rendait compte qu'il se déployait plein d'objectifs sur « attention, mets bien la goupille ! ». Donc on voit bien que dès qu'on convie l'expérience, on convie de la complexité, ce qui ne veut pas dire qu'on convie de la complication – C'est aussi une distinction qu'a faite Savoyant. La complexité s'oppose au simple dans le sens où c'est un édifice dans lequel entre toute une série de considérants. Par contre, on n'est pas obligé de le trouver compliqué, c'est-à-dire qu'on n'est pas obligé d'avoir du mal à le comprendre, ou avoir du mal à l'acquérir. Et on peut même adopter l'idée, qui était proposée je crois par les didacticiens, et moi ils m'ont plutôt convaincu là-dessus : plus on essaie d'objectiver la complexité plus on a de chance de réussir à réduire la complication... rendre les choses moins difficiles. S'ils ont raison, et personnellement ils m'ont convaincu, cela veut dire qu'il y a une sphère particulièrement précieuse, sur laquelle Solveig Oudet revenait ce matin et sur laquelle Guillaume Huyez et Béatrice Delay donnaient des indications dès le premier jour, de transmission : c'est ce qui est direct, collectif et informel.

Je pense que c'est plutôt de ce côté-là qu'il y a le plus de chance de voir circuler du savoir expérientiel, sauf que cela ne marche pas à tous les coups. Comme nous l'a dit Solveig Oudet : ce n'est pas parce qu'on a fait du direct qu'on a créé les conditions pour qu'il y ait du direct, du collectif, et de l'informel. Du direct c'est quand je n'isole pas les gens, du collectif c'est-à-dire qu'il y a un minimum d'équipe de travail et puis de l'informel c'est-à-dire je suis un chef d'entreprise compréhensif, je ne régente pas tout, je permets qu'il y ait de la circulation informelle. Mais ce n'est pas pour cela que ça marche à tous les coups. Alors à quelles conditions cela marche ? La distinction de Sandrine Caroly, qui nous rappelle la différence entre les terminologies fondamentales, entre le travail collec-

tif, et le collectif de travail, me semble plaider pour un duo que moi j'ai appelé « duo proximité / recul ». Encore une fois c'est du fabriqué en temps réel, ça vaut ce que ça vaut.

Proximité : ça va un peu de soi, c'est : ne mettez pas une armoire entre le tuteur et celui qu'il est censé un peu aider, faites attention à ce que les gens soient convenablement proches les uns des autres. Qu'ils puissent dans de bonnes conditions, sans que cela soit trop compliqué, mettre en commun des regards de l'un à l'autre, des paroles de l'un à l'autre, des objets communs de travail ensemble etc... En même temps que cette proximité, il faut du recul parce que si on ne le fait pas, on se retrouve dans la situation qui était décrite par Guillaume ou Béatrice, avec cette entreprise que vous appelez Vente Mat où on avait rapproché des anciens et des jeunes physiquement. Et où là, on s'était rendu compte que cela avait eu comme conséquence, sous la pression temporelle, c'est-à-dire faute de recul, d'aboutir à une distribution des tâches, à une répartition des tâches, accentuées, et du but recherché, en fait, on avait abouti exactement à l'inverse. L'idée de recul en ergonomie on aime la travailler, en sociologie aussi ... Il y a un texte de *Frédéric De Coninck* que je recommande à ceux que cela intéresse qui s'appelle « *Du temps devant soi. La construction d'un temps transitionnel dans le travail : temporalités productives et temporalités biographique* », in *François Ascher et Francis Godard, eds., Modernité : la nouvelle carte du temps, Paris, Ed. de l'Aube, 2003.*

En tous les cas en ergonomie on travaille sur cette idée que : concentrer une masse de temps dans un petit intervalle ce n'est pas pareil que l'étaler. L'exemple des opérateurs M1 et M2 de Nathalie était là pour le confirmer : que voir venir une situation ce n'est pas pareil que la vivre exclusivement en temps réel. Par exemple voir venir une situation de transmission : savoir que je vais avoir à transmettre, ou savoir que je vais pouvoir compter sur un conseil, moi le « tutoré », le savoir à l'avance ou ne pas le savoir, ce n'est pas pareil. Le conseil, s'il arrive sans que je puisse avoir compté dessus, ce n'est pas pareil que si j'ai pu compter dessus.

Enfin bref on en arrive à cette idée, qui était présente dans un certain nombre d'exposés, que la transmission des savoirs est une activité et mérite d'être analysée comme telle. C'est une activité qui prend place dans les activités de travail, la plupart du temps en situation non scolaire, donc ça vaut la peine de faire l'analyse de comment les formateurs, les tuteurs, les émetteurs mais aussi les receveurs logent dans leur activité de travail ces séquences, ces espaces, ces moments de dispositif de transmission de savoirs. Cela mériterait d'être fait. Peut-être que cela a été fait dans certaines circonstances.

Mais cela veut dire aussi, si on pousse jusqu'au bout, si on prend le modèle que présentait Laurence à l'instant, que cette activité, comme d'autres, elle doit produire du savoir opératif pragmatique – « du savoir opératif / pragmatique de transmettre » - Alors, de même qu'on a un intérêt à s'intéresser dans l'action à l'expérience du transmetteur, c'est ce dont je parle depuis tout à l'heure, c'est-à-dire tout ce qui de mon expérience contribue à forger mes savoirs et il faut que je réussisse à transmettre y compris cet enchaînement là... mais j'ai aussi du coup, peu ou prou, une expérience de transmetteur c'est-à-dire que j'ai accumulé un certain nombre de réussites et d'échecs, de difficultés ou de succès, etc. dans ma manière de transmettre ce que je sais à d'autres, et cela aussi est une composante de mon expérience.

Pour clore tout cela, je dirais qu'il y a des conditions locales que j'ai essayé vaguement d'approcher, le récit d'une transmission avec un contenu d'expérience, direct, collectif, informel avec la proximité et avec le recul. D'ailleurs je trouve que l'emblème c'est la voiture des policiers qui s'en va de l'hôpital. (A Sandrine Caroly) : Je suis prêt à parier que si tu as le contenu des conversations en y allant et en revenant ce n'est pas du tout pareil. Je pense qu'on est vraiment dans une situation de « recul » au moment où ils sont ensemble, moment de proximité et où ils sont physiquement en train de s'éloigner de la séquence, et ils debriefent un peu. Et là c'est typiquement une situation de proximité / recul presque emblématique. Mais encore faut-il, on en a suffisamment dis-

cuté et je vais terminer là-dessus, que le fonctionnement dans son ensemble du système de travail facilite de faire ça. Là à mon avis on rejoint un débat beaucoup plus général déjà soulevé par Dominique Cau-Bareille, qui est : quand une situation est vraiment exécrationnelle, porteuse de graves atteintes potentielles à la santé, par exemple, les situations de proximité / recul faut-il à la limite les encourager pour le coup, si cela doit avoir pour conséquence de différer indéfiniment la prise en charge directe d'une atteinte majeure à la santé. Les situations nourricières, comme le disait Solveig, les situations à potentiel de développement comme disait Patrick Mayen, ces situations là est-ce qu'il n'y a pas des cas où il faudrait vraiment y renoncer ?

Si on est dans des situations où on n'a pas cette limite là, et où il faut les créer, je pense que cela dépend de facteurs organisationnels très lourds. C'est le débat qu'on avait ce matin : est-ce qu'on est – mais je crains bien que non – pour l'instant, dans des modèles de travail où on a envie de privilégier ça dans les entreprises ? Est-ce qu'il est admis dans les systèmes de production qu'on connaît, des pays industrialisés, qu'il faut aménager des situations de ce type, faciliter leur existence et leur réussite ? C'est ce qu'un certain nombre de chercheurs et de syndicalistes notamment d'Europe du nord rassemblent autour de l'idée « du travail soutenable ». On pourrait presque définir un travail soutenable comme l'opposé du schéma redouté par Patrick Mayen c'est-à-dire celui où l'expérience fait des dégâts. Dans ce dernier cas, l'expérience était inhibitrice – Un travail soutenable est un travail où l'expérience au contraire a toutes les chances d'être constructrice, mais cela demande un certain nombre de conditions.

Discussion générale après exposé de synthèse de L. Bellies et S. Volkoff

Dominique CAU BAREILLE

À travers vos synthèses, même si elles sont très personnelles, on le voit à travers ce que vous avez dit et on voit aussi que vous avez projeté votre point de vue, vous avez ouvert sur des questions intéressantes. J'avais aussi envie d'en glisser une également, qui est de dire : Est-ce que dans le débat actuel sur l'évaluation des compétences, sur les organisations apprenantes, qualifiantes, responsabilisantes, à travers nos questions, est-ce qu'on ne fragilise pas tout ce questionnement, tout ce qu'aimeraient bien mettre en place les responsables de personnels pour revoir la question de la qualification, etc ?

William GROSSIN

Je voudrais intervenir sur la question des compétences cachées. J'ai lu et j'ai compris qu'il entrerait dans les intentions de Vectorat de connaître les compétences cachées. A ce propos je voudrais faire état d'observations que j'ai faites dans une usine il y a une trentaine d'années, puis poser à propos de ces transmissions de compétences cachées quelques questions. L'usine Jaeger du côté de Nancy que j'ai visitée, fabriquait des compteurs pour automobile. Le régime était le suivant : la direction de l'entreprise donnait à chaque ouvrière un certain nombre d'unités à monter et quand ce nombre était atteint l'ouvrière cessait son travail. Elle était alors libre d'aller et venir dans l'usine, d'aller à la cafétéria ou d'arroser ses plantes vertes à côté de son poste de travail. Les résultats ont été les suivants, en général les ouvrières ont gagné une demi-heure ou une heure de travail. Elles ne sortaient pas de l'usine, mais elles dégageaient un temps personnel qu'elles utilisaient à leur gré dans l'enceinte de l'usine. Il y avait parmi elles, une ouvrière qui dégageait jusqu'à 3 heures de travail, elle avait une formule mais il n'était pas question pour elle de la transmettre même à ses collègues, car elle tenait à ses secrets. Cela lui donnait un statut parmi ses collègues, et par ailleurs le bureau des méthodes était un peu à l'affût de cette performance et par conséquent la charge de travail changerait sinon immédiatement au moins par la suite. Avec la direction de l'entreprise il était clair que dans un climat d'affrontement elle n'allait pas livrer ses procédés, elle avait organisé son travail d'une manière complète, c'était clair, on ne pouvait pas la piéger, elle s'en protégeait, mais il était en somme de bonne guerre de la part de la direction de l'entreprise de connaître les compétences cachées de cette ouvrière et pour cette ouvrière de se défendre de les communiquer. La question qui se pose c'est au niveau des chercheurs, parce que ce n'est pas une question générale d'augmentation de la production, de bénéfices, de l'économie tout entière, c'est la situation locale, le cas concret. Est-ce que nous pouvons, question d'éthique, essayer de connaître ces compétences cachées, oui ou non ? Et même cela se complète d'une question déontologique de chercheurs professionnels : quels rôles nous jouons dans ces applications locales, je ne parle pas au plan général, je parle de situations concrètes, est-ce que nous sommes autorisés habilités moralement, dans ces cas concrets, à pourchasser les compétences cachées ?

Dominique CAU BAREILLE

Cela correspond vraiment à ce que je voulais évoquer hier. Je voulais dire qu'il y a des choses qui vont se transmettre à destination des jeunes, des choses qui sont même du domaine discret, et que le fait même de les révéler risque de fragiliser les anciens. Quelque part le positionnement de l'ergonome, est-ce qu'elle ne participe pas à théâtraliser certaines prouesses des anciens, certains savoir-faire des anciens en révélant la spécificité....

Serge VOLKOFF

Pour ceux qui ne le connaissent pas, William Grossin est sociologue. Il ne prend pas à son compte la thématique des ergonomes...

Dominique CAU BAREILLE

... Mais je me sens assez en phase avec ce qui vient d'être dit... Est-ce que si on révèle ces savoir-faire on ne va pas finalement théâtraliser, mettre en exergue toutes ces habiletés extrêmement fines et puissantes, et en les révélant on risque de les mettre en débat et en avoir une lecture inverse, c'est-à-dire que les responsables risquent même d'aller à l'encontre de ces marges de manœuvre. Est-ce qu'on ne va pas casser ces marges de manœuvre ? Je trouve qu'en tant qu'ergonome en travaillant sur ces questions de transmission des savoir-faire, il faut toujours qu'on ait un regard critique sur ce que l'on met en place parce que parfois on a à mettre en débat des stratégies individuelles et collectives, mais il y a aussi une espèce de complicité avec les opérateurs ? et ça nous arrive très souvent ? où ils nous disent : « surtout ça, tu ne le dis pas, la façon de faire tu n'en parles pas – je te donne à voir ça mais surtout tu ne le dis pas, même aux copains tu ne le dis pas » - Et même certaines parties de films on ne nous autorise pas à les mettre en débat ? Parfois certains opérateurs ne nous donneront pas à voir... Comme il en a été question hier où quelqu'un disait, moi du moment que je suis allé sur le terrain le chef d'équipe il était tout doux, tout gentil finalement les choses ne se passaient pas comme d'habitude. Et là on a un positionnement en tant qu'ergonome auquel on n'aura peut être pas accès et tant mieux...

Isabelle ROGEZ

D'un point de vue déontologique, sur la question qui vient d'être traitée, on sent qu'il s'agit de traiter la question des enjeux pour les acteurs. On sait que cette question des compétences est stratégique du côté de la direction et du côté des salariés. Il semble qu'on ne peut pas avoir une approche instrumentale au niveau des opérateurs. Il y a une espèce de contrat qui est passé avec eux à un moment. Moi, je voulais vous donner deux exemples.

On a été confronté à une demande au niveau des tullistes (ceux qui font la dentelle de Calais) sur la question de la transmission des compétences. On a eu un débat en interne assez important qui était une demande portée par la branche parce que les tullistes ont une compétence très pointue, avec un métier très qualifié où les gens sont très bien payés, parce qu'ils ont vendu leurs compétences historiquement et qu'ils ont un pouvoir sur leur travail, et parce que la dentelle de Calais ça se vend cher, du moins avant ça se vendait cher et justement ils étaient un peu trop payés. La situation économique était problématique dans le secteur et donc l'idée c'était de s'assurer le transfert des salariés vieillissants et le transfert des compétences. Le débat était là-dessus et derrière cela il y avait : casser les salaires, donc réduire les salaires et réduire les compétences et moi je considère qu'on ne peut pas agir là-dessus. Il y a une situation conflictuelle entre les acteurs, entre les salariés et la direction sur ce sujet là. Certains disaient la situation économique est problématique donc on doit travailler à cette question de l'identification des transferts et moi je n'étais pas de ceux-là. Je disais : ils n'ont qu'à se battre, car comme disait Monsieur, le savoir c'est aussi le pouvoir... parce que quand on fait une intervention il doit y avoir une action qui éclaire aussi ces enjeux-là. Je ne pense pas qu'on puisse instrumentaliser les gens et aller leur pomper leurs savoirs de manière inconsidérée en méconnaissant les enjeux.

D'un côté plus positif... j'ai participé par ailleurs à une autre expérience très intéressante avec des sociologues sur la transmission des savoir-faire dans quelques PME et en particulier dans une petite entreprise de mécanique de 50 salariés où le chef d'entreprise avait des enjeux sérieux puisqu'il avait perdu 10 salariés d'un coup par les mesures amiante qui permettent aux gens de partir à partir de 50 ans et il a dit « j'ai failli fermer la boutique »... En gros il avait compris ce que voulait dire « perdre ses savoir-faire » sur des emplois très qualifiés dans la mécanique, des ouvriers très qualifiés, des métiers très qualifiés. On s'est rendu compte... parce que c'était une action sur la transmission et là, la direction disait : on a laissé partir ces savoirs, maintenant il y en a plein qui vieillissent

...on doit en recruter d'autres sans laisser partir ce savoir. On a eu une action qui faisait des allers et retours entre des phases collectives, entre les dirigeants et les salariés avec des actions sur le terrain...et la question essentielle en dehors de « qu'est-ce que c'est les compétences rares »... ; était celle du contrat et des conditions entre les dirigeants et les tuteurs. C'est-à-dire les expérimentés qui partaient dans peu de temps et les tutorés (c'était : toi l'employeur qu'est-ce que tu donnes, moi qu'est-ce que je donne et le tutoré à quoi il s'engage). C'était quelque chose de très formel dans les échanges avant le démarrage. Dans ces conditions plein de questions étaient posées aussi sur ce que l'on soulève comme type de contradictions sur : ça se fait dans l'action mais en même temps il y a du suivi... sur le temps de l'acquisition, et aussi sur les engagements et les responsabilités. On a discuté par exemple très longtemps avec les opérateurs sur le statut de l'erreur. C'est-à-dire si on formalise les savoir-faire, qui va être coupable dans cette affaire là quand quelque chose va mal se passer ? Enjeux forts parce qu'ils fabriquent des grosses pièces qui coûtent cher dans cette PME. La question était : si on nous met une casquette de tuteur est ce qu'on sera responsable des erreurs des tutorés ?...

Sandrine CAROLY

Moi je voudrais revenir sur cette question des modalités de ces transmissions, parce que c'est vrai, c'est une question déontologique, et en tant qu'ergonomes on n'est pas là pour dévoiler des stratégies qui sont des stratégies de préservation de la santé tout à fait louables de la part des salariés si cela leur permet de tenir jusqu'à l'âge de la retraite. Mais par contre, ce qui va nous intéresser c'est les modalités de la transmission de l'expérience. Qu'est-ce que l'on peut donner pour qu'effectivement cet échange puisse se réaliser sachant que l'échange peut être très varié selon l'état des relations qu'il peut y avoir entre les anciens et les plus jeunes. On peut voir que parfois cela passe par des équipes pluri générationnelles, en mélangeant les âges et les anciennetés dans les équipes. Cela n'est pas forcément des choses qui sont perçues par les gestionnaires comme étant des choses importantes du point de vue de l'efficacité et de la relation entre efficacité et efficacie. Tout à l'heure Serge Volkoff demandait comment se poser la question de ces « situations nourricières » pour que l'expérience ne puisse pas faire de dégâts et que l'expérience soit de la construction. Mais parfois on voit que dans certaines entreprises ce n'est pas possible parce que c'est la production qui prime avant tout. Or si on change la représentation des responsables par rapport à cette question de la performance, et qu'on montre qu'à travers la construction d'une équipe pluri générationnelle (je pense à la police où on peut mélanger les anciens et des jeunes et qu'à la sortie on a moins de bavures et que le fait d'avoir moins de bavures cela correspond à de l'efficacité) c'est comment on peut donner ces modalités de transfert de l'expérience à travers la construction d'équipe pluri générationnelle.

Une autre chose sur laquelle je voulais réagir : Serge explique bien que finalement c'est une véritable compétence que la compétence à transmettre son expérience. Seulement la question qu'il y a derrière c'est : comment on formalise son expérience. Et ce n'est pas forcément en évitant de transmettre ses compétences ou son expérience... parce que la prise de conscience de ses compétences et de son expérience nécessite un travail préalable. Là on a aussi besoin de réfléchir aux modalités qu'on donne pour que cette formalisation puisse se réaliser.

Dernière chose, cette transmission de l'expérience elle dépend aussi des constructions de marges de manœuvre. Il y aurait davantage de recherches à faire du point de vue de l'ergonomie pour essayer de comprendre ces modalités de construction de marges de manœuvre en lien avec l'expérience, si on étudie plus précisément comment se construit cette élaboration de l'expérience dans la diversité des parcours professionnels. Je pense qu'il y a des recherches importantes à engager de ce point de vue.

Gérard CORNET

Vous avez posé la question des compétences tacites dans le cadre de tutorat et des compétences implicites et il y avait un rapport de synthèse que j'avais remis Par exemple : nos amis finlandais considèrent les compétences tacites ou implicites, c'est grâce à cela que l'entreprise peut fonction-

ner donc c'est à la base de la bonne productivité. Là-dedans aussi on a différencié les compétences qui pouvaient être formalisées, mais la tendance était de plus en plus dans l'organisation de l'entreprise à avoir de plus en plus ces compétences formalisées, cela diminuait les marges de manœuvre. Ces marges peuvent être liées au travail, mais pouvaient être liées à la personnalité, indispensables dans le travail, et plus difficiles à reconnaître et à valoriser. Sur la question d'éthique et du point de vue de l'ergonome ça pose des problèmes. Dans le cadre de Tixa on a vu des experts qui avaient des connaissances très pointues, et qui avaient des réticences à les partager. La difficulté a été de leur donner un rôle de leader dans l'entreprise grâce à ce consensus social qui existait. De même sur le chantier naval de Massayarn, sur les compétences cachées, il y avait une incitation à les valoriser, et à être transmises en favorisant le leadership des anciens, donc il y avait une reconnaissance pour le partage, pour que ce partage puisse se faire avant leur départ.

Janine ROGALSKI

Je voudrais revenir sur une question en lien avec l'intervention qui précède sur la distinction qui me semble un peu variable, floue et pas toujours consistante entre connaissance et compétence. Je crois que beaucoup de questions seraient posées différemment si on différenciait compétence et connaissance. Dans un certain nombre de cas quand on parle de compétences cachées, on parle de connaissances cachées et pas du tout de propriétés d'un sujet qui sont un potentiel de ce sujet pour agir dans certaines situations, qui sont fondamentalement cachées et qu'on doit inférer de ce qu'il se sent capable de dire ou de faire, ce ne sont pas des choses qui s'explicitent nécessairement et dans lesquelles il y a autre chose que des connaissances.

Je vais donner un exemple. On peut transmettre comme connaissance à quelqu'un : si votre voiture dérape qu'est-ce qu'il faut faire : on attend, on attend que les roues soient en ligne, on accélère et on repart ; ça c'est une connaissance qui s'explique, mais pour autant est-ce qu'on est capable avec le potentiel qu'on a, dans toute situation où ça dérape, de mettre en œuvre la connaissance qui peut s'expliquer sur : qu'est-ce qu'il faut faire quand on est dans cette situation là ? Réponse : ce sont des expériences qui n'ont pas eu lieu, déontologiquement on ne peut pas, mais une chose dont on est pratiquement sûr c'est que ça ne vous transforme pas en un Alain Prost qui vient de gagner son championnat. Cela peut vous aider à faire face dans certaines situations, mais cela ne vous rend pas expert dans le domaine, parce que la compétence fine que peuvent avoir certaines personnes du fait que pendant 10 ans elles ont vécu, elles ont agi dans des situations variées, de nature différentes, elles se sont transformées. Et ça... vous pourrez toujours faire raconter à Alain Prost ses compétences, cela ne vous transformera pas en champion même en trois ans. Je pense que cela, si on ne l'intègre pas dans notre notion de compétence, il y a des choses qu'on s'interdit de comprendre complètement, et éventuellement on peut s'interdire de comprendre des échecs quand des gens transmettent des connaissances qui sont à la base de compétences qui leur permettent d'agir dans une certaine catégorie de situations. Je pense que les pilotes de rallye sont plus capables que quiconque d'expliquer les connaissances de diverses natures qu'ils mettent en œuvre quand ils sont en situation de rallye. Cela ne veut pas dire que leurs compétences sont identiques aux connaissances explicites au sens où cela pourrait être transmis.

Il y a deux questions qui se posent : la question de la transmission au sens « matériel » de la chose : on explicite une connaissance en situation, on la raconte à quelqu'un, et ce quelqu'un s'en empare, se l'approprie comme un objet, un outil, etc... Et puis il y a l'aide au développement de la compétence. Ces deux questions sont très différentes. Et je pense que suivant les cas, on est en train de regarder des aides à l'acquisition des compétences, on est en train de regarder des transmissions de connaissances. Dans les transmissions de connaissances il y en a dont on a quelques études systématiques sur leur productivité. Ce sont des transmissions de types de situations : à quoi je vois que je suis dans cette situation, et qu'est-ce que je fais en gros dans cette situation. Ça c'est une typologie... je pense aux travaux (pas très nombreux, mais publiés sur le sujet) de collègues qui ont été faits où on voit que c'est transmissible, producteur et que cela ne met pas en cause le statut de quiconque dans l'entreprise. Et, dans certains cas quand il y a des risques (je pense aux pompiers ou

aux policiers) c'est très important que le collègue même jeune le sache parce que ça peut être une question vitale : pour lui le jeune, et moi l'expérimenté.

En revanche l'aspect : « aider aux compétences » , le rôle des anciens par exemple avec l'histoire chez les monteurs quand il dit « gare à tes doigts, mets la goupille » c'est éventuellement de donner un feel back, de donner des éléments soit sur ce que le sujet est en train de faire, soit sur ce qu'il a produit et qui sont des éléments, traditionnellement connus dans la psychologie de l'apprentissage et de l'acquisition, comme des choses extrêmement importantes dans les acquisitions. Mais c'est autre chose : on aide au développement parce qu'on ajoute une information à l'intéressé sur son activité, ou sur le résultat de son activité qu'il ne serait éventuellement pas capable de prendre en temps réel. En particulier les effets de bord de son activité : « attention à ton pied, ça va te tomber dessus » qui est un effet de bord par rapport à sa visée de production. Je pense qu'on aurait intérêt à différencier ces éléments-là pour analyser ce que l'on voit sur le terrain et se poser différemment la question de la protection des opérateurs avec lesquels on travaille. Si ce sont des connaissances qui vont être tellement banalisées qu'elles vont perdre leur statut et un pouvoir sur leur situation de travail, c'est différent que si ce sont des connaissances qui sont nécessaires au travail collectif. Par exemple, la fille qui fait son truc en moins de trois heures je pense que si elle avait dit son truc, ses collègues n'auraient pas gagné trois heures, elles auraient gagné une heure et quart ou un peu plus. Il ne suffit pas de savoir le faire, encore faut-il le faire. Je crois que c'est une différence très forte entre savoir et pouvoir. La langue française est détestable pour ça parce que c'est très dur de faire la différence entre les deux ...

Serge VOLKOFF

Et en belge alors !? Pour dire pouvoir, ils disent savoir !...

Marie Claude BONNEVILLE

Je suis contente de cette dernière intervention parce que j'ai eu l'expérience dans un travail de recherche sur les horairistes à la SNCF où j'ai été confrontée aux problèmes des compétences, des savoirs déclaratifs, des savoirs procéduraux. La demande de la SNCF était : les anciens partent à la retraite et il y a tout un groupe de jeunes qui arrivent donc une perte des savoirs dans l'entreprise ; est-ce que vous pourriez reconnaître tous les savoirs implicites et tacites des anciens ? En tant que jeune ergonomiste... au fur et à mesure de la recherche, cette question déontologique m'a interpellée. Comme j'étais à la frontière de l'ergonomie et de la didactique professionnelle (je travaillais avec Pierre Pastré à ce moment-là), j'ai utilisé la démarche ergonomique et en même temps j'ai utilisé l'aspect didactique professionnel... Alors je n'ai pas défini le travail d'horairistes : ce sont des agents qui construisent en théorie les horaires des trains. Ils ont donc un travail d'ordonnancement, ils sont à la pointe et ils sont très importants pour toute la chaîne de production au niveau des transports. Donc mon travail était de reconnaître tous les savoirs tacites. J'ai alors constaté qu'il y avait des savoirs déclaratifs qu'on formalisait dans des référentiels. Il y avait les savoirs procéduraux facilement formalisables, que l'on pouvait formaliser dans un logiciel. On faisait ce que l'entreprise voulait; en fait dans le style « knowledge management », de façon à réduire des coûts, la gestion du personnel etc... . Au sein de l'entreprise j'ai relevé des savoirs tacites où on m'a dit « soyez discrète ». Donc je suis restée discrète et j'ai trouvé un moyen de m'en sortir en disant qu'il y avait deux niveaux de conceptualisation des savoirs : un premier niveau qui était facilement formalisable, qu'on pouvait reproduire dans les logiciels. Et, un deuxième niveau qu'on ne pouvait pas conceptualiser à un niveau informatique, et qui faisait appel à l'expérience des horairistes. J'avais repris toute la progression professionnelle des horairistes. J'avais compris alors que les horairistes qui partaient à la retraite, je les appelais « les expés », eux, avaient commencé à travailler sur la table à dessin. Ils avaient tout appris manuellement et ensuite ils étaient passés à une aide informatique, avec un logiciel Tor qui faisait une aide de calculs. Cela les aidait beaucoup pour calculer le temps d'un point à un autre, entre deux trains, etc. Puis il y avait eu tout le lot d'expérimentés qui étaient arrivés juste après, et qui avait travaillé à partir du logiciel Tor. Et puis il y avait les novices qui devaient tout apprendre. J'ai vu qu'il y avait une grande facilité pour les novices à apprendre le lo-

giciel Tor, mais tous les savoirs acquis par l'utilisation de la table à dessin n'étaient pas transmissibles comme ça. Il fallait du temps. Cela nécessitait une formation, et il fallait reprendre une formation basée sur les savoirs progressifs acquis avec la table à dessin pour permettre aux novices d'avoir un apprentissage plus rapide du métier. Ce deuxième niveau de conceptualisation prenait du temps. Donc je ne pouvais pas répondre à la SNCF en disant : vous pouvez former des horairistes en trois ans. C'était impossible dans la mesure où les horairistes étaient déjà formés en 10 ans ou plus ... Pour nous en tant qu'ergonomes, de devoir tirer les savoirs tacites du jour au lendemain...il faut dire au départ : on ne peut pas... il faut du temps les formations que l'on préconise ; de courtes durées ne permettent d'intégrer tous ces savoirs tacites.

Dominique CAU BAREILLE

A travers les deux dernières interventions je voulais juste pointer une chose, j'ai l'impression qu'on a glissé de la notion de savoir à la notion de connaissance. Vous, vous avez employé la notion de savoir, Janine a employé la notion de connaissance. Tout à l'heure vous avez pointé dans les discussions le fait qu'en particulier Savoyant et Mayen avaient associé les notions de compétences et savoirs, en disant que c'était les mêmes choses.

Jean SCHRAM

Je pense que ça vaut la peine de mieux travailler sur les termes qu'on utilise parce que je trouve qu'il y a un tas de domaines où on ne s'en donne pas la peine...et depuis que moi je travaille sur ces questions de compétences je bute en permanence, où que ce soit, c'est récurrent : de quoi parle-t-on quand on parle de compétence ? Alors on peut s'en tirer comme Alain Savoyant parce qu'il a du talent, il peut se permettre de dire : je ne fais pas la différence. Je ne suis pas sûr qu'on puisse longtemps dans un débat un peu scientifique ne pas préciser de quoi on parle. Par exemple dans les questions que Laurence voulait mettre en débat il y avait la question de savoir-faire et savoir être. La notion de savoir-être, je ne sais pas si c'est ma formation de psychologue clinicien, mais elle me donne des boutons. Et je n'ai pas envie qu'on se mette là-dessus, laissons les gens en paix ! Typiquement c'est une expression qui est venue des théories d'organisation et des managers, et maintenant les scientifiques commencent à s'en emparer en disant bon voilà : comment on transmet le savoir-être. Moi je trouve qu'il y a plus à lutter d'un point de vue socio politique sur cette notion qui me paraît très dangereuse plutôt que d'essayer de savoir comment on va transmettre ça. J'ai une position qui n'est peut être pas partagée mais je trouve que c'est quelque chose de très discutabile.

Serge VOLKOFF

Sur cette affaire : connaissance, savoir, compétence etc... si je suis bien ce que dit Janine, la compétence ça ne se transmet pas plus que, selon Savoyant, ne se transmet l'expérience. L'expérience c'est à soi et les compétences c'est à soi aussi. On est un certain nombre à juger acceptable et utile la définition proposée par de Montmolin sur les compétences, les savoirs et savoir-faire, sans besoin de nouvel apprentissage, relativement bien stabilisé, et en lien avec une situation précise : les compétences pour faire telle chose. Moi je suis complètement d'accord avec la distinction que tu fais Janine. Simplement, Si tu dis que seules les connaissances se transmettent, la vie devient un peu plus compliquée. A l'évidence tu as raison quand il s'agit de connaissances transmises par la parole, et par de la parole en action de transmission – « je te dis qu'il faut faire tel truc, je vais te pointer une difficulté ». Je ne suis pas dans un débat théorique avec toi, j'en serais complètement incapable, un débat théorique entre novice et expert, le novice a perdu d'avance, je m'avoue battu. Mais par contre je pointe mes difficultés, c'est que : il se passe des choses intermédiaires, je ne sais pas si ça rentre dans ce que tu appelles la transmission des connaissances, mais il se passe plein de choses par voisinages, entre personnes d'expériences et d'âges différents, qui ne sont pas de cet ordre là, qui sont un commentaire sur quelque chose qui vient de se passer, qui sont une certaine manière de faire un geste ou une action en donnant à voir ce qu'on fait, qui sont d'un ordre à la fois fugace mais en même temps beaucoup plus appropriable par celui à qui on montre, qui est à côté, et qui sont autre chose que : « je te dis que dans tel cas, il faut faire telle chose ». Je suis d'accord pour te suivre sur l'idée : c'est pas des compétences mais à ce moment là le mot « savoir » dans son acception extrê-

mement large, alors lui, on peut le réhabiliter, c'est bien un savoir. C'est-à-dire qu'au moment où je montre à l'autre que je place ma main de telle ou telle manière sur tel outil, au moment où je lui montre que je me dépêche de faire telle chose, alors qu'à tel autre moment je prends mon temps parce que c'est moins urgent... voilà il y a quelqu'un qui débute dans le métier à côté de moi et je trouve important de lui montrer que je vais vite à tel moment et que je peux prendre mon temps à tel autre moment parce que c'est moins urgent. Alors, on voit bien que là, c'est quoi ? C'est de la connaissance si tu veux, mais c'est un peu autre chose qui circule là.

Et je terminerai en disant que sur ces affaires-là justement, infiniment complexes, ce que disait Savoyant : « on n'est pas l'expert de sa propre activité, les experts c'est nous les analystes du travail » (en forme de boutade mais en le pensant...). C'est là qu'on est bien embêté parce qu'il n'y a pas d'ergonome partout et tout le temps, ou d'analystes du travail ou de psychologue du travail, de personnes analysant finement les savoirs qui sont à l'œuvre dans une situation donnée. Même le débat éthique que nous avons à juste titre on ne peut pas l'avoir tout le temps et partout. Alors... comment ? Par quels instruments on essaye, sous réserve de toutes les préoccupations éthiques qu'on vient d'avoir, comment et avec qui on fait ce travail d'objectivation de la complexité, y compris sur des choses qui ne sont pas exactement dicibles mais qui peuvent être des choses qui se passent, qu'il faut regarder, commenter, agir.

Janine ROGALSKI

Je suis d'accord sur le fait qu'il faut donner un statut à... entre autre chose : « montrer ». Mais je pense que dans « montrer », ce n'est pas juste montrer parce que s'il ne se passe rien et que plein de gens agissent devant un novice, il ne va pas nécessairement repérer ce qui est pertinent dans l'action de l'autre. Et si on parle de transmission ou d'aide au développement c'est qu'il y a un peu plus que ça. Cela demande d'aller regarder de près... parce que l'enseignant en maths qui fait des maths au tableau devant l'élève, on a quelques expériences qui disent que c'est assez limité en matière de l'acquisition de l'élève si on se contente de faire ça. Qu'est-ce qui est intériorisable de l'action de ce qu'on a repéré ou pas de l'action de l'autre ? Et aussi dans les formateurs, qu'avait étudié Bénédicte Six dans les apprentissages de la restauration collective et le rôle de l'analyse du travail – ce n'était pas que les jeunes qui avaient appris ça, c'était les formateurs qui avaient été outillés sur : qu'est ce qu'il faut que je dise aux jeunes sur les éléments de mon activité, à moi, formateur qui vont lui servir à guider la sienne. C'étaient des choses qui se faisaient mais qui se disaient aussi. Je pense qu'on sous-estime le nombre de choses qui peuvent se dire : « Regarde, si tu mets ton doigt comme ça... ». Il y a des choses pointées. On est dans l'ordre de l'articulation. Par ailleurs, il y a quelque chose que Wygotski avait dite sur le fait que l'activité d'autrui - et je continue à dire « suffisamment commentée », pas juste montrer - ça peut fonctionner en miroir de ce que pourrait être son activité avec un feed-back de ce qu'est cette activité. Ce qui se passe dans la formation des compétences, dans le rôle de : « je te montre », c'est à l'articulation de « connaissances » : comment je fais, comment je réalise, et à l'articulation de : « je donne des feed-back, pas sur ton action mais sur le miroir de ce que pourrait être ton action que moi je réalise ». Quand les gens font du tutorat, ils vont ralentir, quand ils le peuvent, des éléments de l'action pour permettre à des processus d'avoir lieu. Le gars qui montre il peut le réaliser les pieds aux murs, il peut faire le vissage fin sans y penser, en discutant avec un copain, alors que le novice il ne peut pas, même s'il a appris comment on fait. Dans ma tête les mots connaissance et savoir, ils sont traduits en anglais par « knowledge ». Les subtilités des didacticiens en particulier de mathématiques, sur savoir et connaissance, pour moi, c'est un monde à peu près étranger. En revanche j'aimerais bien qu'on fonctionne comme les allemands avec deux mots différents pour : « savoir quelque chose » et « savoir faire » : je sais nager et je sais que Berlin est la capitale de l'Allemagne. Ce sont deux savoirs complètement différents. Si tout à l'heure j'ai dit connaissance j'aurais pu dire savoir....

Laurence BELLIES

Je voulais réagir par rapport à l'interpellation de Jean Schram. Si j'avais mis ce point là en débat, c'était pour réagir en disant : attendez ! Dans le secteur industriel le savoir-être transperce dans les

discours principalement de managérisme. Et à moi aussi ça me donne des boutons ! Pour autant ce qu'on peut pointer aussi et qui me semble non négligeable sur toutes les discussions que nous avons eues pendant ces trois jours, c'est que si on en reste à parler de savoir-faire d'un côté, de savoir-être de l'autre, et pourquoi pas savoir-combiner, je crois qu'on n'a pas résolu le problème et qu'on n'a pas posé la problématique de la transmission puisqu'on a parlé communément de la transmission de procédure de transmission de types de raisonnement et plein d'autres choses.

Gérard CORNET

En Finlande, ils emploient le mot *knowledge* mais aussi *skills* et *competences*, et on a eu du mal à se faire comprendre parce que il y a aussi le *knowledge management* et connaissances, mais ça inclut souvent les savoirs. Alors que *skills* c'est plus les habiletés et du coup, *competences* ça inclut l'ensemble

Isabelle ROGEZ

Je voulais relever la remarque qui a été faite sur « savoir être » et sur la « dangerosité » de ce concept. Tout à l'heure j'ai évité de faire une boutade sur les compétences mais cette fois je ne résiste pas parce que savoir, on peut comprendre : je sais, je ne sais pas. « Savoir-faire » c'est pareil : je sais faire, je ne sais pas faire. Mais « savoir être », je ne sais pas à quoi ça renvoie.

Mais ma question était surtout sur les compétences : qu'est-ce qui se transmet et qu'est ce qui ne se transmet pas. Est-ce que ce n'est pas donner de l'intelligibilité à ce qu'on apprend et donc apprendre à comprendre plutôt que apprendre à apprendre. C'est-à-dire donner les ingrédients de la compétence, mais pas donner les compétences ni l'expérience parce que pour moi par définition l'expérience c'est personnel et elle se réalise dans l'action. Moi je pense que donner à comprendre ça peut se faire dans certains cas par l'opérateur lui-même à condition qu'il y ait dans les entreprises ce type de démarches où on peut avoir une approche réflexive. Ou bien ça peut se faire avec des gens qui aident, comme des ergonomes, mais ça serait « apprendre à comprendre » avec les ingrédients sachant que l'apprentissage se fait en situation. Ce matin on a parlé des situations apprenantes, c'est ça, c'est aussi pouvoir se mettre en situation et avoir un retour sur ce qui se passe. On a vu dans les deux situations décrites par Nathalie Montfort où à un moment la personne n'est pas accompagnée, l'autre est accompagnée mais elle n'a pas assimilé. Cela veut dire que l'apprentissage se fait en situation et dans le temps...

Isabelle KESTELYN

Je voulais réagir sur la sémantique : à propos de savoir et compétence. Je dirais que la compétence, elle suppose l'action donc les savoirs précèderaient la compétence, et la compétence suppose l'action, la connaissance de l'environnement, donc la combinaison de ces savoirs dans l'action. Le « Savoir être » aussi me semble dangereux parce qu'on voit la personnalité et quand on parle de compétence comportementale, elle s'inscrit dans une activité de travail mais renvoie à des objectifs professionnels.

Inanna MARTIN

Je ne suis ni sociologue ni ergonomiste mais vous me direz si j'ai bien compris : que ce soit en allemand, en français, ou en latin on fait les mêmes distinctions entre les mots : savoir, connaître, pouvoir, sur un degré d'intensification croissante dans l'intériorisation à partir d'un savoir, il me semble.

Deuxième point j'essaie de schématiser pour partir avec une seule phrase sur comment on peut transmettre. Je me disais que ce qu'on pouvait essayer de faire c'est une transmission d'une capacité opérationnelle, et que pour qu'elle puisse se faire sur des canons d'efficacité reconnus, c'est qu'elle devait être en même temps contextualisée, réflexive et verbalisée.

Ketty VERGE DEPREE

Je voudrais savoir à partir de quel moment on sait sur ce qui est transmis, que ça relève bien de la transmission et non pas de l'expérience dès qu'une personne est en contact avec une autre et a l'occasion d'apprendre ... et aussi est-ce que ça se mesure ou pas ce qui relève de l'acte de l'apprentissage, de l'expérience et de la transmission ?

Janine ROGALSKI

Moi je vais répondre par une anecdote. J'ai participé à une élaboration avec les officiers sapeurs pompiers du midi sur le plan de formation à la lutte contre les feux de forêt, en commençant par le pompier de base, en passant par le commandant des opérations de secours sur toutes les grandes opérations : qu'est-ce qu'il fallait attendre pour passer de l'équipier à chef d'équipe, pour monter dans la hiérarchie des responsabilités et des types de situation à gérer ? Il y avait des questions comme : qu'est ce qu'il faut avoir comme expérience... et puis, ils sont arrivés au poste de commandant des secours, c'est-à-dire ceux qui ne géraient pas directement, qui ne géraient pas le feu au bout de la lance. Ils ont commencé à dire : voilà, il faut savoir ceci, cela etc ...et ils ont fait un listing de choses que j'avais apprises dans les études que j'avais faites. Et je leur ai dit, vous avez raté quelque chose de fondamental, parce que ce que vous venez de décrire vous me l'avez transmis, je le sais...mais vous ne me mettriez pas commandant des opérations de secours. Vous avez raté un truc essentiel, et l'essentiel c'était le rapport déroutant des situations où il y a 250 paramètres, où il faut construire 4 paramètres composites qui vous permettent d'agir. Cela ne s'apprenait qu'en situation. Une fois que les gros paramètres étaient regroupés moi je savais faire...Rien ne ressemble plus à un grand désordre qu'un feu de forêt. Ils étaient capables d'extraire les éléments qui allaient leur permettre de décider et de construire très rapidement, ce n'est pas 20 mn d'analyse du feu.

On voit bien sur cette anecdote toute une composante de la compétence qui est de l'ordre de : ce qui peut se transmettre sans jamais avoir à agir (j'ai jamais commandé un feu de près). Je sais éventuellement où il faut mettre un poste de commandement, et il m'est arrivé de faire des propositions suivies sur le sujet parce qu'il n'y a pas une quantité énorme de paramètres à manipuler – En l'absence d'expérience de situation qui ne se ramène pas à un nombre limité de paramètres sur lequel il faut tout un travail d'analyse en temps réel rapide, en l'absence de ça je ne sais pas si on peut mettre tel camion de pompiers sur tel chemin, ou si c'est une action criminelle, ou si je suis une idiote parce qu'il peuvent parfaitement y aller. Et ça ce n'est pas le fait qu'on m'ait transmis des connaissances, qu'on m'ait montré des choses qui me permet de faire ça. Je pense qu'il y a une partie de l'expérience qui est de réitérer, de comment on gère le caractère extrêmement variable et non directement lisible des éléments qui permettent de décider mais qui ne sont pas immédiatement là. Il faut les construire à partir d'une situation où il y a énormément de choses desquelles il faut se dégager. Il faut voir une logique, le sens d'un développement d'un feu et il faut en déduire : ça c'est un feu de telle nature, il est en train d'aller vers là, voilà le risque. Vu la variabilité, si on ne l'a pas vécu suffisamment, y compris au plus près de la chose, il y a des acquisitions qu'on ne peut pas faire juste par transmission sans avoir été plongé dedans. C'est comme les gens qui travaillent dans la tapisserie, il va distinguer deux nuances de rose, là où le péquin ou l'ergonome ne verra que la même couleur, et du coup je pense qu'il y a des choses de cet ordre là qui ne se transmettent pas comme ça sans « le faire » au sens fort du terme et être les mains dans le cambouis.

Sandrine CAROLY

Pour moi cette question : transmission expérience ça pose la limite de la transmission. On peut transmettre jusqu'à un certain point c'est-à-dire que l'expérience il faut la vivre, et c'est ce qui va nous donner le champ des possibles par la réalité de ce qu'on en vit et des leçons qu'on en tire. On ne peut pas tout transmettre, c'est un leurre.

Marie Claude BONNEVILLE

Juste pour compléter, quand on est ergo, socio, ou psy, lorsque vous intervenez sur l'analyse de l'activité on vous transmet des informations des connaissances sur le métier. Vous connaissez le métier par cœur mais vous ne savez pas le faire, c'est ça la différence.

Puis deuxième chose sur le deuxième niveau de conceptualisation qui pouvait paraître un peu difficile à comprendre sans avoir à expliciter, le fait de pouvoir déterminer les petites différences. Sur une chaîne de production par exemple un expert va être capable de dire ça se passe à telle vitesse, la vidange va se faire de telle manière, même sans consulter le tableau de bord il va être capable de dire il faut faire comme ça parce que le mélange va être moelleux, de qualité, tandis que quelqu'un qui débute va consulter la température, le niveau, il va Enfin c'est comme ça qu'on peut voir comment un novice peut articuler ses savoirs (parce qu'un novice a des savoirs, il ne faut pas exagérer), les mettre en place dans le métier. Mais par contre c'est au bout d'un temps de situation que l'entreprise ne peut pas déterminer, parce que c'est différent pour chaque opérateur. Il y a cette variabilité individuelle qu'il faut prendre en considération, et vouloir tout normaliser au moindre coût, c'est une erreur car on fera plus de dégâts et de gâchis. Il faudrait réussir (je ne sais pas si c'est dans le cadre européen qu'on peut faire ça) ... pouvoir trouver les deux extrêmes par exemple sur le travail pénible.... Parce que c'est plus facile que dans la conception. Je ne sais pas si c'est plus clair, la phrase dite comme ça, parce qu'elle coupe des bouts de phrase c'est pour ça que je n'ai pas bien retranscrit.

(par exemple dans les entreprises où les savoirs sont plus formalisables, « les savoirs procéduraux »), on pourrait faire l'analyse dans des entreprises de même métier et faire des différences entre les opérateurs et dire au delà d'une certaine limite on n'arrivera pas parce que vous entreprise vous allez perdre au niveau production, et puis il faut un certain temps d'apprentissage, avec un bon environnement des conditions de travail, pour protéger la santé des salariés, même si on fait le minimum... c'est important, pour à la fois rentabiliser et qu'il n'y ait pas ce gâchis au niveau des opérateurs.

François MOULIN

Je suis étudiant en socio du travail et je suis venu dans ce séminaire pas du tout dans une approche d'ergonome. J'ai trouvé ces 3 jours passionnants et j'ai vraiment appris une masse de choses. Néanmoins je me suis posé la question du séminaire qui est vieillissement et travail avec la transmission des connaissances. Avec mon approche de sociologue je me suis dit qu'il y avait différents acteurs, les salariés sur lesquels les directions sont centrées, et puis les organisations syndicales en arrière-plan et puis il y a aussi derrière l'Etat avec toutes les procédures. Mais au niveau DRH c'est important de savoir comment ça se passe la transmission des savoirs. C'est vrai que pendant ces 3 jours on s'est centré sur les modalités de transmission, mais je reste toujours avec cette interrogation de définir comment transmettre, est-ce qu'il y a des bonnes manières de faire ou pas. On a vu aussi à travers les intervenants que dans les boucheries, dans la découpe, il y avait de très mauvaises pratiques qui sont transmises et provoquent des TMS. Quelle est la responsabilité de l'entreprise par rapport à cette transmission et puis les outils DRH (la gestion des compétences) si ce n'est pas intégré dans ces réflexions, là je vois un fossé entre les deux, et je n'ai pas l'impression qu'il y ait des liens qui se tissent. Moi, je ne les vois pas. Il y a aussi des outils comme la gestion professionnelle des compétences qui arrivent dans les entreprises de plus de 500 salariés, et on arrive justement à ces questions prévisionnelles : qui va partir, quels vont être les cœurs de métier demain, comment on gère les compétences de demain, et comment on réfléchit pour les transmettre ? Comment vous voyez ces liens se tisser ? ...on a l'impression d'être dans une vision micro qui est très intéressante mais qui n'est peut être pas suffisante.

Serge VOLKOFF

Je voudrais réagir à la proposition de phrase synthétique de tout à l'heure et à une ou deux phrases à l'instant. Mais dans les deux cas je voudrais parler de la diversité. J'ai écouté la phrase que vous avez dite tout à l'heure il me semble qu'elle rassemble un certain nombre de termes qu'on peut admettre comme étant des termes clés dans les débats de ces trois jours. Cela dit une fois qu'on a posé cette phrase en reprenant chacun de ces termes il y a des déclinaisons infinies, des situations diverses, des manières de les appréhender, d'espaces d'action, qui sont intervenues. C'est au moins autant dans ces déclinaisons infinies là que dans la phrase synthétique, qui peut être néanmoins pré-

cieuse, que réside la compréhension des questions abordées ces trois jours. Sur la remarque à la fin là, il y avait certainement des possibilités, soit en élargissant la palette des intervenants, soit en choisissant certains d'entre eux différemment, de poser des enjeux du côté des acteurs et des décideurs. Du point de vue du côté socio démographique, on a un peu fait le choix dans la préparation de ce séminaire, de ne pas en remettre une couche parce qu'il y a aussi une histoire des séminaires du Creapt, de leurs œuvres etc. On aurait pu effectivement essayer d'avoir une approche avec quelques données collectives, avec quelques enjeux de grands débats du moment sur ces questions de la transmission, du savoir, savoir-faire... Néanmoins ce sur quoi je voudrais insister, c'est qu'il y a gros à parier que même là on aurait trouvé de la diversité. C'est-à-dire qu'il n'y a pas LA direction, on peut tous témoigner de ça. Notre approche justement micro dans la culture de l'ergonomie, ça nous amène à voir que l'entreprise vraiment – les sociologues en conviennent aussi – « l'entreprise » ça n'existe pas... l'employeur avec un grand « E » ça n'existe pas trop, en tout cas pas sur des questions de ce type. Même quand on est dans des entreprises de taille moyenne, le responsable RH, le responsable syndical, le médecin du travail ont des points de vue divers et éminemment évolutifs qui changent au cours d'une étude, qui changent au cours d'une intervention, ou d'une même discussion avec eux et qui dépendent aussi souvent de leur propre expérience à eux... Pour partie, on pourrait se poser la question de la transmission des savoirs professionnels des syndicalistes entre eux, des directions d'entreprise entre elles. Il y a tout un champ mouvant, donc on aurait été obligé pour traiter des questions posées de les aborder avec cette diversité-là. – Je ne suis pas sûr, sous contrôle d'Annie ou Guillaume ou autre, que les économistes ou les sociologues du travail d'aujourd'hui aient les instruments pour analyser finement cette diversité là. Guillaume et Béatrice l'ont fait un peu le premier jour, qu'ils en soient remerciés. Du côté des économistes, je n'ai pas en tête de travaux fins qui fassent une analyse articulée de ces stratégies diversifiées, mais il n'est pas sûr qu'on aurait pu accroître considérablement et facilement le niveau des connaissances de ce séminaire.

Guillaume HUYEZ

Je voulais compléter.... Il y avait un colloque en septembre dernier à l'université de Saint-Quentin sur : travail et organisation et sur la transmission des savoirs professionnels. C'étaient plus des sociologues qui intervenaient. La plupart des interventions sont en ligne sur le site : printemps.univ-sq.fr (quelque chose comme ça).

Laurence BELLIES

Moi je voulais rajouter que ce dont vous parlez ça fait partie bien évidemment de nos préoccupations : au-delà de pouvoir débattre et réfléchir il y a aussi pouvoir agir. Je crois qu'il y a des pistes qui ont été données ici et là par chacun des intervenants surtout en entreprise et que ça réinterroge les managers. Moi personnellement, pour être dans un projet EQUAL aussi, ça fait deux ans que j'essaie d'agir avec la diversité des acteurs qui travaillent sur ce projet dans mon entreprise. Entre autres il y a quelqu'un qui a parlé des conventions collectives, de savoir si on travaillait là-dessus. Oui – nous – oui et la transmission des savoirs dans le cadre d'un accord qui vient de passer au niveau EADS très récemment apparaît très explicitement dans l'accord cadre.

Dominique CAU BAREILLE

Je voudrais juste terminer sur ce que vous disiez tout à l'heure. Vous avez dit « apprendre à comprendre », d'ailleurs dans cette notion de transmission des savoirs professionnels, j'ai trouvé ça joli comme éloge. Simplement les formations, qu'elles soient scolaires ou en entreprise elles ne nous l'apprennent pas tellement. Et pour reboucler sur la question du vieillissement puisque je travaille là-dessus, on s'aperçoit que plus on avance en âge, plus on a besoin de comprendre pour apprendre. Cela suppose beaucoup de temps consacré à la formation pour acquérir de nouveaux savoir-faire. J'ai trouvé que votre réflexion était intéressante et c'est bien derrière la question de la transmission des savoirs professionnels. Je voulais terminer là-dessus. Je vous remercie tous d'avoir participé à ces discussions et je vous donne rendez-vous à l'année prochaine.

DERNIERS NUMEROS PARUS :

(téléchargeables à partir du site
<http://www.cee-recherche.fr>)

- N° 34** *Les filières d'embauche. Une exploitation de l'enquête Emploi 2004*
EMMANUELLE MARCHAL, GERALDINE RIEUCAU
octobre 2006
- N° 33** *Les suites associatives au programme Nouveaux services-Emplois jeunes. Enquête 2004-2005*
BERNARD GOMEL, NICOLAS SCHMIDT avec la collaboration de Corentin Gallo, Laetitia Glayo, Corinne Iehl
octobre 2006
- N° 32** *Entre fonctions et statuts, les relations hiérarchiques dans les établissements de santé*
NICOLAS JOUNIN, LOUP WOLFF
septembre 2006
- N° 31** *Analyse comparative de l'activation de la protection sociale en France, Grande-Bretagne, Allemagne et Danemark*
JEAN-CLAUDE BARBIER, ANNE EYDOUX, NDONGO SAMBA SYLLA
avril 2006
- N° 30** *Trajectoire d'insertion ou gestion « sociale » d'un chômage de masse ? L'insertion par l'activité économique dans deux bassins d'emploi*
FRANÇOIS BRUN, MICHELE ERNST STÄHLI, JEROME PELISSE
février 2006
- N° 29** *Transformations de l'intermédiation hiérarchique*
LOUP WOLFF
novembre 2005
- N° 28** *Dans une zone urbaine sensible : les acteurs de l'éducation et de l'insertion des jeunes « en difficulté »*
MICHEL DESTEFANIS, ELISABETH DUGUE, CATHERINE MATHEY-PIERRE, BARBARA RIST
octobre 2005
- N° 27** *Les évolutions de la santé au cours de la vie professionnelle : altération, préservation, construction. Actes du séminaire Vieillesse et Travail (année 2004)*
CREAPT/EPHE
octobre 2005
- N° 26** *Enquête « Santé et Vie professionnelle après 50 ans ». Résultats par secteur d'activité*
ANNE-FRANÇOISE MOLINIE
octobre 2005
- N° 25** *Les carrières des chercheurs dans les entreprises privées*
RICHARD DUHAUTOIS, SEVERINE MAUBLANC
septembre 2005
- N° 24** *Que nous apprennent les bénéficiaires du RMI sur les gains du retour à l'emploi ?*
YANNICK L'HORTY
juillet 2005